

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE DIREITO

GENISA COUTO DA SILVA

LIBERDADE DE CÁTEDRA: um valor a ser reconhecido e preservado

São Leopoldo
2016

GENISA COUTO DA SILVA

LIBERDADE DE CÁTEDRA: um valor a ser reconhecido e preservado

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Bacharel em
Ciências Jurídicas e Sociais, pelo Curso
de Direito da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Gerson Neves Pinto

São Leopoldo

2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu querido Fritz e aos amigos Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco e Liseane Margarites pelo apoio que me foi fornecido durante a retomada da graduação e na elaboração desta monografia.

Agradeço também ao Prof. Dr. Gerson Neves Pinto pelas horas de orientação, cuja paciência e dedicação foram valiosas e possibilitaram a concretização deste estudo. Ademais, a ele também agradeço por me mostrar a importância e a grandeza das questões éticas.

RESUMO

Esta monografia é dedicada ao estudo da liberdade de cátedra conferida aos docentes universitários, buscando compreender seu conceito, sua extensão e seus limites, bem como perceber como ocorre sua manutenção frente à elaboração de códigos de ética universitários. O caminho percorrido é amparado pela interpretação de Ronald Dworkin acerca da liberdade acadêmica, a qual é reconhecida pelo filósofo como um elemento valorativo fundamental na construção da cultura da independência. No primeiro capítulo, são abordadas questões conceituais acerca da ética e da moral, seus significados, assim como sua ambientação ao ambiente universitário. O capítulo segundo é dedicado a explorar a liberdade de cátedra, no qual se busca identificar a compreensão desta liberdade no cenário acadêmico nacional, e, principalmente, explorar a concepção de Ronald Dworkin sobre o tema. Sob essa perspectiva, busca-se demonstrar a interligação entre o direito à liberdade de expressão e o valor da liberdade acadêmica, evidenciando suas diferenças. O terceiro capítulo é dedicado a demonstrar uma situação concreta da relação entre um código de ética e a liberdade de cátedra; para tanto foi utilizado o Código de Ética da Universidade de São Paulo, por ser a instituição de ensino superior brasileira que possui um instrumento regulador aprovado há mais de uma década e que mais tem demonstrado preocupação em discutir as questões éticas com sua comunidade acadêmica. As considerações finais da monografia são dedicadas a destacar o aspecto valorativo da liberdade de cátedra, assim como dos preceitos que devem nortear as relações interpessoais dentro de uma universidade.

Palavras-chave: Liberdade de cátedra. Universidade. Ética. Individualismo ético. Responsabilidade.

LISTA DE SIGLAS

USP	Universidade de São Paulo
-----	---------------------------

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 COMPORTAMENTO ÉTICO E O AMBIENTE UNIVERSITÁRIO	10
2.1 Das éticas aplicadas	13
2.2 Concepção ética da vida universitária	18
3 LIBERDADE DE CÁTEDRA	24
3.1 Liberdade de cátedra como direito fundamental.....	25
3.2 Liberdade de cátedra como um valor	30
4 APRECIÇÃO DO CÓDIGO DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO .	50
4.1 Da relação entre atividade docente e o código de ética universitário.....	50
4.2 Do Código de Ética da Universidade de São Paulo.....	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS.....	64
ANEXO A – CÓDIGO DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.....	67

1 INTRODUÇÃO

O estudo da ética profissional tem se tornado uma temática em evidência em tempos contemporâneos, não há ambiente que escape incólume à apreciação de preceitos éticos. A palavra ética aderiu aos discursos de todos os grupos sociais e dos meios de comunicação, caindo em uso em qualquer lugar e por qualquer pessoa.

O crescimento expressivo das discussões e aplicações de questões éticas tem suscitado uma vasta produção sobre o tema. Sobre isso debruçam-se estudiosos de todos os cantos do mundo. A filosofia moral constitui um campo fértil para a pesquisa e para a reflexão, podendo servir de pressuposto para os mais variados campos de estudo.

A ética está intimamente relacionada ao agir e interagir humano. Não é possível falar de ética dissociada da ação humana. Ela provém da sociabilidade e tem por função promover valores aos indivíduos inseridos em qualquer espécie de grupamento humano.

No estudo que ora se apresenta, a atenção foi colocada sobre o campo educativo universitário, como forma de buscar entender qual o significado e a importância da liberdade de cátedra na atuação dos professores e, principalmente, verificar de que forma o estabelecimento de preceitos éticos num código de ética de uma universidade se relaciona com o exercício dessa liberdade pelo corpo docente.

A vivência em ambientes acadêmicos trouxe a curiosidade de buscar compreender um pouco do universo que circunda o exercício da docência. De um lado uma aluna de universidade privada, de outro uma servidora de universidade pública, ambientes com muitas diferenças, mas que compartilham certas semelhanças. Do dia a dia cercada por docentes no papel de amigos, colegas, chefia e professores em sala de aula foi nascendo um encantamento e uma curiosidade pela prática docente. Todavia, a investigação dessa temática assim tão abertamente seria como querer pesquisar as minúsculas pedras que compõem a areia de uma praia: uma tarefa árdua e sem sentido. Ao mesmo tempo, também havia o desejo de compreender o comportamento ético que permeia o ambiente acadêmico e os valores que estão incorporados nas relações interpessoais neste ambiente tão específico.

Dessa premissa se descortinou a possibilidade de investigar a liberdade acadêmica, também referenciada como liberdade de cátedra ou liberdade de ensino.

O ilustre jusfilósofo Ronald Dworkin trabalha a liberdade acadêmica como uma construção essencialmente ética, pautada pelo individualismo ético, o qual se caracteriza como um elemento primordial para a ideia de cultura da independência.

Este estudo quer buscar entender que liberdade é essa, quais são suas pretensões e o que ela representa no ambiente do ensino superior?

Como forma de buscar evidenciar as abordagens teóricas do estudo optou-se por destacar o Código de Ética da Universidade de São Paulo – USP, aprovado pelo Conselho Universitário no ano de 2001 e que ainda continua sendo objeto de discussão e reflexão daquela instituição de ensino superior.

Ele é um código de ética que ultrapassa os limites dos códigos profissionais, pois se destina à aplicação por toda a comunidade acadêmica daquela universidade, ou seja, sua observância deve ser feita tanto pelo corpo docente e técnico-administrativo, como também pelo corpo discente.

Este estudo não se propõe a fazer a análise de todo o regramento ético da USP, mas utilizará esse instrumento normativo como forma de evidenciar a importância e o aspecto valorativo da liberdade de cátedra, considerando-a como um elemento essencial para o exercício da prática docente.

O primeiro capítulo introduz questões de cunho ético, de forma a trabalhar conceitos e entendimentos sobre o que vem a ser uma atuação ética, caminhando especificamente para o campo educativo universitário.

No capítulo segundo, segue-se pelos ensinamentos de Ronald Dworkin acerca da liberdade de cátedra e seus reflexos nas universidades. Neste ponto, procura-se demonstrar a estreita relação entre o direito à liberdade de expressão e o valor da liberdade acadêmica, buscando evidenciar as diferenças entre essas garantias.

O jusfilósofo norte-americano serviu como fio interpretativo da liberdade de cátedra, de modo que foi possível perceber que as posições e proposições exteriorizadas pelo jurista liberal e o entendimento da doutrina brasileira majoritária sobre o tema passam a ter seus aspectos antagônicos bastante evidenciados.

Dworkin, em seus escritos, seguiu convicto de que a origem liberal do direito universal à liberdade segue acompanhando as liberdades específicas. O exercício da liberdade acadêmica limita-se tão somente ao individualismo ético, à medida que

cada indivíduo tem responsabilidade sobre seus atos e deve ter consciência do papel ético que desempenha na vida comunitária. Portanto, limitações de ordem social não teriam legitimidade para impor qualquer restrição ao direito de manifestar aquilo que um professor universitário acredita ser verdadeiro.

De forma contrária, nossa legislação constitucional e infraconstitucional demonstra que, ainda que revestido por um caráter de fundamentalidade, o exercício da liberdade de cátedra deve respeitar os limites impostos pelas normas do direito pátrio, observada, especialmente, a preservação do bem comum. As discussões pela doutrina brasileira acerca das limitações de ordem moral ao exercício da liberdade de ensino são praticamente inexistentes.

Durante este percurso, buscamos demonstrar a relação entre a manifestação da liberdade de expressão e da liberdade de cátedra. De forma semelhante ao exposto acima, a compreensão da doutrina pátria e nosso paradigma dworkiniano, mostra-se claramente em posições que encontram poucos pontos em comum.

Embora o exercício da liberdade de ensino seja inerente ao amplo exercício da docência, estando presente em todo o campo educativo, como Ensino Fundamental e Médio, neste estudo será analisado tão somente sob a perspectiva do Ensino Superior.

Nesse aspecto, a liberdade acadêmica e a busca da verdade tornam-se elementos importantes a serem analisados, bem como qual o suporte institucional que se deve esperar de uma universidade, cuja atividade fim está concentrada no tripé ensino, pesquisa e extensão, ou seja, apoiada em atividades voltadas à criação e à transmissão de conhecimento.

A educação está visceralmente envolvida com o desenvolvimento das capacidades intelectuais, físicas e morais dos sujeitos, estando, igualmente, relacionada, segundo o entendimento de Eduardo Bittar¹ ao “*adestramento das potencialidades humanas*”, e, portanto, com questões de cunho ético e de responsabilização.

Não obstante estarmos diante de um vasto território para pesquisa e reflexão, a presente monografia não se lança à pretensão de esgotar os aspectos que compõem e que decorrem da liberdade de cátedra. O que este estudo se propõe é

¹ BITTAR, Eduardo C. B. **Curso de ética jurídica**: ética geral e profissional. 10. ed. ver. atual. e modificada. São Paulo: Saraiva, 2013. p.108

buscar responder aos questionamentos de que liberdade é essa, quais são suas pretensões e o que ela representa no ambiente do ensino superior.

Buscar identificar e refletir sobre os pontos que podem nos levar a responder esse questionamento é, justamente, o cerne desta monografia, decorrendo deste propósito os seguintes objetivos específicos:

- a) destacar elementos basilares da conceituação da moral e da ética
- b) entender os regramentos éticos profissionais;
- c) determinar os elementos caracterizadores da liberdade de expressão;
- d) compreender a liberdade de cátedra;
- e) identificar os limites de ação da liberdade de cátedra;
- f) refletir sobre a valoração da prática docente no ambiente universitário

A liberdade acadêmica será abordada sob a perspectiva dworkiniana, assim sendo será compreendida e trabalhada como um elemento intrinsecamente relacionado à liberdade de expressão e à busca da verdade, elementos que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento individual das pessoas, assim como da vida comunitária em geral.

Buscando atingir os objetivos propostos, procedemos ao levantamento bibliográfico como principal instrumento de pesquisa, sendo também realizada pesquisa documental, de modo que pudesse ser traçado um paralelo entre o texto do Código de Ética da Universidade de São Paulo e os fundamentos teóricos expostos no corpo do trabalho.

2 COMPORTAMENTO ÉTICO E O AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

A ética está intimamente relacionada à atuação e à sociabilidade dos indivíduos. Não é possível falar de ética dissociada da ação humana. De acordo com Singer² “a ética é um produto da vida social, que tem a função de promover valores comuns aos membros da sociedade”.

Sendo a ética um elemento presente no cotidiano de qualquer sujeito inserido num grupo social, neste ambiente ela assume um papel normativo, no sentido de que pretende apresentar orientações à ação humana³.

Cortina e Martínez⁴ utilizando-se da concepção aristotélica, distinguem os saberes em três espécies: teóricos, poéticos e práticos. Os primeiros são essencialmente descritivos e pretendem compreender a realidade. Os segundos têm um caráter técnico e artístico e destinam-se à produção de algo que será marcado pela utilidade e pela beleza. Por fim, os terceiros preocupam-se em orientar sobre o que deve ser feito para que vida do homem seja conduzida de maneira boa e justa com o fim de alcançar a felicidade; além disso, esses saberes práticos caracterizam-se pela universalidade de suas orientações.

Neste terceiro grupo de saberes, podemos incluir a ética como elemento de estudo da filosofia moral. No caminho para a reflexão sobre temáticas relacionadas à ética, é comum o questionamento acerca da similitude entre os termos moral e ética.

No período aristotélico, as reflexões sobre *éthe* estavam relacionadas às qualidades boas ou más das ações humanas, traduzidas em virtudes e vícios. Posteriormente, a expressão foi traduzida pelos latinos como *moralis*, significando costumes e hábitos, o que decorreu da interpretação da palavra *éthe* como habitualidade⁵. Dessa tradução nasceu a palavra moral.

Em diversos doutrinadores encontramos tentativas de distinguir os significados a partir de diversos métodos de análise das palavras. No entanto, alguns estudiosos entendem que a prescrição minuciosa de conceitos para a moral e a ética não oferece distinções relevantes e optam por conferir tratamento idêntico

² SINGER, Peter. **Ética prática**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p.341.

³ CORTINA, Adela; MARTÍNEZ, Emílio. **Ética**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2009. p.9

⁴ CORTINA, Adela; MARTÍNEZ, Emílio. **Ética**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2009. p.10.

⁵ ESTEVES, Julio. **Éticas deontológicas**: a ética kantiana. In: TORRES, João Carlos Brum Torres (Org.). Manual de ética: questões de ética teórica e aplicada. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 248

às palavras. Nesse sentido, Camargo⁶ diz que “[...] mais do que se preocupar com palavras, o importante é aprofundar a razão de ser, o conteúdo, os valores que tanto a moral ou a ética nos apresentam”.

Outros autores, entretanto, destacam o caráter essencial desta separação conceitual, na medida em que, embora possuam um vínculo bastante estreito e muita similitude, os termos moral e ética guardam diferenças significativas.

Glock e Goldim⁷ destacam que, enquanto a moral busca o estabelecimento de regras que serão assumidas individualmente pela pessoa, com vistas ao seu bem viver, “a ética é o estudo geral do que é bom ou mau, correto ou incorreto, justo ou injusto, adequado ou inadequado”, cujo objetivo é encontrar as razões que constituem o embasamento das regras morais.

Para Nalini⁸ o entendimento é que “a moral é a formação do caráter individual”, ao passo que a ética é identificada como a “ciência do comportamento das pessoas em sociedade”, cujo objeto de estudo é a moral.

Bittar⁹ também oferece uma diferenciação epistemológica entre as ideias de ética e de moral. Segundo o autor, a ética se apresenta sob dois aspectos: o saber ético e a ética prática. O saber ético dedica atenção ao estudo da ação humana, considerada em toda a sua complexidade; sob esta perspectiva, leva-se em conta a exteriorização da ação, a intencionalidade, a finalidade e os resultados que foram produzidos. Já a ética como prática está intimamente relacionada com a atuação combinada dos elementos volitivos e racionais. Nesse sentido “se as ações humanas são dotadas de intencionalidade e finalidade, se revela, sobretudo, a aferição prática da concordância entre atos exteriores e intenções”¹⁰, ou seja, os atos realizados pelo homem devem estar de acordo com sua atitude interna. A moral é definida por Bittar¹¹ como “o conteúdo de especulação ética, pois se trata de um

⁶ CAMARGO, Marculino. **Fundamentos de ética geral e profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 23.

⁷ GLOCK, Rosana Soibelman; GOLDIM, José Roberto. **Ética profissional é compromisso social. Bioética**, Porto Alegre, 1 ago. 2003. Disponível em: <[HTTP://www.bioetica.ufrgs.br/eticprof.htm](http://www.bioetica.ufrgs.br/eticprof.htm)>. Acesso em: 06 set. 2015.

⁸ NALINI, José Roberto. **Ética geral e profissional**, 11. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014. p. 43

⁹ BITTAR, Eduardo C. B. **Curso de ética jurídica: ética geral e profissional**. 10. ed. ver. atual. e modificada. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 30

¹⁰ BITTAR, Eduardo C. B. **Curso de ética jurídica: ética geral e profissional**. 10. ed. ver. atual. e modificada. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 31

¹¹ BITTAR, Eduardo C. B. **Curso de ética jurídica: ética geral e profissional**. 10. ed. ver. atual. e modificada. São Paulo: Saraiva, 2013. p.32

conjunto de hábitos e prescrições de uma sociedade, é a partir de experiências conjunturais e contextuais que surgem os preceitos e máximas morais”.

Ainda que estabeleçam uma diferenciação conceitual entre os termos, tanto Nalini como Bittar entendem ser possível a utilização sinônima dos termos moral e ética, sob as justificativas de que a origem semântica confere aos termos identidade semelhante e de que há o estabelecimento de um vínculo de modo que o comportamento ético e a exigência moral acabam se intercambiando¹².

Este trabalho se unirá ao entendimento desses ilustres estudiosos, reconhecendo que, apesar de guardarem certas diferenciações, em termos gerais, as expressões podem ser usadas como sinônimas sem que com isso se perca a capacidade de compreensão do estudo realizado.

Cumprir destacar um importante elemento do campo da ética que é a questão da prática. De nada vale discorrer enormemente sobre vastas teorias éticas se sua aplicação é precária ou de difícil assimilação. Em que pese a ética esteja pautada por juízos universais, sua aplicação na vida real é individual, assim é fundamental que os sujeitos, ao concretizarem suas ações no plano da vida real, estejam aptos a compreender o contexto em que estão inseridos e o que a comunhão da vida social significa.

A ideia de moralidade como sendo um conjunto de regras e leis que poderiam facilmente explicar e resolver as questões éticas, parece padecer de um defeito de origem. Como nos mostra Aristóteles¹³, na ética existe uma primazia do conhecimento do particular sobre o universal. É por isso que podemos explicar por que Aristóteles defende que um jovem não pode ser prudente, mesmo que possa ser um excelente matemático. A matemática, enquanto uma abstração, independe das particularidades, pois se tratam de deduções entre regras universais em que a experiência não é necessária. Todavia, dirá Aristóteles¹⁴, a experiência é fundamental na ética:

É certo, pois, que, embora as compilações de leis e constituições possam prestar serviços às pessoas capazes de estudá-las, de distinguir o que é bom do que é mau e a que circunstâncias melhor

¹² BITTAR, Eduardo C. B. **Curso de ética jurídica**: ética geral e profissional. 10. ed. ver. atual. e modificada. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 39

¹³ ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução Leonel Vallandro, Gerd Borhneim, Eudoro de Souza. São Paulo: Editor Victor Civita, 1984.1142a12-19.

¹⁴ ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução Leonel Vallandro, Gerd Borhneim, Eudoro de Souza. São Paulo: Editor Victor Civita, 1984.1181b 5-10.

se adapta cada lei, os que perlustram essas compilações sem o socorro da experiência não possuirão o reto discernimento (a menos que seja por um dom espontâneo da natureza), embora talvez possam tornar-se mais inteligentes em tais assuntos.

O papel ineliminável da experiência do saber prático (da *phronesis*) é afirmado com todas as letras na *Ética Nicomaquéia*¹⁵

Tampouco a sabedoria prática se ocupa apenas com universais. Deve também reconhecer os particulares, pois ela é prática, e a ação versa sobre os particulares. É por isso que alguns que não sabem, e especialmente os que possuem experiência, são mais práticos do que outros que sabem; porque, se um homem soubesse que as carnes leves são digestíveis e saudáveis, mas ignorasse que espécies de carnes são leves, esse homem não seria capaz de produzir a saúde; poderia, pelo contrário, produzi-la o que sabe ser saudável a carne de galinha.

No entendimento de Pizzi¹⁶, a discussão ética delineada em nossa época, leva-nos a esmiuçar as teorias éticas de uma perspectiva geral para uma abordagem ética aplicada às distintas esferas da vida prática. Assim, a ética está configurada como uma demanda social, estando em pauta nos debates no que diz respeito tanto aos organismos públicos como aos privados. Ainda segundo esse autor, “[...] a ética vê-se obrigada a responder a novas expectativas sociais, contribuindo para a orientação de questões práticas e para a busca de soluções a problemas que necessitem de um respaldo filosófico”¹⁷.

2.1 Das éticas aplicadas

O campo da ética pode ser estudado sob diversos enfoques, sendo que cada um deles oferecerá seus fundamentos morais, bem como as aplicações no âmbito social. A filosofia moral oferece diversas classificações éticas que buscam explicar o fenômeno da moralidade e a sua complexidade¹⁸. Cortina e Martinez¹⁹ destacam os

¹⁵ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução Leonel Vallandro, Gerd Borhnhelm, Eudoro de Souza. São Paulo: Editor Victor Civita, 1984. 1141b 14-21.

¹⁶ PIZZI, Jovino. Ética e éticas aplicadas. *Filosofia UNISINOS*. São Leopoldo, v. 5, n. 9, 2004. p. 190.

¹⁷ PIZZI, Jovino. Ética e éticas aplicadas. *Filosofia UNISINOS*. São Leopoldo, v. 5, n. 9, 2004. p. 192-193.

¹⁸ ANDRADE, Jakeline Alencar. *Ética docente: estudo sobre o juízo moral do professor*. 2008, 183 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008. p. 52. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15336>>. Acesso em: 13 maio 2016.

¹⁹ CORTINA, Adela; MARTÍNEZ, Emílio. *Ética*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2009. p.104.

principais dualismos clássicos na Ética: descritivas/ normativas; materiais/ formais; de bens/ de fins; teleológicas/ deontológicas; individualistas/ universalistas; de intenção/ de responsabilidade; cognotivistas/ não-cognotivistas; autônomas/ heterônomas; monológicas/ dialógicas; de máximos/ de mínimos. Todavia, não nos detemos nesta monografia ao estudo pormenorizado das classificações éticas e suas estruturas lógicas da ação moral, sendo que o olhar está direcionado às éticas deontológicas.

Andrade²⁰ nos traz sua compreensão acerca do dualismo das éticas teleológicas e deontológicas:

As primeiras referem-se a tudo que consideramos bom, a felicidade, a vida boa; enfim, se dirige ao significado da via plena e, conseqüentemente, moral. Já as éticas deontológicas são uma referência a tudo que é normativo e universal; dirige-se precisamente à constituição dos deveres.

Déon, palavra de origem grega, traz o significado de dever. Em decorrência da compreensão etimológica, as éticas deontológicas interessam-se pelo estudo dos deveres morais, nesse sentido Esteves²¹ explica nos seguintes moldes:

“[...] A ética deontológica não deixa simplesmente de lado a consideração das conseqüências de uma ação, quando avalia a correção moral de nossas escolhas e ações. A diferenciação fundamental com relação aos consequencialistas está em que estes últimos tomam as boas conseqüências visadas por uma ação como o critério necessário e suficiente para determinar o que se deve fazer, ao passo que a ética deontológica argumenta que isso não é suficiente, pois conseqüências boas ou desejáveis podem ser lançadas de muitas maneiras, algumas delas claramente contrárias à moral”.

A ética não tem como tarefa apenas o esclarecimento e a fundamentação do fenômeno da moralidade, há também a preocupação com a sua aplicação nos diversos aspectos da vida social. Dessa forma, as ações que estão em consonância com os preceitos estabelecidos são consideradas moralmente positivas (ações

²⁰ ANDRADE, Jakeline Alencar. **Ética docente**: estudo sobre o juízo moral do professor. 2008, 183 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008. p. 53. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15336>>. Acesso em: 13 maio 2016.

²¹ ESTEVES, Julio. Éticas deontológicas: a ética kantiana. In: TORRES, João Carlos Brum Torres (Org.). Manual de ética: questões de ética teórica e aplicada. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 250-251

boas), já se estiverem em conflito ou as violarem serão tidas como negativas (ações más). Isso confere valoração às ações praticadas.

Nalini²² afirma que o aspecto valorativo confere uma condição de existência dos bens. O ser humano tem a capacidade de atribuir valoração positiva ou negativa às coisas ou situações, classificando-as como boas, ruins, nobres, belas ou feias. Isso é feito, segundo o autor, a partir de uma índole intuitiva e emocional do conhecimento, todavia possui característica de completude e perfeição, uma vez que nenhuma pessoa é capaz de intuir todos os valores.

Sendo a moral um elemento da vida social, a ela cabe atender as necessidades da sociedade, tendo como consequência um aspecto mutante decorrente das alterações das estruturas sociais ocorridas ao longo do tempo. Podem ser distinguidos três elementos inerentes da vida moral: a consciência – saber o que está fazendo; a liberdade – agir a partir da própria vontade; e a responsabilidade – assumir os riscos e consequências de suas ações.

Os valores morais instituídos em uma sociedade funcionam como guias nas escolhas e decisões dos indivíduos acerca do seu comportamento. Eles são transmitidos através da família, da escola, de instituições e de meios de comunicação em massa.

Sendo a ética um elemento inerente à sociabilidade, evidente que igualmente estará presente nas relações advindas das atividades profissionais. Assim como as pessoas devem estar imbuídas de valores e princípios para orientar aspectos gerais de sua vida, assim também será no exercício de suas atividades laborais.

Toda essa preocupação com as condutas éticas conduz a caminhos específicos que nos colocam frente à exigência de uma ética aplicada às distintas esferas da vida prática. Esse movimento se preocupa em esmiuçar as reflexões éticas a fim de proporcionar uma melhor compreensão de questões relevantes da atualidade²³.

Camargo²⁴ nos diz que a “ética profissional é intrínseca à natureza humana e se explicita pelo fato de a pessoa fazer parte de um grupo de pessoas que desenvolvem determinado agir na produção de bens e serviços”.

²² NALINI, José Roberto. **Ética geral e profissional**, 11. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014. p. 114.

²³ PIZZI, Jovino. Ética e éticas aplicadas. **Filosofia UNISINOS**. São Leopoldo, v. 5, n. 9, 2004. p. 190.

²⁴ CAMARGO, Marculino. Fundamentos de ética geral e profissional. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 32

A ética não tem como tarefa apenas a investigação e a busca por fundamentos do fenômeno da moralidade, objetiva também a aplicação de suas descobertas aos diferentes âmbitos da vida social; afinal, das reflexões advindas da ética é possível oferecer suporte às condutas ou comportamentos das pessoas. Isso significa que, além de sua construção teórica e abstrata, os princípios éticos devem servir como elementos norteadores das atividades humanas.

Contudo, advertem Cortina e Martinez²⁵, que não basta a reflexão sobre como se aplicam os princípios em cada âmbito concreto, é necessário considerar os elementos específicos de cada atividade, com suas próprias exigências morais e seus próprios valores. Não haveria sentido a simples aplicação de princípios gerais éticos aos diferentes campos de atuação; há a necessidade de “averiguar quais são os bens internos que cada tipo de atividade deve trazer para a sociedade e quais são os valores e hábitos que é preciso incorporar para alcançá-los”²⁶.

A reflexão sobre a ética deveria ter início com a própria escolha profissional porque além de possuir competências e habilidades para o exercício das atividades escolhidas, nenhuma pessoa está isenta das responsabilidades advindas da prática profissional. Tenha a profissão sido uma escolha deliberada da pessoa ou tenha sido fruto de circunstâncias ocasionais da vida, estar inserido em uma determinada classe traz consigo a obrigação de cumprir os deveres que são inerentes à profissão.

A adesão voluntária ocorre, por exemplo, na conclusão de um curso de ensino superior. Neste momento, nos esclarecem Glock e Goldim²⁷, “a pessoa faz um juramento, que significa sua adesão e comprometimento com a categoria profissional onde formalmente ingressa”.

Ainda de acordo com esses estudiosos, neste momento resta caracterizado o aspecto moral da ética profissional, pela adesão voluntária às regras estabelecidas como as mais adequadas para o exercício profissional, as quais teriam como objetivo não apenas proteger os profissionais de uma categoria, mas também as pessoas que dependem daqueles profissionais.

²⁵ CORTINA, Adela; MARTÍNEZ, Emílio. **Ética**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2009. p.147.

²⁶ CORTINA, Adela; MARTÍNEZ, Emílio. **Ética**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2009. p.147.

²⁷ GLOCK, Rosana Soibelman; GOLDIM, José Roberto. **Ética profissional é compromisso social. Bioética**, Porto Alegre, 1 ago. 2003. Disponível em: <[HTTP://www.bioetica.ufrgs.br/eticprof.htm](http://www.bioetica.ufrgs.br/eticprof.htm)>. Acesso em: 06 set. 2015.

A partir do entendimento das especificidades da ética aplicada, pode-se chegar, finalmente, à ética profissional, ramo dedicado às relações laborais, e segundo a definição de Bittar²⁸ é “o estatuto ético de uma determinada profissão é a responsabilidade que dela decorre, pois, quanto maior a sua importância, maior será a responsabilidade que dela provém em face dos outros”.

Aqui cumpre destacar a aplicabilidade dos princípios morais, levando em consideração as especificidades das atividades de cada grupo social, com suas próprias exigências morais e seus próprios valores²⁹. Para se chegar aos valores e máximas de cada âmbito de atividade, é preciso abandonar a concepção de ética individual e reconhecer a necessidade de um trabalho interdisciplinar e colaborativo, envolvendo todos os atores que influenciam e sofrem influência de cada área investigada.

Cortina e Martinez³⁰ ensinam que “por isso é necessário passar da lógica da ação individual para a lógica da ação coletiva, ou seja, ‘moralizar’ as instituições e as organizações, de modo que as consequências sejam benéficas”.

Nesse contexto está inserido o estudo das éticas das profissões, um tipo de saber filosófico marcado pela capacidade de diálogo e pela diversidade de contextos humanos.

Em sua obra de introdução aos conceitos sobre a ética, Gustavo Korte³¹ afirma que:

A ética normativa é mais do que prescrever regras e leis, pois procura enunciar as normas que assegurem e satisfaçam a autoridade do que deve ser, para que a sociedade atinja seus objetivos. Apoia-se em razões morais decorrente dos costumes e também racionais empíricas, louvando-se em experiências anteriores.

Sendo a ética o campo de reflexão da ação humana, cabendo à moral a prescrição das normas orientadoras do comportamento em meio social, resta evidenciada a origem do caráter normativo da ética. A existência de um regramento, ainda que não escrito, é condição fundamental para a existência da vida social.

²⁸ BITTAR, Eduardo C. B. **Curso de ética jurídica**: ética geral e profissional. 10. ed. ver. atual. e modificada. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 389.

²⁹ CORTINA, Adela; MARTÍNEZ, Emílio. **Ética**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2009. p.147.

³⁰ CORTINA, Adela; MARTÍNEZ, Emílio. **Ética**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2009. p.155.

³¹ KORTE, Gustavo. **Iniciação à ética**. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 1999. p. 105.

Uma gama considerável de profissões está sob a regulação de um código de ética, todavia, no campo educativo, não há um código de ética docente, o que se deduz da dificuldade de impor preceitos a este vasto grupo composto por profissionais de mais diversas origens e campos de atuação. Porém, no cenário nacional, tem-se observado um movimento no sentido de estabelecer códigos de ética institucionais, principalmente entre as instituições públicas de ensino superior, o que há de ter implicação no agir docente.

Os códigos de ética profissional, além de estarem compromissados com suas categorias profissionais, não podem perder de vista a sua responsabilidade social de forma que haja profundo respeito à dignidade humana.

2.2 Concepção ética da vida universitária

A vida universitária, a exemplo da vida cotidiana, também não escapa das discussões e reflexões éticas. A universidade se presta a ser um ambiente propício tanto para proposições de reflexões acerca dos problemas morais e aos valores de âmbito local e, ou mesmo, de caráter universal, quanto como espaço para discutir as relações éticas dentro de seu ambiente doméstico, abrindo os olhos e colocando em pauta o agir de sua comunidade acadêmica.

As instituições de ensino superior brasileiras vêm buscando responder às inquietações advindas da pluralidade de valores individuais que conformam sua comunidade de modo semelhante àquele que tem sido historicamente adotado pelas sociedades: a elaboração de códigos morais. Por meio desses instrumentos, as universidades buscam organizar as regras de comportamento que melhor reproduzem os valores que contribuem para a vida dos seus membros.

No entender de Dallari³², “códigos de ética são uma resposta ótima à angustia do mundo apressado: não é necessário perder tempo em discussões a respeito da adequação do comportamento aos valores sociais, basta verificar sua conformidade às regras”. Todavia, a autora adverte que a ética exige que ocorra o debate acerca daquilo que vai ser considerado o comportamento mais adequado ao bem-estar da instituição, concluindo que

³² DALLARI, Sueli Gandolfi. Conflitos na atual concepção ética da vida universitária. Revista Estudos Avançados, São Paulo, vol. 28, n. 08, p. 187- 188, jan. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142014000100015> Acesso em: 29 abr. 2016.

“embora seja fundamental a orientação que decorre da atenta leitura aos códigos de ética, é indispensável que temas polêmicos sejam periodicamente discutidos para que se encontre – na situação atual – o comportamento que melhor se adapte à norma ética”.

Do corpo de pessoas que compõem e dão vida a uma universidade decorrem os mais intensos conflitos presentes na atual concepção ética da vida acadêmica, não sendo, todavia, objeto deste trabalho buscar enumerá-los, ainda que de forma exemplificativa. Todavia é necessário compreender que o estabelecimento de um código de ética, por parte de uma universidade, não pode se lançar à missão de impor modelos de comportamentos e ideias que deverão ser aplicadas no processo de ensino-aprendizagem, e no entender de Gonçalves e Donadeli³³, tampouco pode pretender ditar as concepções pedagógicas que orientam o trabalho docente, sob pena de se incorrer em posições autoritárias e antidemocráticas. Os autores defendem uma prática docente pautada num processo dialético, com respeito à autonomia das instituições de ensino, assim como às diferenças ideológicas.

Acrescenta-se que dessa liberdade para a da defesa do pluralismo de ideias e da autonomia na prática docente, se pressupõe a responsabilidade, sendo que Gonçalves e Donadeli³⁴ advertem que é “vedada o uso do ensino para fazer apologias político-partidárias, para servir de opressão ou dominação de um povo ou que contrariem os ideais do Estado Democrático de Direito”.

Este estudo está direcionado a buscar compreender as inquietações que decorrem do exercício da liberdade de cátedra conferida aos docentes, garantia essa que por vezes acaba por ser mitigada sob argumentos do bem comum.

Segundo dados extraídos do Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior³⁵, no Brasil estão atualmente ativas 104 (cento e quatro) universidades públicas, sendo 40 (quarenta) estaduais, 63 (sessenta e três) federais e 1 (uma) municipal. Em que pese estejamos sob a referência de órgãos públicos, cujos sujeitos colaboradores são essencialmente agentes públicos e que, portanto, devem ter sua atuação pautada por normas e regras ditadas pelo direito público, é fundamental frisar que também estamos diante de instituições de ensino superior,

³³ GONÇALVES, Viviane; DONADELI, Paulo Henrique Miotto. Liberdade de ensinar do docente no ensino superior. **Pravda.Ru**, Moscou, jul. 2006. Disponível em: <<http://port.pravda.ru/sociedade/cultura/13-07-2006/11952-ensino-0/>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

³⁴ GONÇALVES, Viviane; DONADELI, Paulo Henrique Miotto. Liberdade de ensinar do docente no ensino superior. **Pravda.Ru**, Moscou, jul. 2006. Disponível em: <<http://port.pravda.ru/sociedade/cultura/13-07-2006/11952-ensino-0/>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

³⁵ Mecanismo de pesquisa disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 03 maio 2016.

cujo objeto de atuação é promover a educação sob o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Face a essa peculiaridade, a ideia de moralidade que precisa ser trabalhada ultrapassa as fronteiras da administração pública e ingressa no campo da educativo, de onde se infere que o poder público pode promover normas, regulamentos e planos curriculares que organizem o ensino, todavia não pode impor compreensões, juízos e pontos de vista que comprometam o livre debate de ideias e opiniões³⁶.

A educação está visceralmente envolvida com o desenvolvimento das capacidades intelectuais, físicas e morais dos sujeitos, estando, igualmente, relacionada ao “*adestramento das potencialidades humanas*”³⁷, e, portanto, com questões de cunho ético. Ainda de acordo com Eduardo Bittar³⁸:

no ambiente escolar, como instituição social de central importância, todos são corresponsáveis pelo desenvolvimento de condições de trabalho em que o respeito seja o grande mote (estudante-estudante, professor-professor, professor-estudante, estudante-professor).

O foco referenciado sobre as universidades públicas está embasado na posição de destaque que algumas delas ocupam no campo acadêmico brasileiro, e segundo a compreensão de Martins³⁹ é no interior dessas instituições que estão concentradas “o essencial da prática acadêmica e da atividade científica mais elaborada no país, respondendo pelo o que há mais proeminente na formação da graduação, na oferta da pós-graduação e pelo desenvolvimento de pesquisa”. O autor, no entanto, adverte que as universidades públicas representam apenas uma parte do sistema de ensino superior no país, não devendo ser desconsiderado que o sistema educacional é amplo e complexo, em constante processo de diversificação e crescimento⁴⁰.

³⁶ GONÇALVES, Viviane; DONADELI, Paulo Henrique Miotto. Liberdade de ensinar do docente no ensino superior. **Pravda.Ru**, Moscou, jul. 2006. Disponível em: <<http://port.pravda.ru/sociedade/cultura/13-07-2006/11952-ensino-0/>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

³⁷ BITTAR, Eduardo C. B. **Curso de ética jurídica**: ética geral e profissional. 10. ed. ver. atual. e modificada. São Paulo: Saraiva, 2013. p.108

³⁸ BITTAR, Eduardo C. B. **Curso de ética jurídica**: ética geral e profissional. 10. ed. ver. atual. e modificada. São Paulo: Saraiva, 2013.p. 113.

³⁹ MARTINS, Carlos Benedito. Notas sobre o sistema de ensino superior. **Revista da USP**. São Paulo, n. 39, p. 60, setembro/ novembro 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/35068/37807>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

⁴⁰ MARTINS, Carlos Benedito. Notas sobre o sistema de ensino superior. **Revista da USP**. São Paulo, n. 39, p. 60, setembro/ novembro 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/35068/37807>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

Dentro desse contexto, entendemos que a constituição de comissões de ética e a elaboração de códigos de ética carregam o papel de preservar a liberdade de atuação e a livre manifestação do pensamento tanto por parte dos docentes, quanto por parte de funcionários e pelo corpo discente, preservando de forma ampla as atividades acadêmicas, seja em qualquer âmbito de ensino.

Dentre o conjunto universidades públicas brasileiras verificou-se que o trabalho de elaboração de códigos de ética é um processo novo e de lenta incorporação, entretanto a Universidade de São Paulo - USP possui um trabalho em consolidação de seus preceitos éticos.

A USP além de já ter aprovado pelo seu Conselho Universitário, desde o ano de 2001, um Código de Ética, também trabalha no sentido de manter abertas as discussões acerca das temáticas que possam vir a causar controvérsias, promovendo encontros entre a sua comunidade acadêmica e estimulando a produção sobre temas correlatos.

Não se espera que os diversos órgãos que compõem o imenso corpo dos poderes públicos se dediquem a pensar os aspectos gerais da ética profissional, importa que se dediquem a buscar os preceitos que norteiam suas atividades principais e lhes deem um caráter peculiar. Assim, exemplificando, espera-se que instituições ligadas à saúde, pautem seu agir sob este aspecto; os órgãos ligados à cultura, igualmente investiguem sua própria demanda ética; e as instituições educacionais destaquem aquilo que lhes confere sua peculiaridade.

Neste ponto cabe referenciar um ponto crucial deste estudo, qual seja o de verificar o impacto que um código de ética de uma instituição de ensino superior pode exercer sobre a atuação profissional de seu corpo docente, como veremos adiante, especificamente sobre a garantia da liberdade de cátedra.

De acordo com Carlos Vidal Prado⁴¹, as origens da liberdade de cátedra remontam num marco de esforços liberais e democráticos da primeira metade do século XIX. Essa reclamação pelo exercício da liberdade de cátedra estava marcada fundamentalmente como uma proteção contra a influência das igrejas na docência.

A liberdade acadêmica será abordada sob a perspectiva dworkiniana, assim sendo será compreendida e trabalhada como um elemento intrinsecamente

⁴¹ PRADO, Carlos Vidal. Libertad de cátedra y libertad pedagógica em Alemania. **Revista Persona y Derecho**, Pamplona, v. 50, p. 389, 2004. Disponível em: <<http://dadun.unav.edu/handle/10171/14427>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

relacionado com a liberdade de expressão; todavia, com ela não se confunde, constituindo-se a liberdade acadêmica em um valor e ser reconhecido e preservado, enquanto a liberdade de expressão está consolidada enquanto direito. No dizer de Ronald Dworkin⁴² a liberdade acadêmica e a liberdade de expressão “constituem elementos importantes de um sistema de idéias e instituições que cria uma cultura da responsabilidade intelectual individual e impede que esta se desintegre e se transforme numa cultura da homogeneidade intelectual”.

Desdobra-se dessa concepção a necessidade de analisar a liberdade de expressão e a busca da verdade como elementos que estão intimamente relacionados e que influenciam na construção do conceito de liberdade acadêmica. Ainda no dizer de Dworkin⁴³, a “liberdade acadêmica desempenha um importante papel ético não só na vida das pessoas que ela protege diretamente, mas também na vida da comunidade em geral”, isso porque no contexto educacional deve ser levado em conta que o professor, no exercício de sua profissão, é um elemento difusor de conhecimento e de cultura, constituindo-se em um elemento essencial para o desenvolvimento social, na medida em que, ao propagar seus conhecimentos, ele contribui de forma efetiva a transformações de ideias.

Dada a relevância e a notoriedade do trabalho docente, este deve ser respeitado e protegido através de instrumentos que permitam obter a respeitabilidade necessária ao exercício da profissão, considerando a importância do trabalho e da educação na vida dos indivíduos e no desenvolvimento da sociedade, já que o trabalho do professor promove a realização dos objetivos educacionais.

No entendimento de Bastos⁴⁴, as ações da comunidade acadêmica precisam ser orquestradas no sentido de estimular o desenvolvimento das atividades que envolvem a tríplice estrutura pautada no ensino, na pesquisa e na extensão, de modo que entre elas se encontre um equilíbrio, evitando que se manifeste a supremacia de uma sobre as outras.

O caminho a percorrer pelas universidades públicas brasileiras no campo ético institucional se mostra longo, mas promissor, visto que poderá lançar luz sobre temáticas pouco levadas ao debate ou sobre as quais paira certa nebulosidade,

⁴² DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 396.

⁴³ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 399.

⁴⁴ BASTOS, Maria Helena Camara. Perspectivas da universidade brasileira. In: ROHDEN, Valerio (Org.). **Idéias de universidade**. Canoas: ULBRA, 2002. p. 166.

impossibilitando que se vejam todas as nuances e contornos relevantes para o desenvolvimento de uma universidade.

A ética não pode se constituir em algo simplesmente imposto como normas escritas adquirindo caráter legal; antes disso ela antecede qualquer regra de conduta ou códigos de expressão e sua aceitação e respeitabilidade decorrem da vontade livre e consciente dos indivíduos. O estabelecimento de um código de ética pode vir a representar um instrumento importante para o exercício profissional dos docentes das universidades, porém mais do que estabelecer regras de conduta é preciso que essas instituições se lancem num trabalho de discussão e reflexão acerca das temáticas correlatas, com vista a efetivamente tornar esse documento um instrumento com reconhecimento e norteador do agir da comunidade acadêmica.

Trazer a liberdade de cátedra para o debate pode significar a tomada de consciência sobre a essencialidade do papel do docente dentro da ideia de universidade, bem como dentro do desenvolvimento social.

Ao longo da história da humanidade, a definição do que vem a ser a educação tem sofrido alterações, adaptando-se às necessidades sociais. Assim, Almeida⁴⁵ refere que as definições primitivas de educação estavam intimamente relacionadas com a ideia de preparação para a vida institucional ou social. A partir do século XIX a concepção passou a estar relacionada com o desenvolvimento individual. Atualmente, a autora traz a ideia de que a intenção de combinar e equilibrar esses dois elementos de direitos individuais e deveres sociais, de desenvolvimento pessoal e de serviço social, assim referindo:

O sentido da educação, atualmente, encontra sua significação total neste processo de relacionar o indivíduo com a sociedade, a fim de assegurar o desenvolvimento da personalidade e o bem-estar social. As definições mais aceitáveis para o pensamento presente buscam combinar ambos os fatores e descobrir sua harmonização na natureza do processos educativo. A educação tem sido definida, hoje, como preparação para a cidadania, como ajustamento à sociedade, como preparação para a vida social.

45 ALMEIDA, Miriam Rodrigues Bicalho de. A importância do trabalho do professor numa conotação filosófica e a liberdade de cátedra como direito fundamental. **Revista Mestrado em Direito**. Osasco, Ano 9, n. 02, p. 126

3 LIBERDADE DE CÁTEDRA

A Constituição Federal⁴⁶ ao referir-se à educação a trata como um tema relevante e de caráter essencial à formação educacional do povo brasileiro. Ao declarar no art. 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado, atribui ao processo educacional importante status valorativo, considerando-o como uma experiência que deve ser comum àqueles que estão sob a guarda da Constituição. Nesse contexto, a educação é elevada à categoria de serviço público essencial a ser efetivado pelo Estado⁴⁷.

Nesse sentido, Monteiro⁴⁸ identifica que o direito à educação é um típico direito de segunda geração, com vistas à concretização do valor jurídico da igualdade real e na exigência ao Estado da oferta da educação como uma prestação positiva.

No art. 206⁴⁹ estão elencados os princípios constitucionais do ensino. Vejamos:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III – pluralismo e ideias e concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII – garantia de padrão de qualidade;
VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal.

⁴⁶ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm > . Acesso em: 20 mar. 2016.

⁴⁷ SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 15. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1988. p. 315.

⁴⁸ MONTEIRO, Maurício Gentil. Regime jurídico-constitucional da educação. **Revista Jus Navegandi**, Teresina, ano 9, n. 524, 13 dez.2004. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/6039>>. Acesso em: 27 fev.2016.

⁴⁹ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm > . Acesso em: 20 mar. 2016.

Estes princípios carregam a missão de orientar o ensino no país, em todas as esferas do sistema educacional, ou seja, são os parâmetros para planejamento das ações educacionais, com vistas à concretização das finalidades da educação (art. 205, CF), garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nas palavras de Gonçalves e Donadeli⁵⁰:

Os princípios do ensino podem ser melhor conceituados como enunciados básicos, que compreendam e contemplem uma série de situações e demandas no âmbito educacional, constituindo, em substância: uma espécie de cimento de toda a estrutura jurídico-normativa da educação nacional.

A abordagem de cada item expresso nos incisos do art. 206, certamente renderia um valioso trabalho no campo educativo, todavia esta missão está declinada no presente estudo que se restringe a buscar o alcance e os limites da liberdade de cátedra, expressamente garantida no texto do inciso II do referido artigo constitucional, aplicada no âmbito universitário.

A Constituição Federal, ao tratar dos direitos e garantias fundamentais, já consagrou a liberdade geral como um dos seus elementos basilares de forma que assegurou sua inviolabilidade.

3.1 Liberdade de cátedra como direito fundamental

Da perspectiva dos direitos fundamentais expressamente positivados pelo texto constitucional há que se destacarem aqueles que são encontrados fora do Título II. Conforme leciona Sarlet⁵¹, no âmbito do direito à educação, a liberdade de ensino e pesquisa é verdadeiro direito fundamental sediado fora do catálogo do art. 5º. Acrescenta ainda que a caracterização de um direito previsto na Constituição Federal como “equivalente, por seu conteúdo e importância, aos direitos fundamentais do catálogo, deve, necessariamente, guardar vínculo direto com a dignidade da pessoa humana”.

50 GONÇALVES, Viviane; DONADELI, Paulo Henrique Miotto. Liberdade de ensinar do docente no ensino superior. **Pravda.Ru**, Moscou, jul. 2006. Disponível em: <<http://port.pravda.ru/sociedade/cultura/13-07-2006/11952-ensino-0/>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

51 SARLET, Ingo Wolfgang. Teoria Geral dos Direitos Fundamentais. In: SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014, p. 296.

Não há a intenção de proceder à análise do princípio da dignidade da pessoa humana, seguimos pelo caminho apontado por Ingo W. Sarlet, que nos direciona ao entendimento de que este princípio assume especial relevância como critério material para identificar a fundamentalidade dos direitos dispostos fora do Título II da Constituição Federal. Observa, contudo, que a dignidade da pessoa humana deve ser entendida como critério basilar, e não exclusivo, para a construção de um conceito material de direito fundamental.

Quando o texto constitucional aborda, dentre os princípios do ensino, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, está especializando aqueles preceitos mais genéricos sobre a liberdade de expressão⁵², expresso no art. 5º, inc. IX da Constituição Federal⁵³, que declara ser livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença. Assim, a liberdade de ensino, como um direito individual, está inserida sob o aspecto genérico no âmbito da liberdade de expressão do pensamento.

Celso Ribeiro Bastos e Ives Gandra Martins⁵⁴ evidenciam este princípio nos seguintes termos:

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

No âmbito infraconstitucional o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁵⁵ ao referir-se aos princípios também traz em seu art. 3º, inc. II a liberdade de ensinar como elemento norteador do ensino no país, em conjunto com

⁵² MONTEIRO, Maurício Gentil. Regime jurídico-constitucional da educação. **Revista Jus Navegandi**, Teresina, ano 9, n. 524, 13 dez.2004. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/6039>>. Acesso em: 27 fev.2016.

⁵³ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm > . Acesso em: 20 mar. 2016.

⁵⁴ BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra. **Comentários à constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1998, 8V. p. 507.

⁵⁵ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 mar. 2016.

o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Ademais, destaca no inciso IV o respeito à liberdade e apreço à tolerância. Vejamos:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
[...]

Assim, o texto constitucional e sua legislação complementar ao consagrarem a liberdade de ensinar, quiseram evidenciar que não será admitida, no campo educacional, qualquer espécie de autoritarismo, anteriormente presente na história da educação do país. O Estado totalitário que forjava os ambientes sociais pela imposição do medo e da força já não possui mais espaço no ambiente democrático.

O Estado Democrático de Direito traz em sua concepção o abrigo para o pluralismo de ideias e para a manifestação de opiniões. A função estatal não reside na imposição de comportamentos e ideologias, mas garantir que os indivíduos sejam livres para pensar e manifestar suas opiniões. Em decorrência disso, é garantido o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Nas palavras de Monteiro⁵⁶, “não cabe ao Estado impor modelos únicos e autoritários de ideias a serem aplicadas no processo ensino-aprendizagem, nem tampouco ditar as concepções pedagógicas a nortear o mesmo processo”.

Não podemos nos esquivar de remontar a origem histórica da liberdade de ensino, que teve o seu primeiro reconhecimento a partir da Revolução Francesa, todavia somente foi constitucionalmente prevista em 1830. Após seguiram-se a Constituição Belga em 1831. No século XX, a Constituição de Weimar garantiu o exercício da liberdade de ensino, trazendo em seu texto a diferenciação entre as várias liberdades reconhecidas no contexto educacional⁵⁷.

A Constituição Federal de 1988, ao incorporar a liberdade de ensino em seu texto, atribuiu proteção a essa garantia conferida aos docentes de todos os níveis de ensino, integrantes de qualquer instituição de ensino, seja ela pública seja privada.

⁵⁶ MONTEIRO, Maurício Gentil. Regime jurídico-constitucional da educação. **Revista Jus Navegandi**, Teresina, ano 9, n. 524, 13 dez.2004. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/6039>>. Acesso em: 27 fev.2016.

⁵⁷ BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra. **Comentários à constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1998, 8V. p. 507.

Embora os textos normativos nacionais tenham apenas utilizado a expressão liberdade de ensinar, numa interpretação extensiva, trata-se de verdadeiro reconhecimento da liberdade de cátedra, seja ela exercida nas escolas ou em instituições de ensino superior. No que se refere a este trabalho a abordagem será limitada ao âmbito da docência exercida no ambiente universitário.

Prado⁵⁸ ao discorrer sobre o alcance da liberdade de cátedra faz referência à Lei de Reforma Universitária espanhola de 1983 e à Lei Orgânica das Universidades espanholas, as quais determinam que a atividade universitária, assim como da sua autonomia encontram seu fundamento no princípio da liberdade acadêmica, o qual se manifesta pela liberdade de cátedra.

O que o autor espanhol quis demonstrar é que haveria uma distinção entre a liberdade acadêmica e a liberdade de cátedra. A liberdade acadêmica é reconhecida como uma projeção da liberdade de ensino no âmbito universitário, sendo a ela atribuída uma dupla dimensão: uma institucional e uma pessoal. A primeira dimensão seria correspondente à autonomia das universidades; já a segunda, aí sim, é a manifestação da liberdade de cátedra, assim expõe⁵⁹:

[...] los derechos de libertad de cátedra y autonomía universitaria no se autoexcluyen, sino que se complementan. El segundo garantiza un espacio de libertad para la organización de la enseñanza universitaria frente a injerencias externas, mientras que el primero apodera a cada docente para disfrutar de un espacio intelectual propio y resistente a presiones ideológicas, que le faculta para explicar, según su criterio científico y personal, los contenidos de aquellas enseñanzas que la Universidad asigna, disciplina y ordena.

Em que pese o autor espanhol atribua distinção conceitual entre a liberdade de cátedra e a liberdade acadêmica, os demais autores referenciados neste estudo não fazem essa diferenciação de forma tão evidente, atribuindo às expressões significados sinônimos, posicionamento adotado neste estudo.

⁵⁸ PRADO, Carlos Vidal. Libertad de cátedra y organización de la docencia em el ámbito universitario. **Revista Española de Derecho Constitucional**. Madrid, p. 63, set. 2008. Disponível em: <<http://www.cepc.gob.es/publicaciones/revistas/revistaselectronicas?IDR=6&IDN=663&IDA=27203>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

⁵⁹ PRADO, Carlos Vidal. Libertad de cátedra y organización de la docencia em el ámbito universitario. **Revista Española de Derecho Constitucional**. Madrid, p. 69, set. 2008. Disponível em: <<http://www.cepc.gob.es/publicaciones/revistas/revistaselectronicas?IDR=6&IDN=663&IDA=27203>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

Embora o doutrinador espanhol nos traga essa diferenciação, seu entendimento acerca da definição da liberdade de cátedra possui um caráter universal⁶⁰, assim refere:

La libertad de cátedra es una proyección de la libertad ideológica y supone el derecho a difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones de los docentes. [...] los profesores deben tener a posibilidad de expresar sus ideas o convicciones em su matéria concreta

Não restam dúvidas acerca do reconhecimento pela doutrina brasileira acerca do valor constitucional e da fundamentalidade da liberdade de cátedra, portanto chega-se a um ponto de especial relevância neste estudo, a verificação da existência de limites ao seu exercício. Existem limitações ao exercício dessa liberdade? A quem cabe a imposição de limites? É legítima essa restrição? Essas são questões que aceitam múltiplas respostas, as quais podem determinar rumos antagônicos acerca do entendimento da liberdade de ensinar, em especial no ambiente universitário, refletindo logicamente na maneira de como será exercida essa prerrogativa.

O posicionamento majoritário da doutrina brasileira entende e define os limites desse direito atribuindo ao Estado o papel de agente limitador através seu poder regulamentador. Assumem essa posição Gonçalves e Donadeli⁶¹ que lecionam que embora seja essencial haver o reconhecimento amplo da liberdade de ensino, ela deve ser regulamentada pelo Estado, que poderá e deverá lhe impor certas restrições, que apresentarão os mesmos fundamentos das outras restrições impostas a outras liberdades.

Também nesse sentido Bastos⁶² leciona que a liberdade de cátedra proporciona aos docentes a possibilidade de trabalhar segundo e seguindo suas próprias convicções, “desde que os ensinamentos não contrariem a ordem jurídica vigente no país”.

⁶⁰ PRADO, Carlos Vidal. Libertad de cátedra y organización de la docência em el ámbito universitário. **Revista Española de Derecho Constitucional**. Madrid, p. 72, set. 2008. Disponível em: <<http://www.cepc.gob.es/publicaciones/revistas/revistaselectronicas?IDR=6&IDN=663&IDA=27203>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

⁶¹ GONÇALVES, Viviane; DONADELI, Paulo Henrique Miotto. Liberdade de ensinar do docente no ensino superior. **Pravda.Ru**, Moscou, jul. 2006. Disponível em: <<http://port.pravda.ru/sociedade/cultura/13-07-2006/11952-ensino-0/>>. Acesso em: 14 fev. 2016

⁶² BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra. **Comentários à constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1998, 8V. p. 507.

Essa posição majoritária da doutrina brasileira entende que a liberdade acadêmica deve ser reconhecida como um direito fundamental, porém deixa claro o entendimento de que o exercício dessa liberdade será limitado pelos outros princípios e direitos fundamentais abrigados na Constituição Federal, assim como por outras normas pertinentes ao campo educacional, sob o fundamento que não há direito ou princípio de caráter absoluto.

Esse posicionamento assume como principal argumento que o Estado pode e deve intervir no exercício da liberdade de ensino na medida em que isto seja necessário para proteger os direitos individuais dos sujeitos interlocutores, de maneira que a liberdade de aprender e ensinar possam desenvolver o ensino em todo a sua magnitude.

Ainda acerca das limitações, Prado⁶³ também compartilha a ideia de que embora seja bastante ampla a margem de exercício da liberdade de cátedra, ela não pressupõe uma liberdade absoluta, o que significa que há o reconhecimento de alguns limites que são determinados pelas normas constitucionais, assim como por outras espécies normativas e principiológicas que podem advir do respeito às regras que regulam e garantem o ensino superior, bem como da necessidade de organização da própria universidade que visem amparar os direitos de outros sujeitos envolvidos na atividade universitária, especialmente, os estudantes e seu direito ao ensino.

3.2 Liberdade de cátedra como um valor

Ronald Dworkin propõe uma nova perspectiva sobre a liberdade acadêmica, a qual passa a assumir um papel ético na estrutura da comunidade universitária, que deve se pautar na cultura da independência ou da individualidade. Sob a ótica dworkiniana esclarece-se a estreita ligação e as diferenças entre o direito à liberdade de expressão e o aspecto valorativo atribuído à liberdade acadêmica. O jusfilósofo norte-americano destaca que o exercício da liberdade acadêmica, dado o seu caráter de valor, não pode estar sujeito a restrições de ordem social, admitindo tão somente limitações advindas do individualismo ético. Isso significa que um

⁶³ PRADO, Carlos Vidal. Libertad de cátedra y organización de la docência em el ámbito universitario. **Revista Española de Derecho Constitucional**. Madrid, p. 73 – 75, set. 2008. Disponível em: <<http://www.cepc.gob.es/publicaciones/revistas/revistaselectronicas?IDR=6&IDN=663&IDA=27203>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

professor não pode sofrer restrições ao direito de manifestar aquilo que acredita ser verdadeiro no exercício da docência, devendo, contudo, assumir as responsabilidades sobre seus atos e ter consciência do seu papel ético na vida comunitária.

Essa responsabilidade advém do entendimento de que os cidadãos adultos (com exceção dos incapazes) devem ser considerados como agentes morais responsáveis. A responsabilidade moral, no entender de Dworkin⁶⁴, conserva a dignidade individual e atribui a cada indivíduo a capacidade de constituir suas próprias convicções, além disso também garante essas convicções sejam manifestadas, sendo que essa expressão deve ser movida com respeito as outras pessoas.

Dworkin⁶⁵ inicia sua abordagem da liberdade de cátedra buscando contextualizar o significado dessa expressão ao longo do tempo. Lembra que, tradicionalmente, a liberdade acadêmica era um dos pilares do discurso liberal, uma espécie de manifestação acadêmica contra os macarthistas, ao mesmo tempo que os conservadores enxergavam na liberdade acadêmica uma manifestação socialista. Em tempos atuais demonstra a inversão desses posicionamentos, os liberais já não emprestam tanta importância ao tema, e o conservadorismo construiu um novo olhar: “a liberdade de cátedra converte-se em baluarte da democracia”⁶⁶. Nesse novo contexto, a liberdade acadêmica passa a estar relacionada como a existência de “regulamentos de expressão”⁶⁷, que buscam proteger as minorias que integram o grupo discente de uma instituição de ensino, especialmente no que diz respeito a “insensibilidades” de cunho racial ou sexista. Essas insensibilidades devem ser entendidas como a desconsideração com o sofrimento alheio ou com o caráter ofensivo que determinadas posturas ou manifestações podem causar aos grupos de minorias raciais ou feministas, quando, por exemplo, um professor ensina que os negros são inferiores aos brancos, ou quando compara a dança do ventre ao ato de

⁶⁴ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p.319-320.

⁶⁵ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p.390.

⁶⁶ OLIVEIRA, Rodrigo Valin de. Dworkin e a liberdade de cátedra. In CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI/ UFF, 21., 2012. **Anais eletrônicos Direitos fundamentais e democracia 2**. Florianópolis: CONPEDI, 2012, p. 216 – 231. Documento em PDF. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=803ef56843860e4a>>. Acesso em: 06 maio 2015.

⁶⁷ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 391.

segurar um vibrador debaixo de uma tigela de gelatina⁶⁸. O resultado dessas novas posturas é a incerteza sobre o que vem realmente ser a liberdade acadêmica.

Buscando sanar o ambiente de incertezas de entendimento sobre o que vem a ser essa liberdade, os argumentos dworkinianos propõem que se busque uma redefinição de seu significado a partir de dois critérios, como bem nos explica Oliveira⁶⁹:

Em primeiro lugar, faz-se necessária uma nova interpretação do valor estabelecido que é a liberdade de cátedra. Não há, frise-se a pretensão de criação de um novo valor. Em segundo lugar, importa justificar este valor adequadamente, o que permitirá regular eventuais conflitos entre liberdade de cátedra e outros valores, especialmente a igualdade.

Assim, sob esse entendimento deve-se ter presente que a liberdade acadêmica é um valor, o qual não deverá ser substituído por outro valor diverso, bem como se deve buscar deixar em evidência seu grau de importância, pois em situações de conflito valorativo há que se poder diferencia-los. Segundo esse projeto de interpretação proposto por Dworkin⁷⁰, a valoração é um elemento de extrema relevância quando são levados em consideração os impactos emocionais das controvérsias contemporâneas.

Ao se colocar em avaliação uma situação em que estejam presentes uma eventual igualdade de raças ou gênero e a liberdade acadêmica, tem-se à mostra a “incompatibilidade emocional”⁷¹. De um lado expõem-se as injustiças perpetradas contra grupos de minorias, cujos males causados demandam esforços não apenas das instituições de ensino, mas de toda a sociedade. De outro se tem a liberdade de cátedra com sua aparência de valor secundário, cuja defesa tampouco parece

⁶⁸ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 391.

⁶⁹ OLIVEIRA, Rodrigo Valin de. Dworkin e a liberdade de cátedra. In CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI/ UFF, 21., 2012. **Anais eletrônicos Direitos fundamentais e democracia 2**. Florianópolis: CONPEDI, 2012, p. 216 – 231. Documento em PDF. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=803ef56843860e4a>>. Acesso em: 06 maio 2015.

⁷⁰ DWORKIN, Ronald. We need a new interpretation of academic freedom. **Academe**. v. 82, n. 3, Mai – Jun, 1996. p. 11. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40251473?Search=yes&resultItemClick=true&searchText=We&searchText=need&searchText=a&searchText=new&searchText=interpretation&searchText=of&searchText=academic&searchText=freedom&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3DWe%2Bneed%2Ba%2Bnew%2Binterpretation%2Bof%2Bacademic%2Bfreedom%26amp%3Bprq%3Ddworkin%26amp%3Bgroup%3Dnone%26amp%3Bwc%3Doff%26amp%3Bso%3Drel%26amp%3Bhp%3D25%26amp%3Bfc%3Doff&seq=1#fndtn-page_thumbnails_tab_contents>. Acesso em: 08 mar. 2016.

⁷¹ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 392.

vantajosa, parecendo algo que poderia ser relevado ou colocado num segundo plano em um eventual conflito de valores.

Esse suposto conflito de valores, portanto, seria decorrente de escolhas emocionais, como se houvesse a necessidade de se optar pela igualdade (particularmente de raça ou de sexo) ou pela liberdade acadêmica. Sob essa perspectiva emocional as injustiças raciais e as discriminações de gênero parecem provocar maiores danos e comoções sociais do que as restrições impostas ao exercício da liberdade de cátedra. Quem há de negar que os males decorrentes da exclusão e desrespeito sofridos por negros e mulheres nos ambientes universitários? O conflito parece residir entre buscar a igualdade de condições aos integrantes da comunidade acadêmica e a defesa do exercício da liberdade de cátedra, a qual, muitas vezes, apenas é feita sob o argumento de que os acadêmicos têm que ser livres para encontrar a verdade objetiva.⁷² Contudo, evidencia Oliveira⁷³ que “a disputa entre igualdade (sobretudo racial ou de gênero) e a liberdade de cátedra não requer escolhas emocionais, as quais resultariam na exclusão de um ou outro valor”.

Traçar a relevância da liberdade de cátedra importa em garantir a ela dois níveis de proteção. O primeiro seria o isolamento dos estabelecimentos das universidades das instituições políticas e das detentoras do poder econômico. O segundo, seria isolar os acadêmicos dos gestores universitários. Segundo Dworkin⁷⁴ as intervenções provenientes do âmbito político, econômico e administrativo somente podem ser aceitas sob aspectos bastante específicos, como a criação de uma universidade pelo poder legislativo ou nomeação de cargos e definições orçamentárias ou curriculares por parte de um reitor ou conselho universitário. Em hipótese alguma, essas instâncias estariam autorizadas a interferir na liberdade acadêmica determinando, por exemplo, a forma como um professor deve transmitir o conteúdo de sua disciplina aos alunos.

⁷² DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 393.

⁷³ OLIVEIRA, Rodrigo Valin de. Dworkin e a liberdade de cátedra. In CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI/ UFF, 21., 2012. Anais eletrônicos Direitos fundamentais e democracia 2. Florianópolis: CONPEDI, 2012, p. 216 – 231. Documento em PDF. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=803ef56843860e4a>>. Acesso em: 06 maio 2015.

⁷⁴ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 394.

Oliveira⁷⁵ nos explica que esses dois níveis de isolamento e as suas distinções dependerão da tarefa de estabelecer a diferenciação entre a liberdade de cátedra e a liberdade de expressão. Dworkin⁷⁶ aponta que, comumente, a liberdade acadêmica é compreendida como sendo derivada da liberdade de expressão, algo como uma liberdade de expressão específica – e esse é o entendimento da doutrina brasileira – porém ele procura esclarecer que não se trata disso:

a liberdade acadêmica e o direito à liberdade de expressão são intimamente interligadas de uma maneira diferente: constituem elementos importantes de um sistema de idéias e instituições que cria uma cultura da responsabilidade intelectual individual e impede que esta se desintegre e se transforme numa cultura da homogeneidade intelectual.

Tratar da liberdade de expressão sob a perspectiva de Ronald Dworkin é ter em mente que se está diante de um problema de ordem ética e prática, o que significa dizer que a cada indivíduo deverá ser dado tratamento com igual respeito e consideração⁷⁷.

Antes de adentrarmos ao cerne da temática, lança-se a questão pertinente à existência de direitos morais em face do Estado e, em havendo o reconhecimento de tais direitos, há de se verificar quais as implicações desses direitos sobre o exercício da liberdade de expressão.

Dworkin⁷⁸ parte da premissa de que não há a necessidade de se discutir a existência ou não de alguns direitos morais dos cidadãos contra o Estado, pois entende que há um consenso geral de que eles efetivamente existem. A partir disso, o foco de suas análises está direcionado a explorar as implicações desses direitos morais contra os governos.

Importa destacar que, quando se está a referir sobre direitos morais, eles não podem ser confundidos com direitos naturais, pois o próprio Dworkin nega a

⁷⁵ OLIVEIRA, Rodrigo Valin de. Dworkin e a liberdade de cátedra. In CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI/ UFF, 21., 2012. **Anais eletrônicos Direitos fundamentais e democracia 2**. Florianópolis: CONPEDI, 2012, p. 216 – 231. Documento em PDF. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=803ef56843860e4a>>. Acesso em: 06 maio 2015.

⁷⁶ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 396.

⁷⁷ OLIVEIRA, Rafael Guimarães Abras. O problema da liberdade de expressão no construtivismo jurídico de Dworkin. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI/ UFMG, 25., 2015. **Anais eletrônicos Filosofia do Direito I**. Belo Horizonte: CONPEDI, 2015, p. 505 – 521. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/publicacoes/66fsl345/2p7e8wdv/hV3I20hb2recbgFz.pdf>> Acesso em: 08 mar. 2016.

⁷⁸ DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014. p. 284.

existência naturalista dos direitos, procurando demonstrar em sua obra que os direitos individuais possuem raízes na moralidade⁷⁹.

Na concepção dworkiniana, os direitos morais não supõem um direito natural com características metafísicas especiais, mas sim que possam garantir aos indivíduos direitos que podem ser considerados como trunfos políticos e que, “por alguma razão, um objetivo comum não configura uma justificativa suficiente para negar-lhes aquilo que, enquanto indivíduos, desejam ter ou fazer, ou quando não há uma justificativa suficiente para lhes impor alguma perda ou dano”.⁸⁰ Ademais, esses direitos seriam derivados da admissão de que os indivíduos têm alguns direitos distintos de seus direitos jurídicos e que são anteriores a estes.

Dworkin⁸¹ ressalta que comumente a questão dos direitos morais acaba por ser obscurecida pelo constitucionalismo escrito, o qual pode restringir o debate sobre a existência dos direitos morais e as suas implicações, como se o fato de alguns desses direitos, por estarem sancionados pelo governo, lhes outorgassem plena garantia de satisfação.

O constitucionalismo escrito foi um movimento cuja origem remonta ao século XVIII com o propósito de diminuir os poderes do Estado e que, juntamente, com o paradigma do positivismo científico, pretendeu oferecer respostas aos conflitos oriundos da relação de poder entre cidadão e o Estado. Ocorre que na visão do jurista norte-americano⁸²

A Constituição funde questões jurídicas e morais, fazendo com que a validade de uma lei dependa da resposta a problemas morais complexos, como o problema de saber se uma determinada lei respeita a igualdade inerente a todos os homens. Esta fusão tem conseqüências importantes para os debates sobre a desobediência civil [...]. Mas isso deixa em aberto duas questões importantes. Não nos esclarece se a Constituição, mesmo corretamente interpretada, reconhece todos os direitos morais que os cidadãos têm, e não nos diz se, como muitos supõem, os cidadãos têm o dever de obedecer à lei mesmo quando esta infringe seus direitos morais.

⁷⁹ SILVA, André Luiz Olivier da. Os direitos humanos e a confusa relação entre direitos naturais e direitos morais. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v. 8, n. 3, 2013. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rdp/article/view/5440/2865>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

⁸⁰ DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014. p. XV.

⁸¹ DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014. p. 284.

⁸² DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014. p. 285.

Disso se deduz que é inegável o avanço alcançado nas questões de proteção aos direitos morais contra o Estado que se atingiu, primordialmente, através das constituições; todavia, caminha-se a passos pequenos para possibilitar a garantia desses direitos de forma integral e, ainda, poder afirmar com clareza quais são os direitos morais, restando nas mãos do Estado, com certa frequência, dizer quais desses direitos serão garantidos na prática.

Ainda sob essa perspectiva, se tem que os direitos fundamentais são certos direitos morais transformados em jurídicos pela Constituição e se pressupõe que podem ser exercidos contra o Estado. Esses direitos positivados, segundo Dworkin⁸³, devem ser direitos no sentido forte.

Sobre a palavra direito, Dworkin⁸⁴ defende que ela tem força diferente em diferentes contextos de utilização. De forma frequente, quando há afirmação que uma pessoa tem o direito de fazer algo, subentende-se que seria equivocado interferir na realização dessa ação, e no caso de interferência presume-se a existência de razões especiais que a justifiquem.

Do aspecto moral conferido a alguns direitos tem-se que algumas obrigações não estão simplesmente submetidas às regras legais que são criadas e impostas entre os homens. Sobre isso Silva⁸⁵ nos diz que, enquanto algumas obrigações estão positivadas, outras não encontram amparo legal, de forma, que embora exista o reconhecimento da sua existência, não persistem como lei, oscilando entre um sentido “forte” e “fraco”. Assim complementa:

As obrigações que constituem esses direitos são variáveis em grau, e umas são mais fortes do que as outras na medida em que estão previstas no ordenamento jurídico ou não.

A garantia desses direitos no sentido forte concede aos cidadãos seu pleno exercício, implicando que seria errado por parte do governo impedir de exercê-los, mesmo acreditando que isso poderá causar à comunidade mais mal do que bem. Essa interpretação é a que deve ser feita relativamente ao exercício da liberdade de expressão: pleno direito moral reconhecido como fundamental pela Constituição. Por

⁸³ DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014. p. 292.

⁸⁴ DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014. p. 289.

⁸⁵ SILVA, André Luiz Olivier da. Os direitos humanos e a confusa relação entre direitos naturais e direitos morais. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v. 8, n. 3, p. 2065, 2013. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rdp/article/view/5440/2865>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

isso que “um governo responsável deve estar pronto para justificar o que quer que faça, particularmente quando isso restringe a liberdade de seus cidadãos.”⁸⁶

Nesse ponto Dworkin⁸⁷ manifesta sua crítica ao afirmar que, na maioria dos casos, as justificativas apontadas pelo Estado para a restrição de direitos é o emprego da utilidade geral, que de modo geral produzirá consequências mais benéficas do que danosas.

“Nem todos os direitos jurídicos, ou mesmo direitos constitucionais, representam direitos morais contra o governo. [...] Supõe-se, porém, que os direitos constitucionais que chamamos de fundamentais, como o direito à liberdade de expressão, representam direitos, no sentido forte, contra o governo”.⁸⁸

Assim de acordo com a doutrina dworkiniana a liberdade de expressão assume verdadeira roupagem de direito moral, a qual segundo nos esclarece Oliveira⁸⁹ é um direito individual que pode ser exercido tanto para a construção democrática, quanto em oposição ao Estado.

Dworkin⁹⁰ promove a defesa incondicionada da liberdade de expressão, protegendo-a ainda que o que esteja em consideração seja a manifestação de um discurso discriminatório e venha causar mais prejuízos do que benefícios à coletividade envolvida. A defesa do exercício da liberdade de expressão não está em saber se determinado discurso deve ser proferido, mas se há um direito de proferi-lo. Contudo, não atribui o direito à liberdade de expressão caráter absoluto, admitindo que seja colocado em segundo plano em situações especiais.

Dito isso, o jurista norte-americano reconhece que a liberdade acadêmica tem relação estreita com a liberdade de expressão, que assume um aspecto político mais geral e mais reconhecido; inclusive alguns tribunais reconhecem que as manifestações mais básicas da liberdade acadêmica estão sob proteção constitucional, mais especificamente da Primeira Emenda à Constituição Americana.

⁸⁶ DWORIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014. p. 293.

⁸⁷ DWORIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014. p. 293.

⁸⁸ DWORIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014. p. 293-294.

⁸⁹ OLIVEIRA, Rafael Guimarães Abras. O problema da liberdade de expressão no construtivismo jurídico de Dworkin. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI/ UFMG, 25., 2015. **Anais Eletrônicos Filosofia do Direito I**. Belo Horizonte: CONPEDI, 2015, p. 509. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/publicacoes/66fsl345/2p7e8wdv/hV3I20hb2recbgFz.pdf>> Acesso em: 08 mar 2016.

⁹⁰ DWORIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014. p.321.

Ultrapassar esse entendimento que a liberdade de cátedra e a liberdade de expressão seriam direitos semelhantes exige compreender que entre esses conceitos existem características distintas, a primeira que a liberdade acadêmica é um valor, já a liberdade de expressão que é um direito geral.

Dworkin⁹¹ nos explica que a liberdade de expressão é um direito moral e, em território norte-americano, também um direito legal conferido a todas as pessoas. Entretanto, “não garante para todos o que a liberdade acadêmica garante para os acadêmicos”.⁹² Isso quer dizer que a liberdade de expressão não é o direito de manifestar qualquer opinião quando se ocupa uma posição profissional cuja manutenção depende de outras pessoas. Deve ficar claro que a proteção conferida aos norte-americanos pelo direito à liberdade de expressão somente se aplica contra o Estado, ou seja, não há qualquer violação quando organizações privadas impõem limites à expressão a seus profissionais contratados. Assim a imposição de certas restrições pelas instituições privadas não viola o direito moral de liberdade de expressão, pois este é essencialmente “o direito de ter alguma possibilidade 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 pregada.”⁹³

É neste ponto que podemos compreender porque a liberdade de cátedra é considerada como um valor, pois ela garante que as instituições de ensino superior continuem oferecendo suporte a seus docentes, não importando o que esses profissionais possam vir a manifestar durante suas atividades de ensino, seja de forma oral, seja escrita. A proteção que é conferida pela liberdade acadêmica é vinculada ao caráter científico das manifestações proferidas pelos docentes, que advêm de um trabalho dedicado a pesquisas, a estudos e a investigações direcionados às suas áreas de especialidade, e que, portanto, não são meras liberalidades ou fantasias dos professores. A liberdade de cátedra implica que os gestores e as instituições de ensino superior demonstrem apoio às declarações exteriorizadas, ainda que entendam que tais afirmações não traduzam a verdade ou causem desconforto. Portanto, essa característica é mais forte do que o direito geral

⁹¹ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 395.

⁹² DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 395.

⁹³ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 395.

de liberdade de expressão, conferido à liberdade de cátedra a identificação como um valor.

O aspecto valorativo da liberdade acadêmica ainda se sustenta sob outro aspecto, que é a transitoriedade dos docentes e das próprias instituições de ensino superior, isso quer dizer que a ocupação de um cargo universitário, ou a manutenção de determinado departamento, curso ou mesma da própria instituição não possuem características vitalícias. Dworkin⁹⁴ nos remete, por exemplo, a situações em que ninguém pode exigir que um modelo ou forma de universidade seja criada ou permaneça em funcionamento, tampouco a ninguém é dado o direito de ocupar a titularidade de uma disciplina ou cargo administrativo por tempo indeterminado⁹⁵. Assim como o mundo, as instituições de ensino também passam por processos de transformação permanente, adequando-se às demandas sociais e educacionais que surgem com o decorrer do tempo, donde se pode afirmar que a passagem dos docentes por disciplinas, departamentos ou cursos é transitória, uma vez que assim como estes podem ser ampliados ou atualizados, podem igualmente ser extintos. Dessa forma, a ocupação de qualquer posição na estrutura universitária não é exigível de pleno direito, pois a liberdade acadêmica não comporta esse tipo de pretensão. Não há que se falar em direito de ocupação de posições na estrutura organizacional acadêmica, nem em direito de manutenção permanente das próprias instituições; esses são elementos sujeitos à alteração, ainda que os professores se manifestem contrários às mudanças.

Para propor uma nova interpretação do que vem a ser a liberdade acadêmica é preciso que sejam apresentadas as justificativas de reconhecimento desse valor.

A justificação tradicional interpreta a liberdade acadêmica de forma instrumental para alcançar o conhecimento da verdade, de maneira que, se não houver qualquer forma de controle às instituições ou aos membros de sua comunidade acadêmica, estes estariam mais aptos a trabalhar em busca da verdade⁹⁶.

⁹⁴ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 395.

⁹⁵ Aqui é preciso ter presente a diferença entre o sistema de ensino superior norte-americano e o brasileiro, naquele as universidades que denotam melhor qualidade e destaque no ensino tem caráter privado, enquanto que no Brasil a ideia de qualidade de ensino advém das universidades públicas.

⁹⁶ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 396.

Assim, temos que Dworkin começa com uma justificação da liberdade acadêmica em termos utilitaristas. Ela se apresentaria como um instrumento na busca da verdade. Esta é, segundo ele, a defesa convencionalmente aceita pelos juristas americanos, a qual é um eco da defesa da liberdade de expressão feita por Stuart Mill e acima referenciada. Essa defesa convencional sustenta que a sua defesa implica que a verdade pode surgir de um mercado livre de ideias⁹⁷. Essa justificativa (utilitarista) da Primeira Emenda da Constituição Americana, embora majoritariamente aceita pelos juristas, lembra Dworkin, não explica, por exemplo, como a Suprema Corte permitiu a pornografia ou os nazistas, racistas da *Ku Klux Klan* (também conhecida como KKK) e outros fundamentalismos. Entretanto, diz Dworkin⁹⁸, “quando aplicada à liberdade acadêmica, a defesa de Mill parece mais persuasiva do que quando aplicada à liberdade de expressão em geral, pois as pessoas protegidas pela liberdade acadêmica [...]” dado que o ambiente acadêmico é o lugar da busca da verdade, elas “[...] têm menos probabilidade de agir movidas por motivos puramente políticos ou ideológicos do que as pessoas de quem elas são protegidas”. Esta cláusula “a busca da verdade” também favorece a liberdade acadêmica no sentido de asseverar que as ciências e as pesquisas na universidade têm mais probabilidade de progredirem se não tiverem um controle político ou mera motivação comercial.

Entretanto, o autor manifesta que certas reduções de caráter instrumental no exercício da liberdade de cátedra também podem ser benéficas para a intenção de buscar a verdade, quando, por exemplo, estiverem em pauta não apenas a verdade, mas a busca pelo útil e o importante para a sociedade. Temos aqui para Dworkin a evidência de que a liberdade acadêmica não é um direito (como a liberdade de expressão), mas um valor. Isto é devido à relação que vincula a universidade às necessidades de uma determinada sociedade e, tendo em vista que os recursos das universidades são limitados e escassos, não devem então ser desperdiçados com coisas ultrapassadas ou nomeadamente inúteis.

Nesse sentido Dworkin⁹⁹ acrescenta:

⁹⁷ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 396.

⁹⁸ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 397.

⁹⁹ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 397.

“As universidades têm razão de não contratar acadêmicos que, por mais inteligentes ou eloquentes que sejam, estão comprometidos com as idéias que seus colegas consideram manifestamente erradas, banais ou desprovidas de importância intelectual”

Isto significa que não podemos condenar um departamento de biologia que se negue a contratar um professor que queira defender uma tese indefensável à luz da ciência, como, por exemplo, uma teoria que tenta explicar a vida como tendo origem sobrenatural (teoria criacionista). Ou de alguém que defenda a superioridade de uma determinada raça e com isso se pretenda negar a existência do holocausto. Da mesma forma, não é possível manter um professor cujo projeto de análise econômica seja baseado no mercado “de figurinhas de beisebol”¹⁰⁰. Neste sentido, a liberdade acadêmica não seria um direito pois ela não incluiria, não protegeria a mera retórica argumentativa de algo evidentemente falso ou sem o menor retorno ou interesse social.

Assim, as instituições de ensino superior não buscam contratar para seu corpo docente, pesquisadores ou professores cujas ideias possuam valoração trivial, desimportante ou equivocada. Em face da constante realidade de recursos limitados enfrentada pelas Universidades, a contratação de docentes atribui aos gestores dessas instituições a liberalidade de utilizar critérios que não, exclusivamente, aqueles destinados à pura busca da verdade, mas também aquilo que é útil ou importante¹⁰¹.

Contudo, Oliveira, seguindo a interpretação dworkiniana, esclarece que a liberdade acadêmica impede que um professor já integrante de uma dada instituição seja proibido de veicular opiniões ou de desenvolver projetos já aprovados, ainda que sejam divergentes do pensamento predominante no corpo docente ou gerencial da instituição¹⁰².

Dworkin¹⁰³ expõe que o argumento convencional para a justificação da liberdade acadêmica é seu caráter instrumental para a busca da verdade, sob o

¹⁰⁰ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 398.

¹⁰¹ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 397.

¹⁰² OLIVEIRA, Rodrigo Valin de. Dworkin e a liberdade de cátedra. In CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI/ UFF, 21., 2012. **Anais eletrônicos Direitos fundamentais e democracia 2**. Florianópolis: CONPEDI, 2012, p. 216 – 231. Documento em PDF. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=803ef56843860e4a>>. Acesso em: 06 maio 2015.

¹⁰³ DWORKIN, Ronald. We need a new interpretation of academic freedom. **Academe**. v. 82, n. 3, p. 11, Mai – Jun, 1996. Disponível em:

fundamento que os acadêmicos e as instituições de ensino têm melhores chances de descobrir a verdade se estiverem livres de qualquer controle externo.

Todavia, esse caráter instrumental da liberdade de cátedra, embora seja importante, ele não é suficientemente forte para justificar o poder emocional que deve ser atribuído à liberdade de cátedra, há a necessidade de conectá-lo com algo mais profundo e adequado à sua importância emocional, um elemento que seja capaz de causar indignação quando sentimos que seu exercício é violado. Assim, Dworkin¹⁰⁴ traz como o elemento efetivamente justificador da liberdade acadêmica o seu aspecto ético quando diz: “I shall now argue that academic freedom plays important ethical role not just in the lives of the few people it protects, but in the life of the community more generally”¹⁰⁵.

Assim, sob os argumentos dworkinianos¹⁰⁶, um suposto desrespeito à liberdade acadêmica teria efeitos danosos não apenas ao restrito grupo de pessoas protegidas, mas a toda comunidade. Primeiro porque, sendo violada a liberdade acadêmica garantida para um grupo, resta prejudicada e frustrada a possibilidade de satisfazer certas responsabilidades pessoais; segundo, é perigoso para toda a coletividade porque enfraquece a cultura da independência.

A partir dessa compreensão, Dworkin¹⁰⁷ coloca em evidência o individualismo ético, o que significa dizer que o sucesso de nossas vidas é uma responsabilidade pessoal. Os indivíduos precisam ter em mente, como uma convicção pessoal, o que é ter uma vida bem-sucedida. Sendo essa determinação de cunho personalíssimo, não é admissível a imposição de ideais comuns a serem alcançados pelas pessoas que integram uma comunidade. O individualismo ético é o núcleo central das ideias liberais, não apenas como um ambiente adequado para as descobertas acadêmicas, mas como incentivo e proteção das convicções individuais.

<http://www.jstor.org/stable/40251473?Search=yes&resultItemClick=true&searchText=We&searchText=need&searchText=a&searchText=new&searchText=interpretation&searchText=of&searchText=academic&searchText=freedom&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3DWe%2Bneed%2Ba%2Bnew%2Binterpretation%2Bof%2Bacademic%2Bfreedom%26amp%3Bprq%3Ddworkin%26amp%3Bgroup%3Dnone%26amp%3Bwc%3Doff%26amp%3Bso%3Drel%26amp%3Bhp%3D25%26amp%3Bfc%3Doff&seq=1#fndtn-page_thumbnails_tab_contents>. Acesso em: 08 mar. 2016.

¹⁰⁴ DWORKIN, Ronald. We need a new interpretation of academic freedom. **Academe**. v. 82, n. 3, p. 11, Mai – Jun, 1996.

¹⁰⁵ “Argumento que a liberdade acadêmica desempenha um papel ético importante não apenas na vida do pequeno grupo que protege, mas na vida da comunidade em geral”. (tradução nossa).

¹⁰⁶ DWORKIN, Ronald. We need a new interpretation of academic freedom. **Academe**. v. 82, n. 3, p. 11, Mai – Jun, 1996.

¹⁰⁷ DWORKIN, Ronald. We need a new interpretation of academic freedom. **Academe**. v. 82, n. 3, p. 11, Mai – Jun, 1996.

O entendimento de Dworkin¹⁰⁸ atribui ao individualismo ético um papel relevante na construção da cultura da independência, na medida em que cada indivíduo deve ser responsável por levar sua vida ao melhor rumo possível, sendo que essa definição do que venha a ser o melhor da vida é uma responsabilidade unicamente pessoal. Sob esse entendimento supõe-se que haja uma proteção à primazia das convicções pessoais.

Esta responsabilidade individual traz duas consequências importantes. A primeira delas é o dever de não professar ideia que se considere falsa, a segunda resume-se ao dever de declarar o que se acredita ser verdade. Nas situações em que decisões coletivas serão tomadas, temos o dever de, na qualidade de cidadãos, manifestar opiniões ou transmitir informações que julgemos necessárias ao referido processo. Nesse sentido Dworkin¹⁰⁹ adverte acerca da fundamentalidade de um direito geral à liberdade de expressão, nesse sentido:

O sentimento dessa responsabilidade e dos danos morais provocados quando somos impedidos de exercê-la faz parte do conjunto de razões pelas quais é tão importante que nós, enquanto indivíduos, tenhamos um direito geral à liberdade de expressão em matéria política.

Ainda sob essa ótica, certas profissões incorporam mais intensamente essa responsabilidade; seria o caso dos professores, já que eles possuem o “dever paradigmático de descobrir e ensinar coisas que lhes parecem importantes e verdadeiras”¹¹⁰, tratando-se, segundo Dworkin¹¹¹, de uma responsabilidade pura com a verdade, sob os seguintes termos: “it is an undiluted responsibility to the truth, and it is, in that way, the closest a professional responsibility can come to the

¹⁰⁸ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 400.

¹⁰⁹ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 401.

¹¹⁰ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 402.

¹¹¹ DWORKIN, Ronald. We need a new interpretation of academic freedom. **Academe**. v. 82, n. 3, p. 12, Mai – Jun, 1996. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40251473?Search=yes&resultItemClick=true&searchText=We&searchText=need&searchText=a&searchText=new&searchText=interpretation&searchText=of&searchText=academic&searchText=freedom&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3DWe%2Bneed%2Ba%2Bnew%2Binterpretation%2Bof%2Bacademic%2Bfreedom%26amp%3Bprq%3Ddworkin%26amp%3Bgroup%3Dnone%26amp%3Bwc%3Doff%26amp%3Bso%3Drel%26amp%3Bhp%3D25%26amp%3Bfc%3Doff&seq=1#fndtn-page_thumbnails_tab_contents>. Acesso em: 08 mar. 2016.

fundamental ethical individualism, to live our lives in accordance with our own felt convictions”.¹¹²

Oliveira¹¹³ nos esclarece que, seguindo a interpretação liberal proposta por Dworkin, a liberdade de expressão e liberdade de cátedra são elementos complementares de um sistema de ideias e instituições que estimulam uma cultura da responsabilidade intelectual. Acrescenta ainda que a justificação do individualismo ético torna mais claros os contornos da liberdade de cátedra, de modo que políticos e administradores universitários podem criar instituições, bem como selecionar e contratar professores; entretanto não dispõem do poder de controlar o que esses docentes universitários fazem uma vez que estão contratados. O princípio da responsabilidade individual não é violado no primeiro caso; diferentemente, no segundo caso, o exercício do dever de buscar e declarar a verdade restaria prejudicado se autoridades interferissem no desenvolvimento da docência.

Sob a ótica do jurista norte-americano¹¹⁴ o elemento ético da liberdade de ensinar nos remete à questão dos valores, o que justifica que ela seja protegida e conservada.

A partir da nova interpretação da liberdade acadêmica, cujas bases estão fixadas no individualismo ético e na cultura da independência, surge o problema de que sendo a liberdade de ensinar um valor entre outros tantos também protegidos, como devemos proceder numa situação em que ocorra um conflito com outro valor também relevante, como a igualdade ou a decência?

De acordo com Dworkin¹¹⁵, existem duas maneiras de enfrentar o conflito de valores opostos. O primeiro modo resolve o suposto enfrentamento de valores no terreno de limites. Nesse caso, busca-se demonstrar que o objetivo do valor não é aplicável ao caso concreto.

¹¹² “Trata-se de uma responsabilidade para com a verdade, dessa forma é uma responsabilidade profissional que se aproxima da responsabilidade ética fundamental que, de acordo com os ideais do individualismo ético, que incumbe levar nossas vidas de acordo com as nossas convicções”. (tradução nossa).

¹¹³ OLIVEIRA, Rodrigo Valin de. Dworkin e a liberdade de cátedra. In CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI/ UFF, 21., 2012. **Anais eletrônicos Direitos fundamentais e democracia 2**. Florianópolis: CONPEDI, 2012, p. 216 – 231. Documento em PDF. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=803ef56843860e4a>>. Acesso em: 06 maio 2015.

¹¹⁴ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 402.

¹¹⁵ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 406.

É isso, por exemplo, que uma pessoa afirma quando insiste em que a santidade da vida humana, a qual normalmente é violada por qualquer ato deliberado de matança, não é violada quando um médico administra uma injeção de veneno ao doente em estado terminal que expressou sinceramente o desejo de morrer. Desse ponto de vista, o conflito é ilusório porque a santidade da vida, entendida de maneira correta, não é violada por essa morte.

Assim, verificada a ausência da justificativa intrínseca do valor, ele simplesmente não incide no caso concreto.

A outra maneira exposta por Dworkin é aceitar um comprometimento desse valor o qual, embora possa ser aplicado ao caso concreto, acaba cedendo espaço a outro valor em aparente conflito. Nessas situações, há uma diminuição da importância da liberdade acadêmica. Neste caso, o jurista¹¹⁶ exemplifica referindo que aqueles que aceitam a liberdade de expressão como um valor importante, em determinadas situações, aceitam a aplicação da censura quando se verifica a necessidade de proteção da segurança nacional.

Oliveira¹¹⁷ nos coloca que algumas situações concretas podem descartar a proteção da liberdade de cátedra, uma vez que não configuram quaisquer das justificativas referidas (instrumental e do individualismo ético). Por exemplo, se uma universidade proíbe ou pune o insulto deliberado, ou seja, aquele ato cujas afirmações ou exibição de imagens tinham por motivação causar prejuízo/dano ou sofrimento, não há como exigir abrigo da liberdade acadêmica seja sob o ponto de vista instrumental, seja pelo conceito ético. Nesse caso, há o reconhecimento dos limites do valor da liberdade de cátedra, mas não o seu comprometimento.

Isso quer dizer que numa situação similar qualquer instituição de ensino superior que em seus regimentos reprova tal atitude está simplesmente reconhecendo os limites da liberdade, e não a enfraquecendo ou deixando-a em segundo plano.

¹¹⁶ DWORKIN, Ronald. We need a new interpretation of academic freedom. **Academe**. v. 82, n. 3, p. 13, Mai – Jun, 1996. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40251473?Search=yes&resultItemClick=true&searchText=We&searchText=need&searchText=a&searchText=new&searchText=interpretation&searchText=of&searchText=academic&searchText=freedom&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3DWe%2Bneed%2Ba%2Bnew%2Binterpretation%2Bof%2Bacademic%2Bfreedom%26amp%3Bprq%3Ddworkin%26amp%3Bgroup%3Dnone%26amp%3Bwc%3Doff%26amp%3Bso%3Drel%26amp%3Bhp%3D25%26amp%3Bfc%3Doff&seq=1#fndtn-page_thumbnails_tab_contents>. Acesso em: 08 mar. 2016.

¹¹⁷ OLIVEIRA, Rodrigo Valin de. Dworkin e a liberdade de cátedra. In CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI/ UFF, 21., 2012. **Anais eletrônicos Direitos fundamentais e democracia 2**. Florianópolis: CONPEDI, 2012, p. 216 – 231. Documento em PDF. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=803ef56843860e4a>>. Acesso em: 06 maio 2015.

Há de se destacar, no entanto, a intencionalidade do insulto, pois dela decorrerá a gravidade do ato. Não se trata de tarefa fácil, pois que a motivação pessoal implícita na exteriorização de uma ideia nem sempre estará clara ou sensível ao interlocutor. Ciente dessa dificuldade, Dworkin¹¹⁸ propõe a utilização de um critério contrafactual, manifestado pelo seguinte questionamento: “acaso o falante teria dito o que disse se não acreditasse que suas palavras causariam sofrimento?”.

Neste aspecto, o autor norte-americano admite que é possível restringir os limites da liberdade acadêmica, compreendendo que as universidades podem almejar um ambiente apaziguado, e mais, que trabalhem pela manutenção de um espaço harmonioso, evitando que membros de sua comunidade acadêmica sofram qualquer espécie de constrangimento ou intimidação perpetrada de forma intencional. Assim, sob o ponto de vista da liberdade acadêmica não haveria óbice à existência de regulamentos de expressão, de forma a regular esse tipo de comportamento intimidativo.

A dificuldade na regulação dessas ações é justamente conseguir identificar a intencionalidade do ato. A este ato doloso lesivo moralmente a outra pessoa Dworkin¹¹⁹ denomina como “insensibilidade”, conceituando como o “agir sem dar a devida consideração ao sofrimento que suas observações podem causar”. A intenção nociva contida na palavra expressada no exercício da liberdade de ensinar é o elemento que produz ameaça a este valor e autoriza a vigilância das universidades.

Assim, havendo por parte do docente o objetivo inequívoco de causar qualquer intimidação ou ofensa a um membro da comunidade, ficará a critério da universidade promover sua responsabilização. Mas como deve reagir o corpo de gestores de uma universidade quando estiver frente à insensibilidade culposa manifestada por um professor?

Essa situação pode ser exemplificada por um professor que expressasse em sala de aula que as mulheres não são tão boas quanto os homens no raciocínio abstrato. Embora possa parecer uma situação tola, em que alguém possivelmente saberia que uma fala deste tipo é ofensiva ao grupo a que se refere, o docente que a

¹¹⁸ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 407.

¹¹⁹ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 409.

preferiu poderia não ter a intenção direta de promover qualquer desconforto caso a defendesse; certamente, ele preferiria que as mulheres não se sentissem ofendidas pela observação, mas a encarassem com um espírito construtivo.

A insensibilidade fica demonstrada na desconsideração que essa atitude é insultosa por si mesma e confere à universidade o poder de exigir que seus acadêmicos se expressem de maneira mais respeitosa, o que, de modo algum, implica em ofensa à liberdade acadêmica. O que se tem aqui é o conflito entre dois valores distintos; de um lado o respeito à condição feminina e igualdade das mulheres perante o universo masculino; de outro, a liberdade de cátedra. Conforme, explanado inicialmente não se trata de excluir um valor em detrimento do outro, mas de encontrar o equilíbrio entre eles, aplicando uma proteção maior àquele que se encontra em posição de maior fragilidade.

Dworkin¹²⁰ defende que essa expressão de opiniões está resguardada pela liberdade de acadêmica, mas também diz que:

[...] a liberdade acadêmica é um valor entre muitos outros; podemos reconhecê-la e respeitá-la e ao mesmo tempo admitir que existem ocasiões em que ela deve ser diminuída a fim de se proteger um valor que, naquele contexto, é mais importante ou mais urgente.

A questão se resume em buscar compreender em que situações se pode optar por restringir a liberdade de cátedra; os argumentos dworkinianos nos levam a supor que somente em situações de insensibilidade dolosa.

Os ambientes universitários são propícios à defesa da igualdade racial e sexual, buscando diminuir as históricas diferenças entre brancos e negros ou entre homens e mulheres. Nesse sentido, Dworkin¹²¹, aspirando ao combate ao preconceito, leciona que “é irracional tolerar a insensibilidade acadêmica, pois ela dá armas ao principal inimigo contra o qual lutamos”.

Infere que, sob o argumento político, a liberdade pode ser diminuída quando outros valores se mostrarem mais importantes, por exemplo, a defesa da igualdade e erradicação do preconceito no ambiente acadêmico¹²². Todavia, adverte que

¹²⁰ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 411.

¹²¹ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 411.

¹²² DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 411.

qualquer espécie de censura ou restrição a longo prazo pode acabar sendo mais danosa do que benéfica, assim exemplifica:

Se existem pessoas para quem a igualdade racial e sexual é um objetivo urgente, existem outras – provavelmente em maior número – para quem é mais urgente ainda que se impeça o declínio dos valores familiares e das virtudes e deixem de lado os textos que as questionem, particularmente os que exaltam o homossexualismo e outros estilos de vida diferentes.

Além desse aspecto político, “que admite sobrepujar um valor importante se os resultados benéficos forem importantes e evidentes”¹²³, o jurista norte-americano também traz uma segunda hipótese que possibilita a redução da liberdade acadêmica; dá a ela o nome de argumento de princípio e afirma que possui uma força imperativa maior que o argumento político¹²⁴. Segundo esse entendimento¹²⁵:

os cidadãos de uma sociedade pluralista têm o direito de viver, trabalhar e estudar num ambiente livre de palavras e imagens que possam ser entendidas, dentro de dos limites da razão, como causas de aviltamento ou humilhação para eles.

Isso significa que não estará se promovendo apenas uma restrição pontual à liberdade de ensinar, mas sim marcando o que deve se integrar, estruturalmente, em uma comunidade que busca à justiça.

Também a esse argumento Dworkin¹²⁶ expõe suas ressalvas, sob o fundamento que essa justificação proíbe toda a expressão que tenha a possibilidade

¹²³ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 412.

¹²⁴ DWORKIN, Ronald. We need a new interpretation of academic freedom. **Academe**. v. 82, n. 3, Mai – Jun, 1996. p. 14. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40251473?Search=yes&resultItemClick=true&searchText=We&searchText=need&searchText=a&searchText=new&searchText=interpretation&searchText=of&searchText=academic&searchText=freedom&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3DWe%2Bneed%2Ba%2Bnew%2Binterpretation%2Bof%2Bacademic%2Bfreedom%26amp%3Bprq%3Ddworkin%26amp%3Bgroup%3Dnone%26amp%3Bwc%3Doff%26amp%3Bso%3Drel%26amp%3Bhp%3D25%26amp%3Bfc%3Doff&seq=1#fndtn-page_thumbnails_tab_contents>. Acesso em: 08 mar. 2016.

¹²⁵ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 413.

¹²⁶ DWORKIN, Ronald. We need a new interpretation of academic freedom. **Academe**. v. 82, n. 3, Mai – Jun, 1996. p. 14. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40251473?Search=yes&resultItemClick=true&searchText=We&searchText=need&searchText=a&searchText=new&searchText=interpretation&searchText=of&searchText=academic&searchText=freedom&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3DWe%2Bneed%2Ba%2Bnew%2Binterpretation%2Bof%2Bacademic%2Bfreedom%26amp%3Bprq%3Ddworkin%26amp%3Bgroup%3Dnone%26amp%3Bwc%3Doff%26amp%3Bso%3Drel%26amp%3Bhp%3D25%26amp%3Bfc%3Doff&seq=1#fndtn-page_thumbnails_tab_contents>. Acesso em: 08 mar. 2016.

razoável de causar constrangimento a alguém, o que acabaria criando um direito ao respeito ou a um direito das pessoas de estarem livres das manifestações que venham a lhe causar qualquer mal-estar. O jusfilósofo norte-americano critica severamente este comportamento, pois entende que isto afrontaria totalmente os ideais da cultura da independência, bem como negaria seu pressuposto que é o individualismo ético.

Não haverá sociedade que esteja livre da manifestação do pensamento e de opiniões, sejam elas de apreço ou de cunho injurioso, sobre os mais diferentes e diversos temas da vida. Isso é o que exige a cultura da independência, afirma Dworkin, destacando que havemos sim de nutrir o respeito e a tolerância uns com os outros, mas, se vamos impor filtros a toda e qualquer forma de expressão que venhamos a manifestar, sob pena de estarmos supostamente violando direitos alheios, nossa noção de um viver sincero estaria seriamente comprometida. Por fim, defende que “temos de encontrar outras armas, menos suicidas, para lutar contra o racismo e o sexismo. Como sempre temos de botar fé na liberdade e não na repressão”¹²⁷.

Assim, do que foi exposto, podemos inferir que a liberdade de cátedra não significa buscar a proteção dos conteúdos ensinados nas instituições de ensino superior. A defesa dessa liberdade importa em reconhecê-la antes como um valor, o qual visa a estimular a responsabilidade intelectual dos indivíduos. Almeja-se resguardar a cultura da responsabilidade, garantindo o debate livre de ideias, dos nefastos efeitos da cultura do conformismo.

¹²⁷ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 415.

4 APRECIÇÃO DO CÓDIGO DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Um código de ética universitário deve ser visto como um instrumento destinado a definir os valores primordiais que nortearão as ações de uma instituição. Ele servirá para demonstrar quais são os princípios e valores orientadores das condutas de seus destinatários e, segundo o entendimento dworkiniano, um código de ética não deve criar obstáculos à liberdade acadêmica, mas atuar como um limitador aos comportamentos intimidativos ou constrangedores. No que se refere à ação docente, não se pode pretender com um código de ética padronizar as práticas educativas, pois os parâmetros norteadores dessas ações já estão indicados em outros documentos, como em leis e outras normativas da educação¹²⁸ e da própria universidade. A atuação acadêmica requer que sejam adotados comportamentos éticos e que sejam assumidas as responsabilidades individuais deles decorrentes.

4.1 Da relação entre atividade docente e o código de ética universitário

Ao tratar sobre a atividade docente, um código deve ter a intenção de propor uma reflexão sobre o exercício da docência dentro da universidade, de maneira que sejam pautados os enfrentamentos aos dilemas cotidianos de ensinar, buscando, no dizer de Andrade, estimular “uma prática de reflexão sobre as atitudes e os valores que permeiam a educação”¹²⁹, dentre eles a liberdade de cátedra.

A escolha de uma profissão provém de motivações diversas, desde a características da personalidade e aptidões inatas, até análises de mercado de trabalho, valorização profissional e vantagens remuneratórias. A escolha descuidada por certo caminho profissional pode levar um indivíduo a experimentar frustrações, pois será incapaz de concretizar suas potencialidades. Ademais, além de buscar por critérios vocacionais e outros de ordem subjetiva, a efetiva atividade profissional certamente será conduzida por regras e normativas que serão não só estabelecidas

¹²⁸ ANDRADE, Jakeline Alencar. **Ética docente**: estudo sobre o juízo moral do professor. 2008, 183 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, p.12, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15336>>. Acesso em: 13 maio 2016.

¹²⁹ ANDRADE, Jakeline Alencar. **Ética docente**: estudo sobre o juízo moral do professor. 2008, 183 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, p. 12, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15336>>. Acesso em: 13 maio 2016.

pela convivência com os colegas de atuação, mas também pela sociedade como um todo.

Dos professores espera-se que estejam imbuídos de um intenso sentimento altruísta, no sentido que estejam dispostos a dispor de seus saberes, pois todos os anos de estudo, análises e pesquisas acabarão por ser compartilhados com seus alunos e também com seus colegas, de forma que toda a informação trocada possa possibilitar o desenvolvimento e a percepção crítica, em especial, do alunado, mas também de toda a comunidade acadêmica em que está inserido. Tem-se que a atividade docente, precipuamente o ensino, requer uma espécie de intercâmbio de ideias; caso contrário, tem-se como improvável a produção e a transmissão do conhecimento.

Entretanto, que melhor forma de possibilitar esse exercício senão por meio do amplo exercício da liberdade acadêmica, reconhecendo-a e preservando-a como um verdadeiro valor? Nesse sentido, dá-se a ela muito mais do que o reconhecimento de um direito fundamental, mas garante-se que esteja além disso, elevando-a à categoria de elemento essencial das práticas de educativas, sobretudo, quando estamos a referir o campo universitário. Isso porque não podemos supor que aqueles a quem são destinadas as práticas acadêmicas não possuam maturidade suficiente para discernirem acerca das informações recebidas. Prado¹³⁰ leciona que no ensino universitário o professor está diante de um público estudantil adulto e com capacidade crítica e, portanto, não terá a mesma influência ideológica e política que teria caso estivesse frente a alunos de uma escola, cujo processo de maturidade está em pleno desenvolvimento, de modo que sobre estes últimos a influência é desigual e mais forte.

A partir dos ensinamentos de Dworkin compreendemos que a prática da liberdade acadêmica requer que sejam assumidas as responsabilidades dela decorrentes, isso segundo o autor proporcionará maior compartilhamento de ideias e suscitará o espírito crítico de quem as recebe.

¹³⁰ PRADO, Carlos Vidal. Libertad de cátedra y libertad pedagógica em Alemania. **Revista Persona y Derecho**, Pamplona, v. 50, p. 404, 2004. Disponível em: <<http://dadun.unav.edu/handle/10171/14427>>. Acesso em: 25 abr. 2016

Essa ideia é corroborada por Maria Russo¹³¹ quando ao tratar de responsabilidade na prática científica a compreende como um valor que permite que a atuação científica siga na direção do respeito aos preceitos éticos.

A responsabilidade como valor maior da ciência garante este compromisso duplo entre cientista e sociedade, pois ela garante que ambos valorizem o conhecimento. Tornamo-nos mais responsáveis quando temos mais consciência dos atos que praticamos e de suas consequências.

Uma universidade que se proponha a trabalhar e normatizar seus preceitos éticos fundamentais, deve mais do que se deter sobre regras permissivas ou proibitivas sobre as ações de seus sujeitos, estar atenta a sua responsabilidade. Um código de ética traz a ideia de que o exercício das atividades educativas possui princípios orientadores e estruturadores da sua prática.

Evidente que não se pode deixar de levar em consideração que os indivíduos que compõem o corpo profissional de uma universidade já carregam a sua bagagem de valores morais pautados conforme suas estruturas familiares, religiosas, educacionais e sociais, conferindo uma gama de princípios pré-existentes ao seu ambiente de atuação profissional.

Não é possível desconsiderar os valores individuais que todo profissional carrega em seu dia a dia que, por vezes, podem ser causas de conflitos, e com os professores isso não é diferente. Nesse contexto, o advento de um código de ética institucional pode vir a nortear o desenvolvimento das ações reflexivas no espaço acadêmico. Um código de ética evidencia quais comportamentos são esperados e entendidos como conduta ética.

Contudo, a elaboração de um instrumento deste porte não pode ser algo advindo de um pequeno grupo de gestores ou administradores. É um trabalho que exige que sejam adotadas medidas participativas de toda a comunidade acadêmica, possibilitando que os valores e os princípios elencados como essenciais para a universidade sejam mais facilmente aceitos, do que se forem impostos de maneira pronta, conferindo ao documento nuances de autoritarismo.

Assim, a ampla participação de todos os indivíduos envolvidos é um elemento primordial para a concepção de um código de ética capaz de incentivar boas

¹³¹ RUSSO, Maria. Ética e integridade na ciência: da responsabilidade do cientista à responsabilidade coletiva. In: DALLARI, Sueli Gandolfi et al (Org.). **Seminários: a ética e a universidade**. São Paulo: Comissão de Ética da USP, 2014. p. 40.

práticas e adoção de hábitos salutaros nos relacionamentos, de forma que o trabalho desempenhado esteja em conformidade com a missão institucional.

Ao pensar seus professores a universidade deve buscar fortalecê-los; nesse sentido Andrade¹³² afirma que:

[...] faz-se necessária a busca de uma identidade ética docente através de vozes reflexivas dos próprios professores. Porque essa profissão exige um refazer constante e diário, exige também a apropriação de suas práticas não apenas como instrumento pedagógico, mas como a elaboração de uma consciência moral do seu papel enquanto profissional da educação que emana de uma concepção moral, ao relacionar-se com o outro, neste caso, o aluno.

A iniciativa institucional de apenas aprovar mais um corpo de normas escritas não servirá de garantia para a obtenção de comportamentos eticamente positivos no ambiente universitário. Será preciso que a universidade trabalhe conscientização de seus docentes acerca da própria docência e das responsabilidades que decorrem do seu exercício. Andrade¹³³ ao tratar da ética docente colabora com esse argumento ao afirmar que a atividade “docente prescinde de mais uma regulação extra docência porque se trata de um exercício que pode e deve fazer parte do cotidiano desses profissionais: refletir sobre a sua prática e, principalmente, sobre a sua ação moral”.

A preocupação com a ética no ambiente de trabalho das universidades, e aqui evidenciamos especialmente as instituições públicas, devido à escolha da USP como referência no estudo, além de estar motivada por certa demanda social, vem no sentido de garantir maior respeitabilidade e confiabilidade à imagem das universidades. Sob essa perspectiva vemos o profissional docente de um lado sob as vestes de um servidor público; de outro, desempenhando a função de educador e transmissor de conhecimento. No entendimento de Prado¹³⁴, este caráter de serviço público é visto com receio pelos professores, pois não desejam estar sob o controle

¹³² ANDRADE, Jakeline Alencar. **Ética docente**: estudo sobre o juízo moral do professor. 2008, 183 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, p. 13, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15336>>. Acesso em: 13 maio 2016.

¹³³ ANDRADE, Jakeline Alencar. **Ética docente**: estudo sobre o juízo moral do professor. 2008, 183 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, p. 14, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15336>>. Acesso em: 13 maio 2016.

¹³⁴ PRADO, Carlos Vidal. Libertad de cátedra y libertad pedagógica em Alemania. **Revista Persona y Derecho**, Pamplona, v. 50, p. 385, 2004. Disponível em: <<http://dadun.unav.edu/handle/10171/14427>>. Acesso em: 25 abr. 2016

da administração pública, mas adquire um aspecto positivo na medida em que esta característica estatal é capaz de trazer consigo a garantia da qualidade de ensino e o respeito à ideologia e ao pensamento pela sociedade, especialmente, o respeito advindo do corpo discente.

4.2 Do Código de Ética da Universidade de São Paulo

Dentre as iniciativas de aprimoramento da reflexão ética dentro do ambiente universitário, temos no cenário nacional a Universidade de São Paulo, que a partir do ano de 2001, por meio de seu Conselho Universitário aprovou seu Código de Ética e em 2002 instalou sua Comissão de Ética, com sede no Instituto de Estudos Avançados da USP – IEA, sendo posteriormente, em 2011, transferida a Secretaria Geral da Universidade. Desde então, essa Comissão, em parceria com o referido Instituto, vem promovendo discussões e debates de temas relacionados à ética e ao espaço universitário, encarando essas questões como desafios éticos a serem enfrentados pela Instituição. Essa iniciativa pode ser vista como resultado da constatação da necessidade dessa comunidade acadêmica em refletir e discutir temas relevantes sobre o comportamento ético, de forma que as conclusões atingidas ou, ao menos, as reflexões alcançadas contribuam para definição de conceitos de conduta ética que se espera na USP.

Como resultado destas ações, a USP tem buscado promover encontros com a comunidade acadêmica, bem como já publicou sua primeira coletânea de textos nascida dessas discussões, intitulada Seminários: a ética e a universidade que está disponível para acesso não só da comunidade uspiana, mas de qualquer interessado em questões éticas que permeiam o meio acadêmico.

Dessa forma, percebe-se que esta comunidade, ao pensar a elaboração do Código de Ética, já estabeleceu a ele o papel de ser um instrumento propositivo de reflexões, muito mais do que vigilante de condutas. O documento aprovado pelo Conselho Universitário traz em si a essência de estimular a reflexão sobre o agir dentro da universidade, de forma que os problemas do dia a dia educacional possam ser pensados e compreendidos sob o viés ético.

O Código apresenta uma disposição estrutural em sete títulos¹³⁵, sendo eles: dos princípios comuns, dos servidores da Universidade, dos servidores docentes, dos servidores não-docentes, do corpo discente e dos demais alunos da Universidade, disposições específicas, registros de dados e informática e disposições finais. De forma a preservar a intenção deste estudo, os títulos citados não serão desmembrados de forma sistemática e comentados de forma individual, mas tão somente serão destacados pontos que implicam reflexos no exercício da liberdade de cátedra pelos docentes. A leitura e a análise dos dispositivos do Código de Ética da USP foram consideradas de maneira integral; a partir disso, buscamos compreender qual foi o papel destinado à liberdade de cátedra, sendo que a interpretação ocorreu a partir do nosso referencial teórico, já que não encontramos referência de discussão dessa temática pela comunidade uspiana.

No preâmbulo¹³⁶ do documento, identificamos os princípios básicos que norteiam as intenções do Código, bem como devem servir de fundamento para as relações humanas no interior da universidade:

- 1) o direito de buscar conhecimento por si mesmo e de persegui-lo até onde a procura da verdade possa conduzir;
- 2) a tolerância em relação a opiniões divergentes e a liberdade em face de qualquer interferência política;
- 3) a obrigação, enquanto instituição social, de promover, mediante o ensino e a pesquisa, os princípios de liberdade e justiça, dignidade humana e solidariedade, e de desenvolver ajuda mútua, material e moral, em nível internacional.

A leitura do fragmento acima demonstra a intencionalidade da instituição em garantir que a busca pelo conhecimento seja realizada de forma livre e plena, desvinculada de interferências políticas e de forma a preservar os preceitos de liberdade, justiça, dignidade humana e solidariedade. Disso podemos denotar que, embora não tenha sido regulamentada expressamente, há uma defesa pela atuação livre dos acadêmicos.

Aqui também percebemos que elementos identificados por Dworkin como fundamentais para plena garantia da liberdade acadêmica estão presentes no

¹³⁵ CÓDIGO DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Resolução nº 4871, de 23 de outubro de 2001**. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-4871-de-22-de-outubro-de-2001>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

¹³⁶ CÓDIGO DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Resolução nº 4871, de 23 de outubro de 2001**. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-4871-de-22-de-outubro-de-2001>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

regulamento ético, como a busca livre pelo conhecimento e pela verdade e a garantia da não intervenção política na prática acadêmica, além do respeito a opiniões divergentes. Sob o entendimento dworkiniano, isso significa que o exercício da função docente deverá estar livre das intervenções políticas não apenas do governo mantenedor da instituição, mas também dos gestores e administradores da universidade, de modo que seja preservado o caráter científico de sua atuação profissional. Esses princípios implicam o reconhecimento que a vida acadêmica está pautada e vinculada, precipuamente, a razões científicas. Os atos ou as manifestações que decorram de meras liberalidades devem estar submetidos à responsabilidade ética dos sujeitos que as exteriorizaram.

O Código não trouxe, em seu texto, a prerrogativa de impor penalidades àqueles que violarem os seus preceitos, preocupou-se muito mais em explicitar os valores que são compreendidos como essenciais e que devem fundamentar no agir no cotidiano acadêmico. De modo que as transgressões e ocorrência de condutas inapropriadas e não condizentes com as regras descritas serão apuradas e responsabilizadas por procedimentos dispostos em outras normativas da universidade. Os preceitos do Código objetivam promover o bem-estar da comunidade acadêmica, assegurando a lisura no comportamento dos seus membros no cotidiano das práticas acadêmicas, o que, de certa forma, garante que a universidade alcance respeitabilidade social. Assim, da leitura dos artigos destaca-se a primazia dada aos valores como pluralismo, tolerância, justiça, dignidade humana, respeito mútuo, autonomia com relação aos poderes políticos, entre outros.

Constata-se, portanto, que a elaboração do Código de Ética da USP foi feita no sentido de caracterizar uma declaração de valores, o que de certa forma contribui para verificarmos se ela abriga a proteção de nosso objeto de estudo: a liberdade de cátedra.

Em seus dispositivos o código de ética evidencia quem são seus destinatários, donde se deduz quais são os membros que compõem a comunidade acadêmica uspiana, a saber: os servidores docentes e não docentes, o corpo discente e os demais alunos. Estes são os sujeitos sobre os quais recai responsabilidade de atender a expectativa moral institucional, pois se espera que sejam os protagonistas das condutas éticas convergentes aos valores da universidade. Embora haja referência ao corpo discente e aos demais alunos que mantenham vínculo com a universidade, os dispositivos, em sua maior parte, estão

destinados àqueles que exercem suas atividades profissionais na instituição, o que de certa forma reveste o documento de características de um código de ética profissional.

Ao referenciar o corpo docente o documento não explicita a garantia de pleno exercício da liberdade de cátedra (o que pode decorrer do fato de já estar expressamente previsto na Constituição Federal), preocupando-se em determinar conceitos mais amplos e gerais acerca das competências, mas que nos fazem compreender que o exercício da atividade docente está sim protegido e que o professor possui condições de exercê-lo de acordo com as suas convicções.

No art. 15¹³⁷ temos as seguintes incumbências aos docentes:

Artigo 15 – Cabe ao docente:

- I. exercer sua função com autonomia;
 - II. contribuir para melhorar as condições de ensino e os padrões dos serviços educacionais, assumindo sua parcela de responsabilidade quanto à educação e à legislação aplicável;
 - III. zelar pelo desempenho ético e o bom conceito da profissão, preservando a liberdade profissional e evitando condições que possam prejudicar a eficácia e correção de seu trabalho;
- [...]

Desse fragmento também podemos inferir questões que foram pontuadas por Dworkin como essenciais para a preservação da liberdade de cátedra, não apenas como um direito positivo, mas com uma característica mais forte, como um valor. Isso fica demonstrado quando são oferecidas ao professor condições de exercer suas práticas educativas com autonomia, o que significa que o docente em suas atividades tem a liberdade de utilizar os métodos e ferramentas pedagógicas que entender que são mais adequadas para expor seu saber e desvinculada de determinações de ordem política.

Aqui registramos que a defesa da liberdade acadêmica não isenta o professor de respeitar os objetivos do curso em que ministra suas aulas e os da própria universidade, pois que estes contribuem para seja atendido o direito dos estudantes a uma formação coerente com a proposta do curso, podendo essas atitudes integrarem a consciência do papel ético da docência na vida comunitária.

¹³⁷ CÓDIGO DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Resolução nº 4871, de 23 de outubro de 2001**. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-4871-de-22-de-outubro-de-2001>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

Uma universidade constitui apenas uma pequena parte de uma sociedade muito mais ampla e complexa, mas ainda assim em seu meio comunitário reproduzem-se os problemas semelhantes aos de ordem geral; podemos dizer que ocorrem os mesmos conflitos de valores. Tendo a USP optado por um código de ética pautado em valores, na ocorrência de eventuais conflitos, não há que se anular ou excluir um detrimento de outro, visto que os valores compõem um mesmo plano, não havendo uma hierarquia valorativa.

Neste ponto, retomamos a situação levantada por Dworkin¹³⁸ sobre um eventual conflito valorativo, por exemplo, entre a igualdade racial ou de gênero e o exercício da liberdade de cátedra. A primeira hipótese de solução proposta deve ser a verificação se os objetivos dos valores em colisão efetivamente se aplicam ao caso, pois nessa situação um deles pode ser desconsiderado porque simplesmente não incide no fato conflituoso. A segunda opção deve ser a aplicação ao caso concreto de uma abertura de um espaço maior ao valor em aparente conflito, ou seja, um dos valores cederá mais espaço ao outro; contudo trata-se de uma certa limitação da aplicação do valor e não sua desconsideração total.

Sendo o Código de Ética da USP a exteriorização de valores tido como essenciais no desenvolvimento das relações interpessoais no âmbito institucional, é interessante que se pense os modos de gerenciar conflitos, sem que seja pela mera desconsideração de um valor pelo outro ou pela simples aplicação de penalidades previstas em outros instrumentos valorativos, principalmente quando estiver em pauta a liberdade acadêmica.

Sobre questões de cunho político, racial ou sexista, a Universidade preocupou-se em pautar os seguintes princípios¹³⁹:

- Art. 3º - A ação da Universidade, respeitadas as opções individuais de seus membros, pautar-se-á pelos seguintes princípios:
- I. a não adoção de preferências ideológicas, religiosas, políticas, raciais, bem como quanto ao sexo e à origem;
 - II. a não posição de natureza partidária;
 - III. a não submissão a pressões de ordem ideológica, política e econômica que possam desviar a Universidade de seus objetivos científicos, culturais e sociais.

¹³⁸ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p.406.

¹³⁹ CÓDIGO DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Resolução nº 4871, de 23 de outubro de 2001**. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-4871-de-22-de-outubro-de-2001>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

Diferentemente dos regulamentos de expressão referidos por Dworkin¹⁴⁰, não há qualquer menção no regramento uspiano acerca das manifestações que abordem, por exemplo, situações que envolvam questões racionais ou de gênero, mas a partir de outros princípios e valores dispostos em outros dispositivos é possível deduzir que condutas que expressem insensibilidade, sob a acepção de Dworkin, certamente serão adotadas medidas que visem coibir a utilização de palavras ou gestos que possam ser considerados ofensivos em si mesmo, ainda que para isso seja necessário restringir os limites da liberdade acadêmica¹⁴¹.

Ainda sobre isso Dworkin¹⁴² afirma:

Não há mal algum em que uma universidade exija a conservação de uma atmosfera de decência na qual nem os professores nem grupos de estudantes ajam com a intenção de intimidar, envergonhar ou ferir algum membro da comunidade [...].

Buscamos em nossa pesquisa verificar alguma possibilidade de acesso às ocorrências analisadas e julgadas pela Comissão de Ética da USP, a fim de que pudéssemos apontar situações efetivamente concretas de violação dos preceitos éticos e, se houve casos em que a liberdade de cátedra esteve em pauta, as situações analisadas pela referida Comissão também não estão disponíveis para consulta on-line, nem mesmo como informativos.

Sabemos, contudo, que são promovidos encontros na USP com o fim de abordar as questões que permeiam a aplicação do Código. Essas discussões ficam disponibilizadas no endereço eletrônico da Universidade, por meio de vídeos, relatos e artigos, e trazem ao debate temas que causam inquietações no ambiente universitário como a segurança e privacidade, plágio, sociabilidade e ética na universidade, a relação do direito de greve e a ética e questões tecnológicas.

Embora o Código de Ética ainda não tenha suscitado na comunidade uspiana reflexões acerca da liberdade de cátedra, estas se fazem essenciais não apenas para esse grupo específico, mas para o cenário do ensino superior no Brasil, pois o livre exercício da prática docente tem o condão de preservar a autenticidade do

¹⁴⁰ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p.409-410.

¹⁴¹ DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p.408.

¹⁴² DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p.408.

professor, assegurar o livre debate de ideias, além de suscitar o pensamento crítico e dialógico dentro ambiente universitário.

Andrade¹⁴³ ressalta que o fato de compreendermos os professores como agentes morais não significa que tenham postura ética e que conheçam seus limites em todo momento, ou seja, que possuam a capacidade de questionamento da moralidade. Ao trazer a discussão ética para o âmbito de atuação acadêmica, abre-se a possibilidade de uma tomada de consciência do fazer moral desses agentes educacionais. Evidente que não é uma tarefa fácil e tampouco faz parte do cotidiano da instituição.

Um código de ética não pode ser um documento acabado, pois a ética é dinâmica e exige que seus temas estejam sempre em discussão, pois daí decorre o entendimento do que se espera eu seja o comportamento mais adequado para a convivência harmônica na instituição.

Ademais, não se pode perder de vista o valor primordial de uma universidade que é a produção e difusão do conhecimento, foco que requer que sejam protegidos valores como a liberdade de cátedra, de maneira que seja garantido aos docentes o amplo exercício de suas competências, respeitados os limites legais e os decorrentes da responsabilidade do individualismo ético.

¹⁴³ ANDRADE, Jakeline Alencar. **Ética docente**: estudo sobre o juízo moral do professor. 2008, 183 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, p. 16, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15336>>. Acesso em: 13 maio 2016.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do que foi exposto, não há dúvidas que, no exercício da tarefa docente, existe uma margem de liberdade, seja ela reconhecida como um valor seja como um direito. Porém, também é possível afirmar que a discussão acerca da valoração da liberdade de cátedra ainda precisa ser amplamente discutida, de modo que sejam produzidas discussões no cenário nacional sobre a sua concepção, interpretação, seus aspectos distintivos entre ela e a liberdade de expressão e, fundamentalmente, sua distinção entre direito e valor.

Evidentemente que temos consciência de que a proposta interpretativa de Ronald Dworkin à liberdade de cátedra está atrelada à concepção liberal norte-americana, mas não podemos ignorar que a discussão trazida por ele pode ser proveitosa ao nosso cenário do ensino universitário brasileiro, à medida que propõe o reconhecimento dessa liberdade sob fundamentos filosóficos valorativos. Afinal, se trata de levantar a questão de qual é a importância que prestamos à liberdade de cátedra, para não considerá-la apenas como um direito fundamental.

Durante nosso processo de pesquisa, percebemos que na doutrina brasileira não há muita discussão acerca da importância e valoração conferidos à liberdade de cátedra; ficamos com a impressão de que a posição de direito constitucional supriu qualquer necessidade de discussão acerca da sua relevância dentro dos ambientes de ensino. Contudo, a partir da leitura de Ronald Dworkin entendemos que podemos estar, pouco a pouco, mitigando esse valor conferido ao exercício da docência, sob a falsa ideia de que a Constituição a protegerá em qualquer circunstância. A liberdade de cátedra, reconhecida apenas como um direito, ainda que fundamental, fica sujeita a violações (principalmente estatais) sob fracos argumentos de ordem geral e utilitaristas, que intencionarão demonstrar que tal atitude causará mais benefícios do que danos à sociedade.

Nossa abordagem iniciou pela explanação de conceitos gerais da filosofia moral sobre ética e moral, que seguiu para a ambientação da ética no espaço das universidades. O caminho exploratório da liberdade de cátedra foi amparado pela teoria do individualismo ético de Ronald Dworkin, que nos revelou a importância da temática, bem como nos possibilitou compreender a relevância dessa liberdade como valor para o fortalecimento do corpo docente de uma universidade, assim o

caráter essencial que assume na promoção e no desenvolvimento do espírito crítico da sociedade em geral.

Da apreciação do Código de Ética da Universidade de São Paulo percebemos que a intenção do documento não reside em estabelecer modelos de comportamentos, mas sim a exteriorizar os valores que deverão servir como norteadores das relações humanas no interior da universidade, o que denota respeito à individualidade e à autonomia aos sujeitos destinatários do código. A caracterização do código como uma declaração de valores, bem como a intenção e as iniciativas da universidade em manter espaços de reflexão e debates, não cria obstáculos ao exercício da liberdade de cátedra, antes disso, confere à comunidade acadêmica a possibilidade de garantir à liberdade de cátedra a verdadeira identidade de valor.

Disso é preciso que se compreenda que não se trata de conferir à liberdade acadêmica atuação desprovida de limites, mas de reconhecer que os elementos que podem lhe impor restrição devem possuir valoração semelhante e estarem calcados em justificativas que preservem o respeito e a tolerância uns com os outros.

De acordo com a teoria dworkiniana, a conservação da liberdade acadêmica tem relevância ética não só para os profissionais que estão sob sua proteção, mas para toda a comunidade, porque atribui ao professor o papel de difusor de conhecimento e de cultura, constituindo-se em um elemento essencial para o desenvolvimento social, na medida em que, ao propagar seus conhecimentos, ele contribui de forma efetiva a transformações de ideias.

A discussão de questões ética dentro do ambiente universitário contribui para o desenvolvimento do que Dworkin chama de responsabilidade moral, na medida em que contribuirá para a conservação da dignidade individual e da capacidade de constituir suas próprias convicções. Ademais, garante ao indivíduo atributos importantes para a vida moral, como a consciência, a liberdade e a responsabilidade.

O estabelecimento de um código de ética pode vir a representar um instrumento importante para o exercício profissional dos docentes das universidades, porém mais do que estabelecer regras de conduta é preciso que essas instituições se lancem num trabalho de discussão e reflexão acerca das temáticas correlatas, com vista a efetivamente tornar esse documento um instrumento digno reconhecimento e norteador do agir da comunidade acadêmica.

Estamos a viver em tempos políticos preocupantes e perturbadores no cenário nacional, buscar manter vivos os valores primordiais que mantém pulsante o cotidiano das universidades é uma tarefa da qual não se pode descuidar. Relegar o exercício da liberdade de cátedra a mero direito positivo, em nosso entender, significa fragilizar a própria ideia de universidade. No cenário em que se descortina, essa concepção legalista, coloca-se a garantia da liberdade acadêmica nas mãos de gestores e legisladores ansiosos por transformarem os ambientes de ensino em espaços de atuação limitada, com restrição no intercâmbio de saberes, relegando aos professores a tarefa de reprodutores de conteúdo, retirando do docente uma de suas características mais valiosas: a de ser um agente promotor da reflexão, do pensamento crítico e catalisador do pluralismo de ideias. É temerária a possível aplicação de medidas autoritárias disfarçadas de respeito às diferenças ideológicas.

A universidade entre outros papéis tem a função de inserir o aluno no mundo profissional e, por meio de suas práticas pedagógicas, ajudar-lhe-á a compreender essas novas regras e possibilitar-lhe-á a “ampliação deste mundo através da qualificação de valores que lhe permita escolher que vida quer viver, transformando esses valores em critérios que conduzam seu comportamento e auxiliem nas tomadas de decisões e na elaboração de juízos de valor.”¹⁴⁴

A educação é feita da interação social. Os fins da atividade docente são a transmissão da cultura e do conhecimento, bem como a formação de indivíduos com capacidade crítica, os quais só podem ser atingidos com plenitude a partir da garantia da liberdade de cátedra.

¹⁴⁴ ANDRADE, Jakeline Alencar. **Ética docente**: estudo sobre o juízo moral do professor. 2008, 183 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, p. 60, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15336>>. Acesso em: 13 maio 2016.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Miriam Rodrigues Bicalho de. A importância do trabalho do professor numa conotação filosófica e a liberdade de cátedra como direito fundamental. **Revista Mestrado em Direito**, Osasco, v. 9, n.2, p. 119-130, dez. 2009.

ANDRADE, Jakeline Alencar. **Ética docente**: estudo sobre o juízo moral do professor. 2008, 183 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15336>>. Acesso em: 13 maio 2016.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução Leonel Vallandro, Gerd Borhnhheim, Eudoro de Souza. São Paulo: Editor Victor Civita, 1984. (Coleção Os Pensadores).

BASTOS, Maria Helena Camara. Perspectivas da universidade brasileira. In: ROHDEN, Valerio (Org.). **Idéias de universidade**. Canoas: ULBRA, 2002. p. 162-168.

BITTAR, Eduardo C.B. **Curso de ética jurídica**: ética geral e profissional. 10. Ed. rev., atual. e modificada. São Paulo: Saraiva, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 mar. 2016.

CAMARGO, Marculino. **Fundamentos de ética geral e profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CÓDIGO DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Resolução nº 4871, de 23 de outubro de 2001**. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-4871-de-22-de-outubro-de-2001>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

CORTINA, Adela; MARTINEZ, Emilio. **Ética**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

DALLARI, Sueli Gandolfi. Conflitos na atual concepção ética da vida universitária. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, vol. 28, n. 08, p.187-188, jan. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142014000100015> Acesso em: 29 abr. 2016.

DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura da Constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DWORKIN, Ronald. We need a new interpretation of academic freedom. **Academe**, Washington, v. 82, n. 3, p. 10-15, maio/ jun. 1996. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40251473?Search=yes&resultItemClick=true&searchText=We&searchText=need&searchText=a&searchText=new&searchText=interpretation&searchText=of&searchText=academic&searchText=freedom&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3DWe%2Bneed%2Ba%2Bnew%2Binterpretation%2Bof%2Bacademic%2Bfreedom%26amp%3Bprq%3Ddworkin%26amp%3Bgroup%3Dnone%26amp%3Bwc%3Doff%26amp%3Bso%3Drel%26amp%3Bhp%3D25%26amp%3Bfc%3Doff&seq=1#fndtn-page_thumbnails_tab_contents>. Acesso em: 08 mar. 2016.

ESTEVEZ, Julio. Éticas deontológicas: a ética kantiana. In: TORRES, João Carlos Brum Torres (Org.). **Manual de ética**: questões de ética teórica e aplicada. Petrópolis: Vozes, 2014.

GLOCK, Rosana Soibelman; GOLDIM, José Roberto. Ética profissional é compromisso social. **Bioética**, Porto Alegre, 1 ago. 2003. Disponível em: <<http://www.bioetica.ufrgs.br/eticprof.htm>>. Acesso em: 06 set. 2015.

GONÇALVES, Viviane; DONADELI, Paulo Henrique Miotto. Liberdade de ensinar do docente no ensino superior. **Pravda.Ru**, Moscou, jul. 2006. Disponível em: <<http://port.pravda.ru/sociedade/cultura/13-07-2006/11952-ensino-0/>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

KORTE, Gustavo. **Iniciação à ética**. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 1999.

MARTINS, Carlos Benedito. Notas sobre o sistema de ensinos superior. In: **Revista da USP**, São Paulo. n. 39, p. 58-82, set./ nov., 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/35068/37807>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

MONTEIRO, Maurício Gentil. Regime jurídico-constitucional da educação. **Revista Jus Navegandi**, Teresina, ano 9, n. 524, 13 dez. 2004. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/6039>>. Acesso em: 27 fev.2016.

NALINI, José Roberto. **Ética geral e profissional**. 11. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

OLIVEIRA, Rafael Guimarães Abras. O problema da liberdade de expressão no construtivismo jurídico de Dworkin. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI/ UFMG, 25., 2015. **Anais eletrônicos Filosofia do Direito I**. Belo Horizonte: CONPEDI, 2015, p. 505 – 521. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/publicacoes/66fsl345/2p7e8wdv/hV3l20hb2recbgFz.pdf>> Acesso em: 08 mar. 2016.

OLIVEIRA, Rodrigo Valin de. Dworkin e a liberdade de cátedra. In CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI/ UFF, 21., 2012. **Anais eletrônicos Direitos fundamentais e democracia 2**. Florianópolis: CONPEDI, 2012, p. 216 –

231. Disponível em:

<<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=803ef56843860e4a>>. Acesso em: 06 maio 2015.

PIZZI, Jovino. Ética e éticas aplicadas. **Filosofia UNISINOS**, São Leopoldo, v. 5, n. 9, p. 189 – 207, 2004.

PRADO, Carlos Vidal. Libertad de cátedra y libertad pedagógica em Alemania. **Revista persona y derecho**, Pamplona, v. 50, p. 373 – 409, 2004. Disponível em: <<http://dadun.unav.edu/handle/10171/14427>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

PRADO, Carlos Vidal. Libertad de cátedra y organización de la docência em el ámbito universitário. **Revista Española de Derecho Constitucional**. Madrid, set. 2008. Disponível em: <<http://www.cepc.gob.es/publicaciones/revistas/revistaselectronicas?IDR=6&IDN=663&IDA=27203>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

RUSSO, Maria. Ética e integridade na ciência: da responsabilidade do cientista à responsabilidade coletiva. In: DALLARI, Sueli Gandolfi et al (Org.). **Seminários: a ética e a universidade**. São Paulo: Comissão de Ética da USP, 2014.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

SILVA, André Luiz Olivier da. Os direitos humanos e a confusa relação entre direitos naturais e direitos morais. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v. 8, n. 3, 2013. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rdp/article/view/5440/2865>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 15. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1998.

SINGER, Peter. **Ética prática**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ANEXO A – CÓDIGO DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO