

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

IGOR PIRES GOMES DA COSTA

LIBERDADE ACADÊMICA E O DIREITO DE APRENDER EM UM AMBIENTE
SEGURO

CURITIBA

2021

IGOR PIRES GOMES DA COSTA

LIBERDADE ACADÊMICA E O DIREITO DE APRENDER EM UM AMBIENTE
SEGURO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Direito, Setor de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Benghi del Claro.

CURITIBA
2021

C837I

Costa, Igor Pires Gomes da
Liberdade acadêmica e o direito de aprender em um ambiente seguro [meio eletrônico] / Igor Pires Gomes da Costa. - Curitiba, 2021.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-graduação em Direito. Curitiba, 2021.

Orientador: Roberto Benghi Del Claro.

1. Liberdade acadêmica. 2. Inclusão educacional. I. Del Claro, Roberto Benghi. II. Título. III. Universidade Federal do Paraná.

CDU 37

**Catálogo na publicação - Universidade Federal do Paraná
Sistema de Bibliotecas - Biblioteca de Ciências Jurídicas
Bibliotecário: Pedro Paulo Aquilante Junior - CRB-9/1626**

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM DIREITO**

No dia dezesseis de junho de dois mil e vinte e um às 14:00 horas, na sala REMOTA, CONFORME AUTORIZA PORTARIA 36/2020-CAPES, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação do mestrando **IGOR PIRES GOMES DA COSTA**, intitulada: **LIBERDADE ACADÊMICA E O DIREITO DE APRENDER EM UM AMBIENTE SEGURO - A (IM)POSSIBILIDADE DE CENSURA NAS UNIVERSIDADES**, sob orientação do Prof. Dr. ROBERTO BENGHI DEL CLARO. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em DIREITO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: ROBERTO BENGHI DEL CLARO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), VERA KARAM DE CHUEIRI (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), AMANDA COSTA THOMÉ TRAVINCAS (UNIDADE DE ENSINO SUPERIOR DOM BOSCO). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, ROBERTO BENGHI DEL CLARO, lavei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 16 de Junho de 2021.

Assinatura Eletrônica

16/06/2021 15:53:37.0

ROBERTO BENGHI DEL CLARO

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

17/06/2021 13:59:55.0

VERA KARAM DE CHUEIRI

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

16/06/2021 16:12:37.0

AMANDA COSTA THOMÉ TRAVINCAS

Avaliador Externo (UNIDADE DE ENSINO SUPERIOR DOM BOSCO)

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em DIREITO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **IGOR PIRES GOMES DA COSTA** intitulada: **LIBERDADE ACADÊMICA E O DIREITO DE APRENDER EM UM AMBIENTE SEGURO - A (IM)POSSIBILIDADE DE CENSURA NAS UNIVERSIDADES**, sob orientação do Prof. Dr. ROBERTO BENGHI DEL CLARO, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 16 de Junho de 2021.

Assinatura Eletrônica

16/06/2021 15:53:37.0

ROBERTO BENGHI DEL CLARO

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

17/06/2021 13:59:55.0

VERA KARAM DE CHUEIRI

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

16/06/2021 16:12:37.0

AMANDA COSTA THOMÉ TRAVINCAS

Avaliador Externo (UNIDADE DE ENSINO SUPERIOR DOM BOSCO)

Curitiba, 29 de Julho de 2021

À Secretaria do PPGD

Assunto: Alteração do Título da Dissertação de meu orientando

Prezados,

Informo que em razão de recomendação da banca avaliadora da dissertação apresentada pelo aluno IGOR PIRES GOMES DA COSTA, em 16 de Junho de 2021, o título do trabalho que antes era "LIBERDADE ACADÊMICA E O DIREITO DE APRENDER EM UM AMBIENTE SEGURO - A (IM)POSSIBILIDADE DE CENSURA NAS UNIVERSIDADES" passou a ser "LIBERDADE ACADÊMICA E O DIREITO DE APRENDER EM UM AMBIENTE SEGURO".

Atenciosamente,

ROBERTO
BENGHI DEL
CLARO

Digitally signed by ROBERTO BENGHI
DEL CLARO
DN: c=BR, o=ICP-Brasil, ou=Autenticado
por AR ArpenSP, ou=Assinatura Tipo A3,
ou=ADVOGADO, cn=ROBERTO BENGHI
DEL CLARO
Date: 2021.07.29 14:21:36 -03'00'

ROBERTO BENGHI DEL CLARO
Orientador

Dedico este trabalho à minha avó Amara, que nos deixou no ano passado. Positividade em todos os momentos; alegria em todos os momentos; simplicidade em todos os momentos; bondade em todos os momentos; amor em todos os lugares, até em seu nome.

AGRADECIMENTOS

Escrevo meus agradecimentos no pior momento da covid-19 no território nacional, quando mais de 3 mil brasileiros morrem por dia, quando nem a soma de todas as tecnologias à nossa disposição são mais capazes de aliviar o sofrimento do isolamento e das notícias tristes que nos bombardeiam. Ainda assim, é preciso encontrar forças para prosseguir. A principal das fontes, sem dúvidas, é pensar nas pessoas que, mesmo à distância, não soltam nossas mãos.

Antes, é claro, devo agradecer a Deus, por proteger a mim e a todos meus familiares e amigos. Tenho a sorte de não ter perdido ninguém próximo para a pandemia, a fé em que não perderei e a esperança de que em breve nenhuma família precisará chorar por este vírus.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná (UFPR), por rapidamente entender a gravidade do problema, substituir as aulas presenciais por aulas à distância, por prorrogar os prazos para defesa. Mas é sobretudo ao grupo de alunos que vai o maior agradecimento pela corrente de positividade, auxílio, troca de materiais e ideias, especialmente em momento em que as bibliotecas encontravam-se fechadas e o contato com os orientadores, reduzido. Não vou nem iniciar a menção a nomes, para não correr o risco de esquecimento, mas cada um foi muito importante para mim, espero também ter logrado ajudar alguém. Aos alunos do PPGD: grande parte dos esforços para a realização de um bom trabalho que justifique e amplie a liberdade acadêmica é para vocês dedicado.

À minha família, em Pernambuco, que não vejo há mais de um ano, que curiosamente mantém a distância como prova de amor, mas que sabe de cada um de meus passos, obrigado!! Meu pai, Juarez Costa; minha mãe, Gilvane Pires; minha irmã, Ingrid Costa: divido esse momento tão caro da minha vida com vocês.

Os últimos dois anos de dedicação e imersão neste trabalho não seriam possíveis sem minha companheira, amiga, alicerce, confidente, Samara Wsolek. É inexplicável o privilégio de ter alguém ao seu lado que apenas pergunta o que você precisa e simplesmente se doa para que você não se preocupe com mais nada. Obrigado por ser minha família quando eu mais precisei.

Minha gratidão se estende, evidentemente, aos seus pais e irmãos: Elias, Cecília, Mayara, Mirelli: obrigado por me acolherem em vários momentos, generosamente me tratando como um dos seus.

Meus agradecimentos também aos Professores Miguel Godoy, Vera Karam e Roberto del Claro. Nossas discussões em aula foram decisivas na escolha do tema e as lições dali extraídas eu levarei para o resto de minha vida acadêmica. Obrigado por garantiram largamente o meu direito de liberdade de pesquisa científica.

Devo dedicar um parágrafo à professora Amanda Travincas, cujos estudos eram apenas fonte de inspiração, mas que se transformou em conselheira, incentivadora, revisora, guia, luz. Sendo certo que a Liberdade Acadêmica brasileira ainda não conta com tantas referências, é simplesmente confortante saber que uma das autoridades no assunto é tão dedicada, acessível e comprometida com o tema. Obrigado!

Aos amigos, novos e velhos, pelas lives, pelas piadas, pelos ensinamentos. Tarcísio, Daniel, Humberto, André, Natalia, Isabella 1 e 2, Luly, Julianne, Guilherme, Priscylla, Everton, Moisés, Rafael, Diogo, Arthur, Ricardo, Ítalo, Luiz, Thiago, Marcelo, Custódio, Donato, Eduardo, Miguel, Bruno, Luciana, Lara, Silmara, Marina, Andrea, Jamerson, Talles, João, Romi, e tantos outros que, em distintos momentos, foram tão importantes na minha caminhada. Quantas vezes coloquei a culpa na pandemia e no mestrado para tanta ausência? Espero poder recompensar tanto carinho a partir de agora.

Enfim, meus sinceros agradecimentos.

A liberdade está no coração de homens e mulheres; quando morre ali, nenhuma constituição, nenhuma lei, nenhum tribunal pode salvá-la; nenhuma constituição, nenhuma lei, nenhum tribunal pode fazer muito para ajudá-la. Enquanto está lá, não precisa de constituição, nem lei, nem tribunal para salvá-la (HAND, Learned, 1960, p. 189).

RESUMO

A presente dissertação quer enfrentar o seguinte problema: quais limites poderiam ser impostos à liberdade acadêmica para se garantir um espaço de aprendizado livre de ofensas e/ou de advocacia política? Para responder ao questionamento, propõe-se a hipótese – ao final confirmada – de que não existe o direito de aprender num ambiente universitário seguro, de maneira que não é admissível a limitação da liberdade acadêmica com tal finalidade. Portanto, o objetivo geral consiste em analisar se seriam legítimas limitações à liberdade acadêmica para se garantir o direito a não ser ofendido e/ou de aprender sem viés político nas universidades. Para tanto, o trabalho tem três objetivos específicos, dividido em seus três capítulos. O primeiro pretende esclarecer quais são os contornos, as dimensões, as justificativas e os principais modelos ocidentais existentes da Liberdade Acadêmica. Prepara-se o terreno para o leitor ao tempo em que se extrai a conclusão de que se trata de um instituto complexo, frequentemente mal compreendido, o que enseja que movimentos pró-censura nasçam até mesmo dentro das universidades. Nessa toada, o segundo capítulo tem por objetivo apresentar alguns destes argumentos. Partindo da premissa de que nossa noção de liberdade acadêmica está fundada na teoria liberal, nos preceitos de igualdade, individualismo e liberdade, moldou-se historicamente a noção de que todos teriam, nas universidades, semelhantes oportunidades de desenvolvimento intelectual. Entretanto, a ideologia da igualdade de oportunidades dificilmente encontra fôlego no novo cenário em que os *campi* se tornam cada vez mais heterogêneos. Argumenta-se que a livre expressão e mercado de ideias não estão disponíveis para os grupos tradicionalmente excluídos. Isto equivaleria a dizer que a liberdade acadêmica e universidade inclusiva são inconciliáveis. Assim, a eliminação de barreiras sistêmicas exigiria a realização de juízo de ponderação em que a liberdade acadêmica deveria ceder em prol da construção de um espaço de aprendizado seguro para os alunos mais sensíveis. Naturalmente, tal movimento faz emergir resistência em grupos conservadores, que acusam as mudanças de estarem contaminadas pela política. Se identificando como os defensores da liberdade, querem proteger a objetividade, a busca pela verdade, o resgate do ambiente apoliticizado – e, portanto, seguro – de aprendizado. Apresentados os argumentos de cada um desses grupos, o último capítulo é

reservado ao cotejo dos argumentos apresentados com a liberdade acadêmica, levando-se em conta a missão das universidades. Nesta ocasião, a hipótese de pesquisa é confirmada ao se rejeitar, em termos conclusivos, os argumentos anteriormente apresentados, ressaltando que isto não implica dizer que todos os comportamentos praticados nos *campi* são protegidos pela liberdade acadêmica. No tocante à metodologia, ressalta-se a escolha pela linha jurídico-dogmática e do raciocínio dedutivo. Tratando-se de tema que demandou a pesquisa de modelos estrangeiros, inegável o seu caráter também exploratório. No campo procedimental, a literatura nacional e estrangeiras foram largamente utilizadas.

Palavras-chave: Liberdade Acadêmica; Inclusividade; Ponderação; Limites.

ABSTRACT

The current thesis aims to face the following issue: would censorship in the academic environment be legitimate to grant a learning atmosphere free of offense and/or political advocacy? To answer that question, the hypothesis proposed – and eventually confirmed – is that the right to learn in a safe academic environment does not exist, and that is why it is not admissible to censor the academic freedom with such intention. Therefore, the general goal consists in analyzing if censorship is legitimate to grant the right of not being offended and/or learning with no political biases in universities. Thus, the thesis presents three main objectives, divided into its three chapters. The first intends to clarify its outlines, dimensions, justifications and main occidental models of academic freedom. Groundwork is laid for the reader in time to extract the conclusion that it composes a complex institute, often misunderstood, which provides pro-censorship movements with an opportunity for growing, even inside universities. Keeping up with the pace, the second chapter contemplates the presentation of some of these arguments. Starting from the premise that our notion of academic freedom is founded on liberal theory, on precepts of equality, individualism and freedom, the assumption that everybody would have similar opportunities of intellectual development in universities has been historically shaped. However, the ideology of equality of opportunities struggles to move forward in the new scenario where the campi become more and more diverse and heterogeneous. It is argued that freedom of speech and marketplace of ideas are not available for traditionally excluded groups. This would be the same as saying that academic freedom and an inclusive university are not compatible concepts. Hence, the elimination of systemic barriers would demand a commonsense approach in which academic freedom should yield on behalf of the construction of a safe learning environment to more sensitive students. Naturally, this movement makes resistance arise in conservative groups, who accuse changes of being contaminated by politics. Identifying themselves as advocates of freedom, they propose the protection of objectivity, the search for truth, the rescue of a non-politicized environment for learning – and consequently, safe. After presenting the arguments of each group, the last chapter is reserved to the collation of cited arguments with academic freedom, taking the mission of universities into account. In this occasion, the research hypothesis is confirmed when it rejects, conclusively, the previously presented arguments, pointing out that it does not imply that all behaviors presented

in campi are protected by academic freedom. In terms of methodology, the choice is drawn to the legal-dogmatic and deductive reasoning. Considering the theme, which has demanded the research of foreign models, the exploratory nature of the analysis is also undeniable. In the procedural field, both national and international literature were widely required.

Keywords: Academic Freedom. Inclusiveness. Weighting. Censorship

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

§	parágrafo
§§	parágrafos
AAUP	American Association of University Professors
ACP	Ação Civil Pública
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADPF	Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental
art.	artigo
arts.	artigos
BverfGE	Bundesverfassungsgericht (Corte Federal Constitucional Alemã).
c/c	combinado com
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CVCP	Committee of Vice-Chancellors and Principals
DF	Distrito Federal
DJe	Diário de Justiça Eletrônico
EC	Emenda Constitucional
HC	Habeas Corpus
IES	Instituições de Ensino Superior
IFE	Instituições Federais de Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
Min.	Ministro
MP	Medida Provisória
n.º	número
OCDE	Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Public Accounts Committee
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PL	Projeto de Lei
PPGD	Programa de Pós-Graduação em Direito

PR	Estado do Paraná
RE	Recurso Extraordinário
rel.	relator
SP	Estado de São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal
UCG	The University Grants Committee
UnB	Universidade de Brasília
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFGD	Universidade Federal de Grande Dourados
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS	Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFG	Universidade Federal do Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
v.	vide
vol.	volume
vs	versus

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 O ENIGMA DA LIBERDADE ACADÊMICA.....	22
1.1 LIBERDADE INDIVIDUAL OU COLETIVA? IMPORTANTE PARA AS UNIVERSIDADES, IMPRESCINDÍVEL PARA A DEMOCRACIA.....	23
1.2 UMA LIBERDADE, VÁRIAS DIMENSÕES.....	28
1.2.1 Dimensão Individual: Proteção para os Pesquisadores, Professores e Alunos.....	28
1.2.2 Proteção institucional: autonomia universitária.....	30
1.2.3 Proteção extramuros: noções da incidência da liberdade acadêmica em manifestações realizadas fora do campo de expertise.....	33
1.3 UMA LIBERDADE, VÁRIOS FUNDAMENTOS.....	35
1.3.1 Justificativas para a liberdade individual.....	36
1.3.2 Justificativas para a liberdade institucional.....	39
1.3.3 Justificativas para a liberdade extramuros.....	42
1.4 UMA LIBERDADE, VÁRIOS MODELOS	43
1.4.1 As universidades independentes da Coroa: o modelo Britânico.....	44
1.4.2 As universidades totalizantes e os filhos de Humboldt: o modelo Alemão.....	48
1.4.3 Bipartição entre liberdade profissional e constitucional: o modelo Estaduninense..	52
1.4.4 As universidades tardias e filhas do Estado: o modelo brasileiro.....	55
1.5 SÍNTESE CONCLUSIVA: UM CALEIDOSCÓPIO ASSIMÉTRICO.....	71
2 LIBERDADE ACADÊMICA NA ENCRUZILHADA: ENTRE A NEUTRALIDADE E A POLITIZAÇÃO.....	73
2.1 NECESSIDADE DE CENSURA SEGUNDO A ÓTICA DA INCLUSIVIDADE: O DIREITO DE APRENDER SEM SOFRIMENTO	74
2.2 NECESSIDADE DE CENSURA SEGUNDO OS CONSERVADORES: O DIREITO DE APRENDER SEM VIÉS POLÍTICO	81
2.3 SÍNTESE CONCLUSIVA.....	87
3 LUTA CONTRA A CENSURA: A INTERMINÁVEL DISPUTA PELA LIBERDADE ACADÊMICA	88
3.1 ESCUDO PARA REVOLUCIONÁRIOS E CONSERVADORES: DA IMPOSSIBILIDADE DE APROPRIAÇÃO DA LIBERDADE ACADÊMICA	90
3.2 ESPADA PARA REVOLUCIONÁRIOS E CONSERVADORES: DA IMPOSSIBILIDADE DA PONDERAÇÃO DE VALORES PARA LIMITAR A LIBERDADE ACADÊMICA.....	103
3.2.1 A Ponderação com matriz política.....	105
3.2.2 A Ponderação com matriz principiológica.....	109
3.3 VALE-TUDO ACADÊMICO? A FRONTEIRA ENTRE CRÍTICAS E OFENSAS DELIBERADAS	118
3.4 SÍNTESE CONCLUSIVA.....	124
4 CONCLUSÃO.....	129
REFERÊNCIAS.....	134

INTRODUÇÃO

Enquanto retoricamente a liberdade acadêmica no ensino superior continua a ser defendida e vista como essencial para o Estado Democrático de Direito, as reais intenções que se escondem por trás de sua advocacia frequentemente objetivam a captura das instituições para a implementação de censuras com raízes tanto na esquerda, quanto na direita.

Se, de um lado, acusa-se a liberdade acadêmica de ser um mecanismo para perpetuar o direito a uma plataforma para aqueles que já estão em posições dominantes – o que envolve também estratégias para silenciar e impedir o acesso democrático das minorias ao ensino superior –, de outro lado denuncia-se que a liberdade acadêmica é o manto que permite com que essas mesmas minorias dominem as instituições universitárias e politizem as disciplinas e os currículos, em detrimento de um suposto conhecimento puro e apolitizado.

Em comum, ambos os lados pretendem determinar quem tem e quem não tem o direito de falar, bem assim para elevar algumas ideias para um status além da discussão.

A própria comunidade acadêmica parece estar em posição débil para defender o princípio que garante a sua proteção, especialmente porque não compreende o seu real significado. É mais fácil ceder, não se arriscar, evitar temas polêmicos para não ensejar discussões em sala de aula ou, ainda, o risco de se submeter a processos que possam acarretar na perda de seus cargos.

Os alunos facilmente compram essa percepção de que são incapazes de lidar com visões conflitantes e que precisam de proteção. Se antes estavam na vanguarda da defesa de liberdades, fortalecem as fileiras de movimentos e campanhas para restringir o que pode ser debatido no campus. Cada vez mais vigilantes, estão prontos para oferecer denúncias que podem apontar desde a utilização de materiais com conteúdo racista, sexista ou capaz de ferir sensibilidades, até a acusação de professores por simplesmente defenderem posicionamentos políticos.

Nesses casos, administradores universitários não raramente entendem mais correto e simples afastar professores que abordam conteúdos polêmicos, cedendo aos apelos da massa quando um caso específico atinge repercussão extramuros.

Neste contexto, a liberdade acadêmica parece cada vez mais estar se confundindo com um argumento de defesa utilizado por acadêmicos elitistas ou militantes que não estão interessados em cumprir sua real missão acadêmica. Ou seja, trata-se de um privilégio a ser combatido, para não mais permitir que professores escapem de responsabilização por abusarem de sua condição em sala da aula.

O cenário acima revela que, se historicamente as universidades se preocupavam muito mais com ameaças externas, crescem os perigos pela falta de blindagem interna dos *campi*, já que o próprio corpo universitário assume a responsabilidade de desenvolver códigos de fala, políticas anti-assédio, códigos de conduta, iniciativas espaciais seguras e, ironicamente, políticas sobre liberdade acadêmica.

A multiplicidade de vozes que defendem a necessidade de se impor limites à liberdade acadêmica, fundamentadas nas mais diversas linhas políticas, encampadas tanto por agentes externos quanto internos, representa um risco que justifica a presente investigação.

Conforme será demonstrado no decorrer da presente dissertação, tais iniciativas não nascem necessariamente da má-fé de seus defensores, vez que a academia está sendo solicitada a reconhecer que o sistema sob o qual opera não é neutro e, portanto, necessita mudanças.

As discussões que serão aqui desenvolvidas, apesar de tratar de forma especial a realidade brasileira, não podem se furtar de envolver o estudo de outros modelos de liberdade acadêmica. É que as questões doravante debatidas possuem envergadura mundial. Não apenas porque envolvem a liberdade acadêmica, mas também porque referem-se à inclusão social e a própria democratização da produção do conhecimento.

Como cediço, opções metodológicas são necessárias. A primeira consiste na delimitação do tema. Questões atinentes à liberdade acadêmica são instigantes e desafiadoras em todos os níveis de ensino. Entretanto, o tratamento e a solução das questões são diversos. A complexidade do tema não permitiria que argumentos pudessem ser aplicados de forma válida para estudantes que dão os primeiros passos na escola e aqueles que estão prestes a obter licenciaturas e bacharelados, por exemplo. Por tal razão, optou-se por ter o foco apenas nos argumentos pró-

limitação da liberdade acadêmica endereçados ao ensino superior, espaço dotado de maior complexidade e especialização.

Como será melhor esclarecido em linhas futuras, neste espaço de aprendizado os sujeitos envolvidos na relação educacional são dotados de um perfil particular de profissionalismo, maturidade, experiência, bem assim as instituições são dotadas de missão específica. Quando somados, tais fatores constituem ingredientes determinantes para um dimensionamento particular da liberdade acadêmica nessa esfera de aprendizado.

Neste ponto, importante mencionar que não será feito corte temático em relação a dimensões da liberdade acadêmica, ou seja, serão discutidas questões que envolvem não apenas a liberdade de ensinar e de aprender, mas também a própria autonomia universitária, ou seja, a dimensão da liberdade institucional – as dimensões serão melhor explicadas no decorrer do presente trabalho. Isto porque o cerceamento da liberdade acadêmica, quando defendido e aplicado, gera impacto não apenas dentro das salas de aulas, mas espalham efeitos em todas as faces da liberdade acadêmica. Ademais, as próprias dimensões da liberdade acadêmica podem ser as responsáveis por querer silenciar umas as outras, conforme será visto.

De igual maneira, não haverá delimitação em ensino público ou particular, vez que suas peculiaridades serão realçadas quando e se necessário, não justificando, a princípio, a sua exclusão. O trabalho se interessa, pois, às instituições de ensino superior, públicas ou privadas, independentemente de sua nomenclatura (por vezes denominadas centros universitários, faculdades ou universidades), incluindo os ambientes de graduação e pós-graduação.

Após o filtro temático, é possível se estabelecer o problema de pesquisa principal do presente estudo: quais limites poderiam ser impostos à liberdade acadêmica para se garantir um espaço de aprendizado livre de ofensas e/ou de advocacia política?

Para responder ao questionamento, propõe-se a seguinte hipótese: não existe o direito de aprender num ambiente universitário seguro, de maneira que não é admissível a limitação da liberdade acadêmica com tal finalidade.

Será demonstrado que isso não significa que a liberdade acadêmica não pode sofrer restrições. Igualmente, se demonstrará que a liberdade acadêmica não protege acadêmicos contra qualquer comportamento praticado nos *campi*. Ao

contrário, ao se defender que a censura traz o perigo de silenciar os acadêmicos, não poderia a liberdade acadêmica proteger aqueles que pretensamente alegam fazer uso desta liberdade, mas cujo objetivo é justamente o de silenciar os opositores.

Isso não pode ser justificativa, entretanto, para impedir que professores, alunos e as próprias instituições promovam debates e defendam posições impopulares até mesmo quando envolvam temas sensíveis e capazes de gerar desconfortos. É certo que alguns temas, por si só, incomodam, intimidam e afugentam alguns universitários, mas será defendido que isso é razão para a adoção de outras estratégias – adiante explicitadas – que possam resgatar tais pessoas para os debates.

Da mesma maneira, será demonstrado que a universidade e seu corpo docente tem a responsabilidade e o dever de ensinar aquilo entendido como verdadeiro e importante. Não apenas é esperado, mas é recomendado que defendam pontos de vista, de maneira que a advocacia – que adiante será melhor definida e separada da doutrinação – é essencial ao ensino superior. O ambiente universitário, diga-se, é o espaço apropriado para discussões dessa natureza.

Pode-se dizer que o trabalho vai escolher como ponto de partida uma das abordagens possíveis da liberdade acadêmica, conhecida como “*for the common good school*”, encampada por Finkin e Post¹, sendo portanto o marco teórico inicial. Isto porque é a vertente que mais se amolda ao modelo brasileiro, formatado pela Constituição Federal de 1988, mais precisamente em seu art. 205, que coloca a liberdade acadêmica como essencial para a formação do cidadão e, portanto, para a democracia – esse tema será mais detalhado no Capítulo 1, quando se analisará o modelo brasileiro.

O objetivo geral, por sua vez, é analisar se seriam legítimas as limitações à liberdade acadêmica para se garantir o direito a não ser ofendido e/ou de aprender sem viés político nas universidades. Percorrendo esse objetivo geral, estão os três objetivos específicos, que foram separados em três capítulos, a seguir descritos.

O primeiro capítulo se concentrará em situar o leitor no tema, vez que a liberdade acadêmica não traz consigo um conceito inequívoco. Ao contrário, como já se teve a oportunidade de frisar, o termo é frequentemente mal interpretado,

¹FINKIN, Matthew; POST, Robert. *For the Common Good: Principles of American Academic Freedom*. Yale University Press, 2009., 272 p.

confundido com outra liberdade fundamental ou ainda parcialmente negligenciado. Portanto, é apropriado olhar mais de perto para o significado da liberdade acadêmica.

O primeiro objetivo específico, pois, é preparar o terreno e esclarecer os conceitos, o que a diferencia das demais liberdades fundamentais, suas dimensões e fundamentos, bem assim abordar os pontos principais de modelos símbolos desta liberdade no mundo ocidental. Apoiando-se no marco teórico inicial, será possível verificar que a liberdade acadêmica não é um privilégio de professores e instituições, mas uma condição indispensável para a democracia.

Será visto, entretanto, que a complexidade e fluidez da liberdade acadêmica fomenta os maus entendidos, a confusão entre suas dimensões, de maneira que é as tentativas de cerceamento da liberdade frequentemente nascem no seio das universidades. Dentre tais tentativas, o capítulo seguinte destacará as decorrentes da inclusividade.

Assim, o segundo capítulo carrega o próximo objetivo específico, qual seja, a apresentação de argumentos que pretendem justificar a necessidade de cerceamento da liberdade acadêmica no ensino superior em razão da grande demanda de inclusividade surgida no século XX. Embora as vertentes políticas sejam as mais diversas, para fins didáticos optou-se por separar as propostas em dois grandes grupos: o dos conservadores e o dos defensores da inclusividade acadêmica. Geralmente, os autores estadunidenses concordam com esta separação, nomeando de grupos de direita e esquerda. Entende-se que a primeira classificação mais se aproxima da realidade brasileira.

O último objetivo específico será apresentado no terceiro capítulo, oportunidade em que se investigará se as justificativas apresentadas no capítulo anterior podem legitimamente limitar a liberdade acadêmica estudada no primeiro capítulo. Sendo assim, o capítulo três analisará o cabimento da hipótese levantada.

O presente trabalho, da forma como proposto e estruturado, demandará a escolha pela linha jurídico-dogmática como metodologia, mormente em razão de ter por foco à análise da liberdade acadêmica a partir de sua perspectiva jurídica. Tratando-se de tema que demandará a pesquisa de modelos estrangeiros, inegável

o seu caráter também exploratório. Daí a utilização de abordagem comparada contextualizada (law in context)².

No campo procedimental, a literatura nacional e estrangeiras foram largamente utilizadas, principalmente, quanto a última, em inglês, mas também em menor número em espanhol, alemão e francês. Ao lado da revisão bibliográfica, cumpre salientar que a investigação demandou a leitura de legislação e jurisprudência, também de origem nacional e estrangeira. Apesar de abordar vários momentos históricos, deve ser dito que em todos os casos citados o trabalho focou apenas em autores, decisões e dados legislativos dos séculos XX e XXI.

Considerando que os esforços foram concentrados na apresentação de modelos, delimitação de conceitos conforme marco teórico para possibilitar o confronto com linhas de justificativas divergentes para limitação da liberdade, pode-se dizer que o raciocínio desenvolvido é dedutivo.

As contribuições para o sério enfrentamento das ameaças à liberdade acadêmica ainda são incipientes no Brasil. As recentes investidas para captura do comando das universidades podem ter sido o estopim para a produção e desenvolvimento de trabalhos científicos com o foco desejável, com a autonomia e especialidade que já se pode observar em outros países com tradição em discussões acerca da autonomia universitária. O presente trabalho quer ser mais um tijolo nesta construção que pode colocar o Brasil no epicentro das discussões envolvendo democracia e universidade.

CAPÍTULO 1 O ENIGMA DA LIBERDADE ACADÊMICA

O primeiro capítulo é um enorme desafio: expor o que se entende por uma liberdade que sofre constantes evoluções, é dotada de várias dimensões, possui diferentes modelos.

O primeiro passo importante é o de diferenciar a liberdade acadêmica das demais liberdades, especialmente da liberdade de expressão, o que será feito no tópico 1.1. Para tanto, será visto que a liberdade acadêmica é dotada de parâmetros e responsabilidades próprias, especialmente em razão do que se espera daqueles a quem a proteção da liberdade acadêmica é dirigida em um Estado Democrático de

² Para uma análise do método comparado contextualizado ver: DUTRA, Deo Campos. Métodos em Direito Comparado. Revista da Faculdade de Direito – UFPR, vol. 61, n. 3, set./dez. 2016, p. 202.

Direito. Tal quadro a conecta mais a um dever coletivo, que envolve educação e democracia, do que a uma espécie de direito individual, ainda que qualificado.

Apesar do primeiro tópico já fornecer uma visão panorâmica, o aprofundamento dos estudos sobre a liberdade acadêmica vai mostrar que as tentativas de conceituação encontram dificuldades, principalmente porque a liberdade acadêmica possui diferentes camadas.

Sendo assim, propõe-se, no tópico 1.2, o estudo destas dimensões, mais precisamente a relacionada a dimensão individual (1.2.1), institucional (1.2.2) e extramuros (1.2.3).

Ao longo dos subtópicos encimados será visto que as dimensões da liberdade acadêmica revelam a existência de um manto de proteção especialmente confeccionado para cobrir os acadêmicos, excluindo os demais membros da sociedade.

Sendo natural o surgimento de questionamentos, o tópico 1.3 se ocupará de analisar e justificar para se garantir a liberdade acadêmica em todas as suas dimensões, seguindo a mesma estrutura: dimensão individual (1.3.1), institucional (1.2.2) e extramuros (1.2.3).

Será visto que algumas das justificativas necessariamente levarão a choques entre as dimensões. A forma como os conflitos serão resolvidos vai variar segundo o modelo adotado por um determinado país. O mesmo ocorre com o grau de proteção necessário para não permitir interferências externas.

Diante de tal cenário, sem a pretensão de explorar todos os modelos existentes, e nem de esgotar a complexidade dos modelos escolhidos, o tópico 1.4 tem por objetivo apresentar as escolas britânica (1.4.1), alemã (1.4.2), estadunidense (1.4.3) para, enfim, chegar ao modelo brasileiro (1.4.4).

Deve ser ressaltado que a evolução histórica da liberdade acadêmica de cada um desses modelos exigiria um trabalho próprio que não poderá ser feito aqui. O estudo dos diferentes modelos fornecerá apenas uma visão geral que apenas apontará em fatos históricos marcantes para a formação de cada escola.

1.1 LIBERDADE INDIVIDUAL OU COLETIVA? IMPORTANTE PARA AS UNIVERSIDADES, IMPRESCINDÍVEL PARA A DEMOCRACIA

Durante a última corrida presidencial brasileira, ações policiais e decisões judiciais, pretensamente fundadas no art. 37 da Lei n. 9.504/1997³, realizadas em diversas Universidades, obrigaram a retirada de faixas com propagandas eleitorais ou de cunho político e ensejaram a propositura pelo Ministério Público Federal de Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 548/DF⁴) visando garantir, em suma, a liberdade acadêmica⁵.

A relatora da decisão, Ministra Cármen Lúcia, seguida pela unanimidade da Corte, votou no sentido de proibir o ingresso de agentes públicos em universidades para recolher documentos ou de qualquer maneira impedir os debates ou manifestações nos ambientes universitários.

Em que pese o acerto da decisão, deve ser destacado que a liberdade acadêmica foi tratada como uma espécie qualificada de liberdade de manifestação e pensamento e não de forma autônoma, com seus próprios fundamentos e especificidades. Tal confusão pode ser facilmente compreendida pela peculiar dificuldade em conceituar e justificar a liberdade acadêmica.

Com efeito, a decisão abordou a liberdade acadêmica como uma simples decorrência da liberdade de expressão e, de forma ainda mais geral, de “todas as formas de manifestação da liberdade”⁶.

Não à toa, o principal fundamento adotado foi o disposto no art. 5º, IV, IX e XVI, da Constituição da República⁷: as decisões judiciais e as ações policiais questionadas na ação, além de não encontrarem respaldo no previsto no art. 37 da

³ CF/88, Art. 37. Nos bens cujo uso dependa de cessão ou permissão do poder público, ou que a ele pertençam, e nos bens de uso comum, inclusive postes de iluminação pública, sinalização de tráfego, viadutos, passarelas, pontes, paradas de ônibus e outros equipamentos urbanos, é vedada a veiculação de propaganda de qualquer natureza, inclusive pichação, inscrição a tinta e exposição de placas, estandartes, faixas, cavaletes, bonecos e assemelhados.

⁴ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 548/DF. Rel. Min. Cármen Lúcia. DJe 06 out 2020 - Ata Nº 168/2020. Disponível em < <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5576416> >. Acesso em 25 out .2020.

⁵ O objeto da ação, conforme consta da inicial é “evitar e reparar lesão a preceitos fundamentais resultantes de atos do Poder Público tendentes a executar ou autorizar buscas e apreensões, assim como proibir o ingresso e interrupção de aulas, palestras, debates ou atos congêneres e promover a inquirição de docentes, discentes e de outros cidadãos que estejam em local definido como universidade pública ou privada”.

⁶ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Op. cit., 2020, p. 11.

⁷ Art. 5o. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:(...) IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; (...) IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença; (...) XVI - todos podem reunir-se pacificamente, sem armas, em locais abertos ao público, independentemente de autorização, desde que não frustrem outra reunião anteriormente convocada para o mesmo local, sendo apenas exigido prévio aviso à autoridade competente.

Lei nº 9.504/97, representavam “atos de autoritarismo, que é a providência sem causa jurídica adequada e fundamentada nos princípios constitucionais e legais vigentes”⁸, destacando-se a livre manifestação.

As normas constitucionais pertinentes à autonomia universitária e à liberdade acadêmica foram, então, apenas referidas ao final da decisão e, ainda assim, em conjunto com os direitos à liberdade de expressão, de pensamento, de informar-se, de informar e de ser informado. Assim, seria o conjunto desses direitos que seria capaz de assegurar espaços para a libertação das pessoas, das ideias e para o florescimento de teorias acerca da compreensão do mundo⁹.

Já no mês de abril do corrente ano, foi julgada a Reclamação Constitucional nº 39.089/MS em que se analisou ofensa à decisão proferida na ADPF acima referenciada, por decisão de primeira instância que suspendeu a realização de um curso intitulado “Golpe de Estado de 2016” na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul¹⁰. Reiterando o entendimento anterior, a Suprema Corte cassou a decisão judicial que proibia a realização do curso, afirmando o especial cuidado à tutela da liberdade de expressão, instrumento essencial para a promoção das liberdades dos cidadãos. A liberdade acadêmica, novamente, é apenas mencionada lateralmente, diante do estreito liame que guarda com a liberdade de expressão.

É recorrente a noção de que liberdade acadêmica não seria nada mais do que uma versão aprofundada da liberdade de expressão, isto é, uma forma menos limitada de uma liberdade compartilhada por todos os integrantes da sociedade. Mas, logo de saída, é preciso pontuar que a liberdade acadêmica não visa proteger as opiniões dos cidadãos, mas apenas daqueles imbuídos da função acadêmica.

Destaque-se, o conhecimento científico passa por processos distintos que, como rememora Ilton Robl Filho, envolvem métodos, regras e processos específicos que auxiliam na construção de hipóteses que objetivam analisar e solucionar os problemas científicos selecionados pelo acadêmico¹¹.

Por outro lado, não se pode afirmar que a liberdade acadêmica é a liberdade de expressão dos acadêmicos. De forma incisiva, Eric Barendt disserta que as

⁸ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Loc. cit., 2020, p. 7.

⁹ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Op. cit., 2020, p. 13.

¹⁰ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Reclamação Constitucional nº 39.089/MS. DJe 16 abr 2021. Disponível em < <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5850756> >. Acesso em 22 jun 2021.

¹¹ ROBL FILHO, Ilton Norberto. Liberdade Acadêmica e Científica: Dimensões e Problemas Contemporâneos. *Revista Espaço Jurídico*, v. 19, p. 755-775, 2018.

tentativas de equiparação da liberdade acadêmica a uma forma irrestrita ou ampliada de liberdade de expressão dirigida especialmente aos professores universitários é fundamentalmente equivocada¹². Primeiro, porque é um truísmo inútil afirmar que acadêmicos têm liberdade de expressão. Segundo e mais importante, porque a liberdade de acadêmica diz respeito a direitos e obrigações não extensíveis ao restante da comunidade.

Claramente direcionada a uma comunidade específica (a comunidade acadêmica), ela é dotada de uma aplicação peculiar no que diz respeito às atividades desenvolvidas dentro nas instituições de ensino superior. Exemplarmente, um funcionário público comum não poderia pretender escolher como realizará seu trabalho ou mesmo a forma de avaliação de seus subordinados, liberdades estas que acadêmicos tomam como fundamental para o exercício de sua profissão.

Por outro lado, não existe uma liberdade de expressão irrestrita conferida aos acadêmicos. Ao contrário, seria inconcebível que um professor de química abandonasse totalmente o currículo do curso e passasse a lecionar teoria literária, ao mesmo tempo em que a proibição de que um professor profira discurso de ódio em sala é praticamente consensual¹³.

Observe-se que, comparada à liberdade de expressão, a liberdade acadêmica por vezes é mais e por vezes é menos protetora.

Para Dworkin, a liberdade acadêmica seria permeada pela liberdade de expressão, sendo esta liberdade um valor político mais geral e conhecido de todos. Porém, o autor estadunidense alerta que essa proximidade acaba por ofuscar exatamente aquilo que a liberdade acadêmica tem de especial¹⁴.

Sem embargo, são inúmeros os pontos de contato durante a história entre tais liberdades, mas a distinção é necessária para revelar os diferentes campos de proteção. Assim, ainda que se entenda que vem da proteção geral assegurada pela liberdade de expressão a possibilidade de, sem amarras, expor pensamentos e opiniões, a dimensão acadêmica é dotada de parâmetros e responsabilidades

¹² BARENDT, Eric. *Academic Freedom and the Law*. Oxford and Portland, 2010, p. 16-17.

¹³ DWORKIN, Ronald. We need a new interpretation of academic freedom. *Academe*, Vol. 82. No. 3, 1996 p. 10-15.

¹⁴ DWORKIN, Ronald. Por Que Liberdade Acadêmica?. In. _____. *O Direito da Liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 394-395.

distintas, especialmente em razão do que se espera daqueles a quem a proteção da liberdade acadêmica é dirigida em um Estado Democrático de Direito¹⁵.

Dito isto, já se pode retomar o julgado citado no início deste tópico para afirmar que, embora não haja dúvida de que a liberdade acadêmica é estritamente relacionada à liberdade de expressão, a maior fragilidade da argumentação da Ministra Cármen Lúcia está em não perceber a especificidade e riqueza da liberdade acadêmica.

Em uma de suas faces, pode ser vista como um direito profissional, próximo aos professores e pesquisadores. Nesse sentido, a noção é mais próxima de uma liberdade relacionada a uma profissão do que a uma garantia de direitos individuais¹⁶.

Entretanto, a riqueza emerge quando se enxerga que a liberdade acadêmica é mais ligada a um dever coletivo, que envolve educação e democracia, do que a uma espécie qualificada de um direito individual¹⁷.

Então, efetivamente parece haver razão em Barendt quanto ao equívoco em se enxergar a liberdade acadêmica como liberdade de expressão alargada para os docentes. Parece, antes, haver uma distinção qualitativa entre o que se entende por liberdade de expressão e liberdade acadêmica, notadamente pelas possíveis dimensões que esta última apresenta.

Com efeito, um estudo mais aprofundado revela que a produção do conhecimento, o desenvolvimento de pesquisas, o estudo de campos controversos e reflexão crítica, somente assegurados com o manto de proteção da liberdade acadêmica, é o que sustenta a própria democracia. Trata-se, em verdade, de um processo de simbiose¹⁸.

Forte nesses argumentos, o presente trabalho esclarece que não se filia à escola defendida por Stanley Fish, denominada de *"it's just a job"*¹⁹. Para esta corrente, a atividade do professor seria uma atividade como qualquer outra profissão, não precisando ou atraindo qualquer forma de tutela especial.

¹⁵ OLIVEIRA, Marcelo Andrade Cattoni de; REPOLÊS, Maria Fernanda Salcedo; PRATES, Francisco de Castilho. Liberdade Acadêmica em tempos difíceis: diálogos Brasil e Estados Unidos. *Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM*, v. 11, p. 773-803, 2016.

¹⁶ POST, Robert. *Academic Freedom and the Constitution*. Columbia University Press, 2006, p. 211.

¹⁷ THOMAS, Nancy. *The Politics of Academic Freedom*. New Directions for Higher Education. No. 152, 2010, p. 83-90, p. 85.

¹⁸ MEYER, Emílio; BUSTAMANTE, Thomas da Rosa de; BATISTA, Onofre Alves. Autonomia Universitária, Democracia e Federalismo. *Revista Culturas Jurídicas*, v. 13, p. 279-307, 2019.

¹⁹ FISH, Stanley. *Versions of academic freedom: from professionalism to revolution*. Chicago: The University of Chicago Press, 2014. p. 28.

Com efeito, a realidade se aproxima muito mais de outra escola, defendida por Mathew Finkin e Robert Post, denominada de *“for the common good”*²⁰. Com origem que remonta a Declaração de Princípios da AAUP de 1915, tal escola defende que os valores profissionais do ensino e pesquisa sustentam valores maiores como a própria democracia. Por tal razão, a proteção da liberdade acadêmica não se justifica apenas por elementos internos, mas pelo bem comum da sociedade e do estado democrático de direito.

Em linhas futuras, ao se comentar o modelo brasileiro (tópico 1.4.4), o tema voltará a ser discutido, com foco maior em nossa realidade.

Por ora, necessário destacar a relação bidirecional entre a liberdade acadêmica e a democracia: aquela se materializa nessa; essa apenas é forte quando aquela é assegurada. Ou seja, quando se pensa sobre liberdade acadêmica, também se está refletindo sobre o sentido da democracia. Conclui-se que são intrínsecas as relações entre o Estado Democrático e a educação²¹.

Visto dessa forma, crescem as razões para uma efetiva tutela da liberdade acadêmica, mas ainda deve ser esclarecido o porquê de se proteger a liberdade individual dos professores e a autonomia das instituições. Essa separação traz a tona a existência de diferentes dimensões de liberdade acadêmica.

1.2 UMA LIBERDADE, VÁRIAS DIMENSÕES

Se as linhas anteriores serviram para separar a liberdade acadêmica de outras liberdades individuais, especialmente da liberdade de expressão, ainda não são capazes de esclarecer totalmente os seus contornos. O presente tópico procurará explorar as diferentes facetas da liberdade acadêmica, frequentemente confundida com uma das suas dimensões.

Ao lado de ter a característica de buscar constante evolução, a variedade de formas que a liberdade acadêmica apresenta é um dos grandes obstáculos às tentativas de conceituação do instituto em uma única frase ou parágrafo. Da mesma maneira, conforme será visto em tópico próprio, sua variedade de dimensões e

²⁰ FINKIN, Matthew; POST, Robert. Loc. cit., 2009, p. 127.

²¹ OLIVEIRA, Marcelo Andrade Cattoni de; REPOLÊS, Maria Fernanda Salcedo; PRATES, Francisco de Castilho. Loc. cit., 2016, p. 781.

modelos não comporta apenas um ou poucos fundamentos, sendo necessário um somatório de justificativas para dar sustentação à liberdade acadêmica.

1.2.1 Dimensão Individual: Proteção para os Pesquisadores, Professores e Alunos

Quando a liberdade acadêmica não é tomada como sinônimo de liberdade de expressão, frequentemente é confundida com uma de suas dimensões, em especial com a liberdade de cátedra (*Scholarly Freedom*). Esta faceta, voltada especialmente aos professores, diz respeito à liberdade de escolha dos conteúdos a serem ministrados, a metodologia para abordá-los, os métodos de pesquisa, a bibliografia utilizada etc.

Nos termos de Howard Hunter, esse seria o principal pilar da liberdade acadêmica, que somente ganha um nível institucional pelo esforço cooperativo de acadêmicos individuais²². Tal seria, inclusive, o objeto de proteção da 1ª Emenda à Constituição americana: preservar da interferência estatal o que professores universitários fazem, falam, escrevem, leem e investigam.

Evidentemente, a sala de aula apenas estará completa se, ao lado dos mestres, estejam presentes os alunos, que também estão protegidos por esta dimensão individual da liberdade acadêmica. A relação entre corpo discente e docente, sobretudo no ensino superior – objeto do presente estudo – deve ser de honestidade e profissionalismo.

O grau de liberdade acadêmica para os estudantes e professores pode variar entre os modelos adotados por cada país, conforme se verá em linhas futuras. Entretanto, é certo que a liberdade acadêmica é aversa às tentativas de doutrinação. Há muita polêmica envolvendo este ponto específico e tal questão será melhor discutida no capítulo 3.

Por ora, basta sublinhar a importante lição de Post: a função as universidades não pode ser reduzida a transmissão do conhecimento segundo as concepções dominantes na academia, mas deve ser entendida como uma relação de troca entre docentes e discentes o que é o oposto de imposição e doutrinação²³.

²² HUNTER, Howard O. The Constitutional Status of Academic Freedom in the United States. *Minerva*. Vol. 19. No. 4, 1981, p. 520.

²³ POST, Robert. The job of professors. *Texas Law Review*. vol. 88, n. 185, 2009. p. 188.

Ao contrário, quer-se que alunos sejam instados a usar suas mentes continuamente para reconstruir a sua própria experiência.

Evidentemente, a presente dimensão não vai proteger apenas as salas de aula, mas o campus como um todo, em especial os laboratórios de pesquisa e os indivíduos que exerçam tal atividade²⁴, dotados da missão de realizar descobertas as quais, futuramente, serão discutidas em salas de aula.

Poder escolher o campo de pesquisa, ter financiamento para a sua condução e ter a liberdade de publicar os resultados são etapas que estão cobertas por esta dimensão da liberdade acadêmica e não devem sofrer ataques pelo Estado – apesar de existirem modelos que flexibilizam tais direitos, conforme será visto no tópico 1.4.

No entanto, não é apenas eventual interferência estatal que é capaz afetar direitos decorrentes dessa dimensão. Financiadores de pesquisas frequentemente decidem pelo corte de verbas de professores que não agem conforme o esperado. Ademais, a própria universidade, como instituição, pode pretender limitar ações individuais de seus funcionários e alunos.

Esta última possibilidade, aliás, já aponta para a outra dimensão citada, a institucional.

1.2.2 Proteção Institucional: Autonomia Universitária

Dimensão bem distinta da encimada, a proteção institucional não incide sobre indivíduos, mas sobre a própria estrutura da universidade e suas relações com os agentes externos e demais dimensões da liberdade acadêmica.

Conceituar a autonomia universitária é missão deveras espinhosa. Como bem assinala Nina Ranieri, nunca foi possível dar à autonomia um valor jurídico preciso²⁵. Ao contrário, o termo é utilizado em diversos cenários, podendo estar associado a situações, sujeitos, fatos ou até mesmo atos.

²⁴ LIMA, Manuela Ithamar Lima. Liberdade de Pesquisa Científica e Inovação na Sociedade do Conhecimento: um estudo da possível aplicação da teoria do Academic Capitalism no Brasil. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019, p. 45.

²⁵ RANIERI, Nina. *Autonomia universitária: as universidades públicas e a Constituição Federal de 1988*. São Paulo: Editora da USP, 1994, p. 121.

A European University Association²⁶ sistematizou tal dimensão nos seguintes termos: a) autonomia organizacional; b) autonomia de equipe; c) autonomia financeira e, d) autonomia acadêmica.

Observa-se que a autonomia universitária abrange um complexo de atribuições, tais como a escolha de seus reitores e demais cargos estratégicos, a definição de sua estrutura acadêmica (autonomia organizacional); a liberdade para contratar o seu corpo docente e selecionar o corpo discente (autonomia de equipe); a capacidade de gerir os recursos obtidos, seja de origem pública, seja captado da iniciativa privada (autonomia financeira); além do poder de decisão quanto aos seus programas, criação/extinção de disciplinas, número máximo de estudantes, entre outros (autonomia acadêmica).

A autonomia universitária deve ser dotada de um grau de auto-governo que garanta que sejam eficazes as decisões adotadas pelas instituições de ensino superior, ao menos no que tange às decisões acadêmicas²⁷.

Ainda, conforme salientou a Ministra Carmén Lúcia quando do seu voto, o espaço de discricionariedade deixado constitucionalmente à atuação normativa infralegal de cada universidade deve ser o suficiente para possibilitar o excelente desempenho de suas funções constitucionais²⁸.

O grau de liberdade de cada um desses braços da autonomia universitária vai variar conforme o modelo que uma determinada universidade se insere, em cotejo com o grau de intervenção imposta pelos agentes externos. Em última análise, a autonomia serve, a um só tempo, de proteção para que as instituições de ensino superior não fiquem reféns de agentes externos, bem assim de garantidora do pluralismo essencial para o Estado Democrático de Direito²⁹.

Deve ser dito, ainda, que a autonomia se relaciona com ambas as perspectivas, individual e institucional, as quais, como lembra Howard Hunter, são complementares entre si: somente uma universidade autônoma seria capaz de garantir a liberdade acadêmica individual de seus integrantes, ao passo que o

²⁶ EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. *University Autonomy in Europe III: The Scorecard 2017*. Disponível em < <https://eua.eu/downloads/publications/university%20autonomy%20in%20europe%20iii%20the%20scorecard%202017.pdf> >. Acesso em 17 out. 2020.

²⁷ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Comentário Geral n.º 13 do Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - ONU, 2009*, Disponível em < <http://acnudh.org/wp-content/uploads/2011/06/Compilation-of-HR-instruments-and-general-comments-2009-PDHJTimor-Leste-portugues.pdf> >. Acesso em 26 jun. 2020.

²⁸ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Loc. cit., 2020, p. 11.

²⁹ MEYER, Emílio; BUSTAMANTE, Thomas da Rosa de; BATISTA, Onofre Alves. 2019, Loc. cit., p. 297.

exercício individual da liberdade acadêmica fortaleceria o esforço cooperativo entre seus membros, em direção a uma atuação institucional³⁰.

Sintomaticamente, raciocínio inverso ao de Hunter, mas também com o objetivo de comportar ambas as dimensões da liberdade acadêmica, foi empregado pelo Justice Felix Frankfurter no voto concorrente proferido em *Sweezy v. New Hampshire*³¹.

O caso dizia respeito à tentativa do Procurador-Geral de New Hampshire de interrogar Paul Sweezy, um economista marxista que atuava como professor visitante na Universidade de New Hampshire, com base em previsões estaduais destinadas à eliminação de pessoas subversivas entre os integrantes do governo. A decisão da Suprema Corte Estadunidense, tomada em 1957, marcou o primeiro caso em que uma ideia de liberdade acadêmica foi expressamente derivada da 1ª emenda à Constituição americana.

Na *opinion* da maioria, redigida pelo Chief Justice Warren, a liberdade acadêmica foi tomada como um valor essencial para a democracia, com base na ideia de que um ambiente de medo e perseguição não permitiria que professores e estudantes investigassem, estudassem, avaliassem e amadurecessem suas ideias. Foi reforçada, portanto, a dimensão individual, pertinente à liberdade dos alunos e professores.

Em seu voto concorrente, o Justice Frankfurter apresentou perspectiva diversa. À universidade, como instituição, deve ser garantida a liberdade de escolher a) quem lecionará; b) o que será lecionado; c) como será lecionado; e d) quem ingressará como estudante.

O voto é uma clara tentativa de, partindo da dimensão institucional, garantir também a liberdade individual dos professores e estudantes. De fato, a decisão esclarece que sem as garantias institucionais, as universidades seriam incapazes de assegurar ao seu corpo acadêmico liberdade plena de ensino e pesquisa. Uma vez capturadas as instituições de ensino superior, também estariam arruinados os pilares das liberdades individuais dos professores e pesquisadores.

Para Barendt, os inéditos argumentos trazidos pelo Justice Frankfurter sugeriram que a autonomia institucional das universidades deve ser reorganizada

³⁰ HUNTER, Howard, 2010, Loc. cit., p. 552.

³¹ A discussão oral, todos os votos e o resultado do caso podem ser acessados em: < <https://www.oyez.org/cases/1956/175> >. Acesso em 15 out. 2020.

como uma questão de liberdade acadêmica, pois ela promove o exercício irrestrito da liberdade individual de cátedra³².

Muito a despeito da inegável interdependência entre as dimensões individual e institucional da liberdade acadêmica – não há dúvida de que o raciocínio de Frankfurter está correto –, não é difícil imaginar situações em que garantir a liberdade institucional pode, paradoxalmente, restringir a liberdade individual de cátedra. Da mesma forma, a garantia irrestrita da liberdade de cátedra pode interferir negativamente no exercício da liberdade institucional da universidade.

Basta pensar no exemplo prosaico de uma instituição de ensino superior que decide padronizar a forma de avaliação de seus estudantes, passando a adotar testes exclusivamente escritos e com número de questões previamente determinado – algo recorrentemente praticado e que, aparentemente, não geraria discussão.

Nesse caso, um experiente professor que seja entusiasta das avaliações orais terá claramente restringida a sua liberdade individual de cátedra, mesmo que se repute como legítima e justifica a decisão institucional.

Ainda, não há dúvidas que é necessária uma certa restrição da liberdade acadêmica objetivando descobrir não apenas o que é verdadeiro, mas também o que é útil ou importante. Assim, as universidades podem, por exemplo, ter políticas restritivas e seletivas, não contratando acadêmicos, por mais inteligentes ou eloquentes que sejam, que não compartilham da linha de pesquisa, ou que estão comprometidos com ideias que seus colegas consideram erradas, banais ou desprovidas de importância intelectual³³. Destarte, o mérito acadêmico é essencial e faz parte do profissionalismo exigido na vida acadêmica.

O fato é que o surgimento desse tipo de conflito entre as dimensões individual e institucional da liberdade acadêmica se mostra inevitável e, em princípio, não há uma forma abstrata de solucioná-los. De acordo com Travincas e Lima, apesar de ser razoável a outorga de um maior peso para a liberdade institucional, é certo que não se poderá haver um esvaziamento da liberdade dos professores³⁴. A resolução prática dependerá fortemente da justificativa que se dá para a liberdade

³² BARENDT, Eric, Loc. Cit. 2010, p. 28-29.

³³ DWORKIN, Ronald. Op. cit., p. 398.

³⁴ TRAVINCAS, Amanda Costa Thomé; LIMA, Manuela Ithamar Lima. A Liberdade Acadêmica enquanto Garantia Institucional: uma Análise a partir de Sweezyvs. New Hampshire, 354 U.S. 234 (1957). *Revista da AJURIS*, Porto Alegre, v. 42, n. 139, p. 13-27, dez. 2015.

acadêmica em geral e, para além disso, para o enfoque em uma das dimensões citadas.

1.2.3 Proteção Extramuros: Noções da incidência da Liberdade Acadêmica em manifestações realizadas fora do campo de expertise

Essa dimensão da liberdade acadêmica talvez seja a mais facilmente definível: trata-se da liberdade dos acadêmicos para escreverem ou falarem livremente como cidadãos – e não como especialistas –, sem ser censurados pelo Estado ou pela instituição nas quais exercem suas atividades. A fácil definição esconde que se trata da dimensão mais complexa da liberdade acadêmica.

Com efeito, garantir a liberdade do acadêmico para se expressar como cidadão, significa que ele terá a proteção mesmo quando está fora de seu campo de expertise, fora mesmo de sua vida universitária. Assim, antes mesmo de se questionar se há justificativa para tal proteção, indaga-se: qual a relação desta proteção com a liberdade acadêmica?

Primeiramente, esclarece-se que o significante extramuros não está relacionado com os posicionamentos dos acadêmicos realizados geograficamente fora das universidades. A proteção incidiria quando o docente se despe de sua missão acadêmica, ainda que o faça dentro dos muros da universidade.

Sem dúvidas, das dimensões da liberdade acadêmica é essa que mais se aproxima da liberdade de expressão. Os laços aqui são tão estreitos que Travincas e Sarlet afirmam que chega a existir uma aparente concorrência de direitos, ou seja, que a liberdade acadêmica e a liberdade de expressão estariam a incidir simultaneamente. Os professores advertem, entretanto, que a especialidade da liberdade de expressão extramuros deve prevalecer, neste caso³⁵.

De fato, a liberdade acadêmica extramuros é uma parte essencial da preservação independente ensino e pesquisa³⁶. A preocupação com essas manifestações nasceu bem cedo nos Estados Unidos. Em 1915, há uma certa desconfiança na Declaração da AAUP, vez que a proteção incidiria desde que não

³⁵ SARLET, Ingo Wolfgang.; TRAVINCAS, Amanda Thomé. O direito fundamental à liberdade acadêmica: notas em torno do seu âmbito de proteção – a ação e a elocução extramuros. *Revista Espaço Jurídico*, v. 17, p. 529-545, 2016.

³⁶ NELSON, Cary. *No University is an Island: Saving Academic Freedom*. Nova Iorque, New York University Press, 2010, 289p. p. 12.

fosse verificado o exagero nas declarações dos professores, que deveriam se abster de modos intemperantes ou sensacionalistas de expressão³⁷.

Tal ressalva apenas seria revista pela Associação com a Declaração de 1970 que dispôs que a opinião que os membros do corpo docente possam manifestar como cidadãos não pode constituir fundamento para seu despedimento, a menos que demonstre claramente a inadequação do docente com a função de magistério.

Assim, a liberdade extramuros apenas deixaria de proteger o docente quando a opinião emitida demonstre a incapacidade para lidar com suas atividades profissionais. Não se trata, portanto, de uma imunidade total, vez que há possibilidade de punição por incompetência³⁸.

Cary Nelson destaca que a nova punição não se constitui afronta a liberdade acadêmica, mas o oposto, vez que quando o discurso extramuros comprova a ignorância do docente sobre seu campo de atuação profissional e experiência, há um direito e dever da instituição na sua substituição³⁹.

Na prática, ao se manifestar sobre assuntos políticos polêmicos há forte pressão para a demissão de professores. Essa discussão será retomada, com exemplos, no capítulo seguinte (tópico 2.1).

Os tópicos anteriores revelaram a existência de um manto de proteção que cobriria exclusivamente os universitários. Por certo, questionamentos sempre acompanham qualquer benefício que seja associado a certa parcela da sociedade. Sendo assim, passemos a analisar quais seriam as possibilidades para justificar a necessidade de se garantir a liberdade acadêmica em todas as suas dimensões.

1.3 UMA LIBERDADE, VÁRIOS FUNDAMENTOS

Os conceitos acima delineados revelam que tanto as universidades, quanto os professores e pesquisadores ostentam certos privilégios que não são usualmente extensíveis às demais instituições ou por profissionais de outras áreas.

Por certo, privilégios não justificados causariam tensões sociais que fragilizariam sobremaneira a defesa da liberdade acadêmica.

³⁷ AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS (AAUP). *1915 Declaration of Principles on Academic Freedom and Tenure*, p. 299. Disponível em < <https://www.aaup.org/NR/rdonlyres/A6520A9D-0A9A-47B3-B550-C006B5B224E7/0/1915Dclaration.Pdf> >. Acesso em 28 out. 2020.

³⁸ POST, Robert. Loc. cit., 2006, p. 38.

³⁹ NELSON, Cary. Op. cit., 2010, p. 12.

Neste contexto, a comunidade acadêmica se encarregou de desenvolver argumentos capazes de demonstrar que a liberdade acadêmica, longe de representar privilégios injustos ou supérfluos, é necessária para possibilitar o cumprimento de obrigações e responsabilidades impostas às universidades e aos seus corpos acadêmicos.

Não é tarefa fácil precisar, de todo modo, quais seriam as linhas justificatórias dominantes. Para citar dois autores oriundos de matrizes teóricas muito distintas entre si, enquanto Dworkin associa a justificação da liberdade acadêmica a uma defesa teórica do individualismo ético – por ressaltar a responsabilidade de não professar o que se acredita falso e o dever de defender o que se acredita verdadeiro⁴⁰ –, Rorty defende o abandono da noção justificatória de busca da verdade e, de forma condizente com seu pragmatismo, dá maior peso a argumentos sócio-políticos⁴¹.

Tais abordagens foram pensadas por Eric Barendt, de forma bastante esquemática e generalizante, como pertencentes a dois grandes grupos, quais sejam, justificativas consequencialistas e justificativas deontológicas⁴².

O foco do consequencialismo seria o de demonstrar a conexão entre a liberdade acadêmica e o enriquecimento proporcionado à sociedade pelas suas pesquisas e descobertas. O foco dos argumentos deontológicos, por outro lado, não é o resultado das pesquisas conduzidas pelos universitários, mas sim a própria atividade acadêmica como um dever do corpo acadêmico. Igualmente, seria também um direito em face do governo, ou ainda em face da própria universidade ou instituição de pesquisa, quando pretendam cercear a livre pesquisa e ensino.

Antes de adentrar nas especificidades das justificativas, é importante fazer um alerta: cada uma das dimensões da liberdade acadêmica pode precisar de diferentes argumentos. Por vezes, destaque-se, apenas a soma de vários argumentos, inclusive de naturezas distintas, poderá ser capaz de suficientemente justificar aspectos da liberdade acadêmica.

Em outros termos, a apresentação dos argumentos deontológicos e consequencialistas serão desenvolvidas em cada um dos subtópicos a seguir, momento no qual será possível demonstrar que a soma de suas forças é a melhor

⁴⁰ DWORKIN, Ronald. Loc. cit, 1996 p. 13.

⁴¹ RORTY, Richard. Does academic freedom have philosophical presuppositions? *Academe*. Vol. 80. Nº 6, 1994. p. 52-63.

⁴² A apresentação das justificativas nas linhas futuras será fortemente inspirada em Barendt.

forma de justificar a liberdade acadêmica, visto que a defesa de argumentos isolados resultará frequentemente em lacunas ou fraquezas de justificação.

1.3.1 Justificativas para a liberdade individual

Inicialmente, deve-se ter em mente que a defesa da liberdade acadêmica e científica merece uma proteção distinta daquela consagrada para defesa de outras liberdades civis, tais como a liberdade de expressão ou a liberdade religiosa.

Com efeito, enquanto estas se concentram no discurso, a liberdade acadêmica é exercida, em verdade, por meio de atividades. Tal particularidade acaba por ser mais um complicador para justificar a liberdade acadêmica.

Considerando, portanto, a liberdade científica como atividade, dois poderosos argumentos emergem. O primeiro refere-se a busca pela verdade como algo bom por si mesmo, uma virtude carregada por pessoas que podem dedicar suas vidas a novas descobertas.

Neste ponto, antes de classificar o argumento encimado como consequencialista ou deontológico, é imperioso esclarecer que a classificação não pode levar a exageros: muitas vezes não se pode categorizar um argumento como sendo exclusivamente deontológico ou consequencialista.

Melhor seria entender que a liberdade acadêmica é valiosa porque permite que acadêmicos possam descobrir e compartilhar o conhecimento e que isto implica em benefício público. Estaríamos diante de um argumento consequencialista que repousa no reconhecimento do valor do conhecimento.

O segundo argumento se refere ao risco que eventual censura ou restrição à liberdade de pesquisa e ensino pelo governo pode representar para toda a sociedade. A lembrança de sanções impostas no passado por autoridades que desaprovaram trabalhos científicos é a principal ferramenta para demonstrar a força deste argumento.

Assim, a supressão dos trabalhos de Galileu Galilei pelo papado ou a pressão de governos nas décadas de anos 50 e 60 para demitir professores simpáticos a ideais comunistas, longe de representarem o melhor interesse para a comunidade e para o progresso, foram ações para aprisionar pesquisas e conhecimentos contrários aos interesses das pessoas que estavam no poder.

Prosseguindo, é fácil argumentar que sem a liberdade acadêmica os professores e pesquisadores seriam inibidos em desenvolver pesquisas e lecionar livremente. Em consequência, especialistas estariam menos preparados para darem pareceres nos mais diversos campos científicos, econômico e social. Some-se a isso o fato de que, sem a liberdade para a divulgação de descobertas, a própria credibilidade da qualidade da educação estará comprometida.

Observa-se, aqui, a preocupação com o progresso da sociedade, o que revela o viés consequencialista da justificativa em tela. Paradoxalmente, o apego irrestrito a esse argumento traz o perigo de patrocinar a captura da liberdade acadêmica por governos e autoridades.

Com efeito, não obstante a importância do argumento acima, ele contém uma fragilidade que põe em risco a liberdade acadêmica: se esta deve ser garantida porque permite o progresso, poder-se-ia facilmente defender que o controle das universidades deveria estar centralizado nas mãos do governo – já que apenas atividades tomadas como socialmente úteis deveriam ser fomentadas.

Nesse caso, seriam os representantes eleitos pelo povo os legítimos detentores do poder de escolha das áreas a serem pesquisadas, da alocação de professores e recursos, definição de conteúdos a serem ministrados, seleção dos cursos que mais geram retorno à sociedade ou melhor preparam os alunos para o mercado de trabalho, eliminando os demais, dentre outros aspectos da vida acadêmica.

Este cenário de completa captura da universidade pelo governo e pelas maiorias é talvez a principal ameaça à liberdade acadêmica. Faz-se clara, portanto, a necessidade de desenvolvimento de argumentos que busquem defender a liberdade acadêmica independentemente das implicações de suas pesquisas, ou seja, como algo bom por si só, e não como ferramenta para se alcançar objetivos importantes.

Um relevante argumento deontológico foi desenvolvido por Thomas Scanlon. O autor defende que seria irracional a criação de universidades com o objetivo de descobrir verdades se é negado aos professores a liberdade de conduzir pesquisas e disseminar conhecimentos⁴³.

⁴³ SCANLON, Thomas. Academic Freedom and the Control of Research In: PINCHOFFS, Edmund L. (ed.). *The Concept of Academic Freedom*. Austin, University of Texas Press, 1975, p. 239.

A crítica que pode ser feita a esse argumento é que a liberdade individual dos professores seria serva da missão de pesquisa das universidades. Destarte, em tratando os professores apenas como disseminadores da produção científica das universidades, ainda não seria possível justificar a liberdade de ensino ou a liberdade de escolha da linha de pesquisa de cada professor. Também não estaria assegurado ao professor o direito de crítica, de oposição e de certa autonomia em face da própria instituição de pesquisa e ensino.

Outro argumento, mais focado no papel dos professores, defende que seria injusto negar aos docentes a liberdade individual de cátedra ao passo que lhes é exigida a obrigação de descobrir e divulgar os achados de suas pesquisas. Percebe-se, aqui, a construção de uma justificativa baseada num direito moral à liberdade acadêmica.

Entretanto, apesar de já restar mais clara a defesa da liberdade de ensino, este argumento ainda não é suficientemente amplo: ele só poderia ser aplicado aos professores que trabalham em instituições de pesquisa e ensino. De outro lado, não é capaz de justificar a liberdade de um pesquisador que participa de um projeto especial para um instituto governamental. Ou ainda, a liberdade de um professor de ensinar em uma universidade católica que pretenda doutrinar seus estudantes.

É que, nos dois últimos casos, os professores e pesquisadores não têm a responsabilidade especial de descobrir novos conhecimentos.

Ronald Dworkin, aprofundando o tema, sustenta que argumentos mais fortes podem ser desenvolvidos quando destacado o papel decisivo que a liberdade acadêmica possui em promover uma cultura de independência individual.

O autor, baseando-se no individualismo ético, defende que a liberdade acadêmica, assim como a de expressão e crença, é um dos aspectos da cultura da independência em relação ao Estado. Em sendo assim, considerando o direito fundamental que todos podem determinar que tipo de vida querem viver, deve ser assegurado que todo o corpo acadêmico possa ser livre para pesquisar e compartilhar conhecimentos que possam influenciar a vida das pessoas.

A análise detida deste argumento é capaz de revelar que ele justificaria, em verdade, a liberdade intelectual e artística de qualquer pessoa engajada na pesquisa e produção de conhecimentos. Não haveria razões para diferenciar a liberdade

dentro e fora das universidades, bem assim a dos professores e a de outros funcionários que trabalham na universidade.

Não se pode negar, contudo, a força do argumento que a liberdade acadêmica no contexto liberal.

1.3.2 Justificativas para a Liberdade Institucional

A necessidade de tratamento especial para as universidades é uma noção compartilhada fortemente nos Estados Unidos e no Reino Unido. Seguindo a tradição destes países, as universidades são dotadas de uma grande missão: a descoberta e ensino de verdades⁴⁴.

Conforme consta na Declaração da *American Association of University Professors* (AAUP), a ilimitada liberdade de pesquisar e publicar os resultados é a primeira condição do progresso⁴⁵.

Observa-se, pois, duas implicações: os privilégios não são diretamente endereçados aos professores, mas às universidades; e tal liberdade assume um viés consequencialista: ela se justifica porque permite que os professores cumpram a sua missão de descobrir e transmitir verdades que se encarregarão de permitir o progresso da sociedade.

Seguindo a mesma linha de raciocínio do tópico anterior, então, necessária a busca de argumentos deontológicos capazes de justificar a autonomia das universidades.

Neste contexto, deve ser dito que, diferentemente do que pode ser imaginado pelo senso comum, a busca pela verdade não é um privilégio das universidades, mas sim o seu dever perante a sociedade, assim como é dever dos médicos salvar vidas.

Sendo a descoberta um dever inerente ao papel das universidades, não seria possível a instituição de barreiras para limitar a liberdade das pesquisas acadêmicas.

Uma possível fragilidade desse argumento repousa no questionamento que poderia ser feito pelos mais céticos: por que se deve perseguir o conhecimento se

⁴⁴ TIERNEY, William G. Academic Freedom and the Parameters of Knowledge. *Harvard Educational Review*. Vol. 63. No. 2. 1993. p. 147.

⁴⁵ AAUP, Loc. cit., 1915, p. 301.

não para permitir o progresso? Ou ainda: por que é tão crucial realizar descobertas? Seria missão árdua responder tais perguntas esquivando-se de argumentos consequentialistas.

Daí a importância da ressalva feita anteriormente: não se pode exagerar na classificação de argumentos como exclusivamente consequentialistas ou deontológicos.

Para investigar outras razões para a defesa da autonomia das universidades, pode-se sair em busca de importantes eventos que ocorreram com as tradicionais universidades europeias ainda na época medieval: trata-se dos pedidos de socorro enviados pelas universidades ao vaticano, para se protegerem contra as ingerências das autoridades locais.

Apesar de não mais se imaginar que tal situação venha a ocorrer no presente, inegável o papel de freio que as universidades puderam exercer em relação aos monarcas. Pode-se dizer, inclusive, que esse argumento se aproxima da separação dos poderes do federalismo. A autonomia universitária seria uma garantidora do pluralismo e freio aos poderes dos Estados.

A defesa do pluralismo, ou seja, a proteção contra a assunção do controle de instituições de ensino pelo Estado foi reforçada no caso *Trustees of Dartmouth College v Woodward*⁴⁶, julgado pela Suprema Corte dos Estados Unidos que decidiu pela não possibilidade do estado de *New Hampshire* assumir o controle da direção de colégios privados.

A essa altura, já se pode questionar se a defesa irrestrita do pluralismo e da autonomia universitária pode responder o problema anteriormente citado. Alguns podem continuar a entender que o governo democraticamente eleito deveria poder interferir na política da universidade, principalmente quando há financiamento público das pesquisas.

Deve ser dito que a defesa da autonomia universitária dificilmente ganhará simpatia do público em geral, vez que, sem maiores informações e esclarecimentos sobre a especialidade das universidades, tende-se a encarar todas as instituições públicas como detentoras da mesma função. Assim, é normal o senso comum de que as pesquisas das universidades devem ser direcionadas diretamente para a resolução dos problemas sociais atuais.

⁴⁶ Disponível em <<https://www.oyez.org/cases/1789-1850/17us518>>. Acesso em 15.10.2020.

Por outro lado, a total autonomia das universidades também pode conflitar com a própria liberdade acadêmica individual dos professores e do corpo acadêmico em geral das universidades – conforme indicado no tópico anterior, as dimensões individual e institucional podem não apresentar uma relação sempre harmoniosa.

Diante de tais dificuldades, talvez a próxima linha de raciocínio pode ser mais adequada para justificar a autonomia das universidades: a liberdade institucional se justifica por abrigar e servir de terreno fértil para a liberdade individual dos acadêmicos. Assim, sem a autonomia institucional, as universidades não conseguem defender professores e equipe acadêmica da interferência do governo e agências.

Alguns poderiam alegar que não é possível demonstrar que professores vinculados a universidades tradicionalmente mais dotadas de autonomia gozam de mais liberdade acadêmica que outros professores. O cerne da questão, entretanto, é que, sem a autonomia, universidades poderiam sucumbir perante governos autoritários, pois estes poderiam exercer forte influência, por exemplo, escolhendo o que ser ensinado e punindo professores que não se adequam as linhas de ensino ditadas pelo governo.

De outra banda, o presente argumento também não resolve a equação que indica a possibilidade de conflito entre a universidade e a liberdade acadêmica dos seus professores. O ponto central do argumento, entretanto, é o de ressaltar a responsabilidade especial que possuem as universidades de promover a cultura da busca pelo conhecimento, fornecendo um fórum de livre circulação e discussão de ideias, além de treinar os acadêmicos para cultivar tais atitudes.

Em outras palavras, a defesa desse argumento só passa a fazer sentido quando somado com a defesa da liberdade individual acadêmica. Assim, defende-se primeiramente a liberdade individual dos acadêmicos para, indiretamente, demonstrar a importância da autonomia da universidade em que eles trabalham. Isso não quer dizer que a liberdade de um professor individualmente deve se sobrepor a autonomia da universidade. Isto porque ambas as demandas estão baseadas na responsabilidade especial da universidade e do acadêmico em produzir, descobrir e divulgar conhecimento.

Conclui-se que a autonomia da universidade só pode ser defendida na medida em que ela defenda a liberdade acadêmica dos seus membros. Não há uma

autonomia total ou uma imunidade (como defende o argumento do pluralismo), mas uma liberdade condicional, reconhecida por estar ligada a liberdade de ensino e pesquisa.

1.3.3 Justificativas para a Liberdade Extramuros

Fora de suas atividades e do seu campo de expertises, os professores não são obrigados a dar opinião. Se escolhem se manifestar sobre política ou assuntos em geral, assim o fazem como qualquer cidadão. Sendo assim, como se justificar um proteção especial não extensível aos demais membros da sociedade?

Note-se, em primeiro lugar, que nem sempre é fácil distinguir quando o docente está ou não falando dentro do seu campo de expertise. Citando como exemplo um professor de história, Barendt provoca ao questionar se ele estaria dentro ou fora do seu campo de pesquisa quando enumera para uma rádio local os “paralelos entre os perigos para independência britânica representada por Napoleão e a erosão da soberania resultante da adesão do Reino Unido à União Europeia”⁴⁷.

Ora, no exemplo acima e em várias outras situações, é difícil traçar uma linha precisa, de maneira que a única opção para se garantir a liberdade do professor é abraçar todas as opiniões que ele encampe.

Duas outras justificativas mais robustas são trazidas por Finkin e Post: a primeira é que é melhor para as universidades não intervir nas questões envolvendo manifestações desta natureza. Assim, é mais seguro e simples se isentar de toda responsabilidade pelo que seus funcionários dizem e escrevem⁴⁸. Tal estratégia é capaz de retirar das universidades a pressão e a responsabilidade de tomar medidas que possam interferir na liberdade acadêmica do seu corpo docente. Sarlet e Travincas aconselham as universidades a não intervirem em casos como esse, desde que não implique em quebra flagrante de lealdade ou do dever de sigilo, o que seriam violações de compromissos assumidos pelo docente em face da instituição de ensino⁴⁹.

A segunda justificativa é que a não proteção das opiniões dos professores geraria uma atmosfera de desconfiança entre eles e a universidade, o que atrapalha

⁴⁷ BARENDT, Eric, loc. cit. 2010, p. 171.

⁴⁸ FINKIN, Matthew; POST, Robert. Op. cit, 2009, p. 127.

⁴⁹ SARLET, Ingo Wolfgang.; TRAVINCAS, Amanda Thomé. Loc. cit., 2016, p. 535.

a liberdade acadêmica como um todo. A necessidade da proteção da liberdade extramuros, para Finkin e Post, portanto, é uma proteção profilática para a liberdade de pesquisa e liberdade de ensino⁵⁰.

A medida de importância que é dada para conciliar a autonomia universitária e a liberdade profissional, bem assim a medida de proteção necessária para não permitir interferências externas vai variar a depender do modelo de liberdade acadêmica adotado. O presente trabalho não tem a pretensão de explorar todos os modelos existentes, e nem de esgotar a complexidade dos modelos abaixo elencados. Entretanto, pela importância, alguns modelos foram selecionados e serão de grande valia para viabilizar um estudo comparativo que possibilite investigar o problema proposto.

1.4 UMA LIBERDADE, VÁRIOS MODELOS

Conforme já explanado, não seria possível realizar a exploração de todos os modelos existentes – tão variados quanto os países – e nem de oferecer a uma visão panorâmica dos modelos escolhidos. Entretanto, entende-se que oferecer os traços gerais dos modelos britânicos (1.4.1), alemão (1.4.2), estadunidense (1.4.3) e brasileiro (1.4.4) já são suficientes para demonstrar que a liberdade acadêmica não protege apenas um sistema universitário, possuindo uma fluidez que a permite sobreviver aos diversos cenários políticos, garantindo o cumprimento das missões das universidades.

É o que será exposto a seguir.

1.4.1 As universidades independentes da Coroa: o modelo britânico

A história da liberdade acadêmica no Reino Unido, pelo menos no que tange à sua dimensão institucional, remonta à Idade Média. Curiosamente, as instituições de ensino buscavam proteção no Vaticano contra as investidas da Coroa. Após os sucessivos insucessos em obter o controle dos *Colleges* de Oxford e Cambridge, que cada vez mais conseguiam comprovar perante as Cortes a importância de não serem controladas pelo Estado, não restaria alternativa para o Rei que não fosse o

⁵⁰FINKIN, Matthew; POST, Robert. Op. cit, 2009, p. 128.

de reconhecer a autonomia destas instituições para se auto-governarem, no final do século XVII.

Tal autonomia, como é tradição do mundo britânico, não foi consolidada em lei. Até muito recentemente, a liberdade acadêmica era apenas regulada pelas práticas costumeiras.

Os conflitos entre a Coroa e as instituições de ensino, entretanto, se arrastariam até o início do século XIX, ainda trazendo a questão religiosa como principal tema. Entretanto, não foi a religião a responsável pelas principais derrotas da autonomia universitária neste período. Segundo Barendt, a busca pela eficiência já começara a surgir como um imperativo para as universidades britânicas:

A independência de Oxford e Cambridge não sofreu derrotas significativas no Século XVIII e início do Século XIX, até que duas Comissões Reais foram designadas para pensar na Reforma de 1850, encontrando forte oposição das universidades. Os membros da comissão, entretanto, já a época concluíram que a política pública universitária precisava dar passos para promover a eficiência nas universidades. Entendeu-se que Oxford não seria apenas a reunião de interesses privados, mas de interesses eminentemente nacionais⁵¹.

Neste contexto, surgiu como um grande expoente na defesa da autonomia universitária o cardeal John Henry Newman. No clássico *The idea of a university*, Newman demonstrou preocupação com a profissionalização do ensino, que ganhava impulso com a revolução industrial. Contra essa ideia, o filósofo propôs um modelo de educação liberal, ou seja, a universidade deveria servir exclusivamente, como sintetiza André Rubião, para promover a capacidade de desenvolver o raciocínio e a capacidade de desenvolver o espírito público (respectivamente, a formação intelectual do indivíduo e a formação do gentleman)⁵².

Apesar de reconhecer a importância da profissionalização, Newman defendia que tal tarefa deveria ser incumbência de outras instituições. A universidade, pois, seria um local de educação e não de instrução⁵³.

Para tanto, os acadêmicos deveriam ser livres para ensinar e desenvolver pesquisas nas áreas que eles julgassem importantes, e não naquelas determinadas pelo Estado ou outra instituição. Ademais, a educação liberal empoderaria igualmente todos os indivíduos através da transmissão de conhecimento e valores.

⁵¹ BARENDT, Eric, loc. cit. p. 77.

⁵² RUBIÃO, André. *A história da Universidade*. Almedina, 2013. Edição Kindle. Posição 1414-1415.

⁵³ NEWMAN, John Henry. *The idea of a university*. The National Institute for Newman Institute. Disponível em <<http://www.newmanreader.org/works/idea/>>. Acesso em 19/03/2020.

A racionalidade, a busca pela verdade, a importância da evidência empírica e a abertura para críticas são os valores mais frequentemente associados ao projeto liberal de academia⁵⁴.

A educação liberal defendida por Newman foi essencial no delineamento do contorno atual da liberdade acadêmica, doravante denominada de liberdade acadêmica liberal – algumas menções a tal modelo serão realizadas no decorrer do presente trabalho – influenciando decisivamente vários modelos estrangeiros, ainda que parcialmente.

Com o peso da defesa de Newman, as universidades conseguiram preservar sua independência por vários anos. Entretanto, nota-se que o reconhecimento da autonomia jamais significou, na visão britânica, imunidade à regulação, especialmente quanto ao financiamento das universidades. Em 1889, seria instituído um sistema de planejamento de gastos que duraria até 1977. Por ele, as transferências do *Treasury* deveriam ser alocadas por um período de 5 anos, estabelecendo, pois, um planejamento quinquenal dos orçamentos universitários.

A Coroa exigiu das Universidades um planejamento quinquenal, mas não pôde ir além: a forma de gastar os recursos continuou sendo realizada pelas universidades, gradualmente sendo reconhecida tal competência como um princípio da liberdade acadêmica.

Em 1919, seria criado o *The University Grants Committee* (UGC), com o objetivo de, ao receber as demandas advindas das universidades, aconselhar a Coroa acerca do montante a ser destacado do orçamento para ser destinado às instituições de ensino superior. O dado mais importante a ser destacado na criação deste comitê é a sua posição estratégica: vinculado ao Tesouro e não à pasta responsável pela educação britânica, os assuntos ali tratados não envolviam as políticas de ensino, o que foi determinante para o modelo de liberdade acadêmica que se consolidaria ao longo dos anos. Ademais, a comunidade científica conseguiu ter força suficiente para que a maioria dos membros do UGC fossem acadêmicos.

Por anos, tal estrutura resistiu às tentativas de captura oriundas de órgãos de controle – a exemplo do *Public Accounts Committee* (PAC) – ou do legislativo britânico (*House of Commons*). O sucesso do UGC foi notável e não sofreria abalos significativos até os anos de 1970. Não é por outra razão que, que Williams pôde concluir que os estudiosos britânicos, tiveram menos ímpeto em destinar esforços

⁵⁴ WILLIAMS, Joanna. *Academic Freedom in an Age of Conformity*. Palgrave Macmillan, 2016, p. 49.

para promover a liberdade acadêmica que seus colegas americanos, os quais já haviam estabelecido a AAUP e publicado a Declaração dos Princípios de Formação Acadêmica Liberdade⁵⁵.

A partir da década de 70, sucessivas modificações seriam introduzidas no modelo britânico, principalmente em razão das restrições orçamentárias. Para Barendt as mudanças foram amplamente catalizadas em razão do período de declínio econômico, já que não era mais possível sustentar politicamente o isolamento das universidades das restrições orçamentárias⁵⁶.

Durante o governo conservador de Margaret Thatcher, já na década de 80, as mudanças foram impulsionadas com o discurso de que as universidades teriam a missão de responder às demandas sociais do reino.

Em 1988, seria publicado o relatório do *Committee of Vice-Chancellors and Principals* (CVCP) que recomendou que o UGC deveria não apenas servir de elo, mas sim condicionar a liberação de recursos ao atendimento de imperativos nacionais, bem assim direcionar a aplicação de recursos. No mesmo ano foi aprovado o *Education Reform Act*, que sepultaria o UGC e inauguraria o novo modelo de financiamento universitário britânico: um novo conselho denominado *Universities Funding Council*, situado dentro da pasta da educação britânica, com membros nomeados pelo Secretário da Educação, reuniria as competências sugeridas pelo relatório da CVCP. Em outras palavras, finalmente o governo conseguiria o que as universidades evitaram por séculos: o controle sobre a alocação de recursos.

Para os britânicos, entretanto, tal modificação não atingiu a liberdade acadêmica institucional. Com efeito, tal liberdade foi gradualmente sendo estabelecida para proteger as instituições contra as interferências do Estado (ou outras instituições a exemplo da igreja) na tomada de decisões acadêmicas. O direito costumeiro, pois, não protegia o direito ao financiamento. Considerando que a decisão de priorizar certas áreas do conhecimento não equivale a determinar os tópicos de estudo e formas de avaliação, as queixas contra a mudança do modelo não conseguiram ganhar relevância.

O golpe direto à liberdade acadêmica no Reino Unido ainda estaria por vir: a política de preencher os corpos executivos das universidades por leigos, ou seja,

⁵⁵ WILLIAMS, Joanna. Loc. cit., 2016, p. 39.

⁵⁶ BARENDT, Eric, loc. cit., p. 80.

membros sem ligação com a academia. Pode-se dizer que tal política nasceu a partir das conclusões de dois relatórios, elaborados em 1985 e 1997, pelo *Jarratt Committee*⁵⁷ e pelo *Dearing Report*⁵⁸, respectivamente.

A eficiência nos gastos do orçamento universitário é o foco das preocupações de ambos relatórios, mas a recomendação nº 55 do *Dearing Report* é direta: há expresse requerimento para que todos os conselhos de governo das instituições incluam membros não-acadêmicos como maioria de sua composição. Tais pessoas estariam mais atentas às necessidades do mercado e da indústria e, como maioria, poderiam direcionar as atividades universitárias para suprir tais demandas.

Apenas Oxford e Cambridge tiveram forças suficientes para rechaçar as mudanças e preservar sua autonomia de auto-governança. Segundo Barendt, todas as demais instituições, especialmente as criadas pós-1992, passaram a possuir corpos executivos compostos majoritariamente por leigos, ou seja, membros não acadêmicos⁵⁹.

Ao termo deste tópico, importante registrar que o ensino superior britânico possui, embora em franca minoria, instituições privadas, com destaque para a *University of Law*, *University of Buckingham* e *Regent's University London*. Neste caso, não há controle estatal.

1.4.2 As universidades totalizantes e os filhos de Humboldt: o modelo alemão

A preocupação com a liberdade acadêmica na Alemanha também é secular. O projeto de universidade envolveria os esforços de quase todos os notáveis germânicos do final do século XVII, como Schelling, Fichte, Scheleiermacher, Hegel, Kant e Humboldt. A criação da Universidade de Berlim, em 1809, conforme Steffens, foi um dos eventos históricos mais notáveis do seu tempo⁶⁰.

A criação de uma universidade se tornou urgente na então Prússia, mormente em razão da perda do ducado de Magdebourg e conseqüentemente, da

⁵⁷ STEERING COMMITTEE FOR EFFICIENCY STUDIES IN UNIVERSITIES (Jarratt Report). Londres, Committee of Vice Chancellors and Principals, 1985, disponível em <<http://www.educationengland.org.uk/documents/jarratt1985/index.html>>. Acesso em 22 mar. 2020.

⁵⁸ NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION (Dearing Committee). Londres, Higher Education in the Learning Society Office, 1997. Disponível em <<http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html>>. Acesso em 22 mar. 2020.

⁵⁹ BARENDT, Eric, loc. cit, 2010, p. 110.

⁶⁰ STEFFENS, Henrik *Apud* LEON, Xavier. *Fichte et son temps*. Librairie Armand, 1959, p. 159.

Universidade de Halle, após a guerra com a França. Nomeado ministro da educação, Wilhelm von Humboldt descartou o modelo autoritário proposto por Fichte e enxergou na proposta de Scheleiermacher o melhor caminho para a educação alemã. Neste modelo, competiria ao Estado apenas a criação e o financiamento das universidades, havendo uma total autonomia destas para guiar as questões acadêmicas. André Rubião dá maiores detalhes de como seria a síntese do modelo Humboldtiano:

Após organizar a universidade, sob a regência da faculdade de Filosofia, erigindo um “Sistema” racional, o “modelo humboldtiano” acreditava na realização da *Bildung*, de forma espontânea, no seio da universidade. Na verdade, são dois movimentos paralelos e complementares: o primeiro, kantiano, com a razão, a ciência, que se desenvolvia com suas próprias ferramentas; o segundo, idealista, com outra razão, (a “razão do mundo”, em Hegel, ou o “espírito do mundo”, em Schelling), que chegaria naturalmente, por meio da “consciência coletiva que tomava forma na época” iluminando não apenas a “cultura”, a “formação”, a “educação” (que formam a *Bildung*), mas também a primeira razão (a ciência), na busca e na consolidação de um “Sistema”, na busca e na consolidação de um ideal, primeiro, no seio da universidade, depois, em toda a sociedade⁶¹.

Inspirada nessas ideias, a primeira constituição a incluir a *Wissenschaftsfreiheit* (liberdade científica, em tradução livre) em seu corpo foi a de 1849, servindo de referência para vários países, inclusive os Estados Unidos e o Brasil, como sinônimo de ampla liberdade acadêmica. Aliás, o grande salto na proteção da liberdade acadêmica americana só veio após o retorno de estudantes norte-americanos de períodos de estudos na Universidade de Berlim, como será visto adiante.

Durante vários anos a liberdade acadêmica pôde florescer na Alemanha, amplamente inspirada nas ideias de Humboldt, especialmente a de que a pesquisa científica e o ensino são esferas autônomas que devem ser imunes a regulação estatal. Neste modelo, lembre-se, ao Estado estaria reservada apenas a competência para fundar universidades e destinar orçamento compatível com o seu funcionamento. Ainda como característica marcante, o regime alemão previa amplos poderes para os professores titulares, para determinar os rumos da universidade, bem como o que iriam pesquisar e estudar, seus métodos e como queriam divulgar e publicar suas descobertas.

⁶¹ Rubião, André. Loc. cit., posição 2181.

Apenas na segunda metade do Século XX o sistema foi desafiado por uma grande reforma no ensino superior, especialmente pensada para redistribuir os poderes antes concentrados nos professores titulares. A reação destes professores acabou por levar a reforma às portas da suprema corte alemã. O julgamento, de 1973, conhecido por caso *Hochschulurteil*, fundou os novos princípios da liberdade acadêmica germânica, sendo referência até os dias atuais.

Dentre os vários fundamentos paradigmáticos da decisão, atendo-se aos objetivos do presente trabalho, o caso envolveu a análise das reivindicações por modificação da estrutura universitária, especialmente o direito dos docentes na participação das decisões de cunho universitário⁶².

A suprema corte alemã decidiu que a *Wissenschaftsfreiheit* comportaria não apenas uma dimensão negativa, mas também um valor objetivo com peso constitucional, sendo possível, inclusive, exigir do Estado medidas para a efetivação deste direito.

Neste ponto, a liberdade acadêmica alemã se afasta da britânica. Como visto *supra*, a imposição de condições para serem elegíveis a receber financiamento público não retira, na visão britânica, a liberdade acadêmica. O direito costumeiro britânico se consolidou apenas para revestir a liberdade acadêmica com a defesa do seu aspecto negativo, ou seja, de proteção contra interferências externas.

Para os alemães, o fato da liberdade estar prevista em norma constitucional, sendo um valor a ser perseguido pelo Estado, faz surgir uma dimensão organizacional, institucional e também procedimental. Em outras palavras, o fornecimento de estrutura para que professores e pesquisadores possam desenvolver livremente os seus trabalhos é parte intrínseca da liberdade acadêmica. Financiamento e liberdade acadêmica, pois, andam de mãos dadas.

A corte constitucional alemã, entretanto, deixou claro que não existe uma fórmula específica para que este direito seja garantido. Assim, declarou a constitucionalidade da reforma pretendida, na medida em que descentralizar o poder decisório das mãos de professores titulares, distribuindo com os demais professores, alunos e demais membros da comunidade científica não teria o condão de ferir a liberdade acadêmica⁶³. Ficou estabelecido na decisão, pois, que o Estado teria

⁶² ROBL FILHO, Ilton Norberto. Loc. cit, 2018, p. 6.

⁶³ O novo modelo é conhecido por *Gruppenuniversität*.

competência para legislar sobre a organização das universidades alemãs e os limites seriam exatamente aqueles previstos na Constituição.

Em várias decisões posteriores, a corte reafirmou estes princípios, passando a ter uma postura cada vez mais deferente, se recusando a impedir reformas por entender que não tem competência para intervir nos assuntos acadêmicos.

Tal postura, a princípio, brinda a liberdade acadêmica, ao reconhecer que tal direito realmente deve ser imune a interferências externas, inclusive de tribunais. Por outro lado, levado ao extremo, não faz a diferenciação entre decisões acadêmicas – tomadas pela comunidade acadêmica e, portanto, protegidas pela liberdade acadêmica – e decisões que envolvem a academia, deixando de realizar o controle de mudanças que pretendem cercear a liberdade acadêmica.

Nesse sentido, a postura da corte é bastante criticada pelos estudiosos, especialmente Barendt, que aponta a recusa da Corte Constitucional em analisar reformas que claramente vem permitindo a transformação das universidades em empresas, por entender sua falta de competência para intervir em assuntos acadêmicos. O autor destaca que o mais curioso e trágico para a liberdade acadêmica é que tais decisões se baseiam exatamente nos próprios princípios estabelecidos em *Hochschulurteil*⁶⁴.

Para exemplificar a flexibilização destes princípios, a suprema corte alemã julgou constitucional lei que deu aos professores apenas 2/5 dos votos para escolher o reitor da Universidade⁶⁵; julgou constitucional lei que deu aos reitores poderes para alocar fundos em áreas específicas e de fechar cursos (caso *Bradenburg*)⁶⁶.

Segundo Thomas Groß, nota-se que o modelo alemão, inspirado no modelo *Board of Trustees* norte-americano, vem cada vez mais centralizando as decisões nas mãos de pequenos *Hochschulräte* (conselhos universitários, em tradução livre) que, além de todas as competências administrativas e organizacionais, também podem tomar decisões para alocação dos fundos e outros recursos e fechamento de departamentos⁶⁷.

⁶⁴ BARENDT, Eric, loc. cit, p. 120.

⁶⁵ BUNDESVERFASSUNGSGERICHT (Corte Federal Constitucional Alemã). BVerfGE 61, 260. Disponível em <https://www.bundesverfassungsgericht.de/DE/Entscheidungen/Liste/60ff/liste_node.html>. Acesso em 23 mar. 2020.

⁶⁶ BUNDESVERFASSUNGSGERICHT (Corte Federal Constitucional Alemã). BVerfGE 111, 333. Disponível em <https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/EN/2004/10/rs20041026_1bvr091100en.html>. Acesso em 23 mar. 2020.

⁶⁷ GROß, Thomas. Wissenschaftsadäquates Wissenschaftsrecht. *WissR*, 2002, p. 310–312.

Ocorre que tais conselhos contam com pelo menos metade – chegando até a totalidade – de seus membros provenientes do setor da indústria, comércio e artístico. Em alguns deles há competências mais amplas, como a de controlar ou aprovar decisões em tópicos que envolvem não apenas questões financeiras, mas na criação de departamentos e atribuição de funções para o professorado. Deve-se ressaltar que neste conselho, a maioria dos membros é formada por pessoas externas à universidade⁶⁸.

Registre-se, ainda, que no julgamento do caso de *Brandenburg*, anteriormente mencionado, foi declarada a constitucionalidade da lei que determina a destinação de mais recursos para áreas com melhores desempenhos nas provas. A Corte destacou que os critérios de avaliação continuavam a serem decididos pelos professores, o que garantia a liberdade acadêmica.

A decisão da Corte foi severamente criticada, especialmente por ter alargado exageradamente os poderes de um conselho composto por uma maioria de membros leigos, bem assim por não haver garantias de que os critérios de avaliação sejam levados em consideração quando da alocação dos recursos⁶⁹.

O resultado, para Barendt, é que há atualmente um enorme desafio para o *Wissenschaftsfreiheit*, uma vez que o sistema de governança colegiada pelos professores já não mais consegue ser protegido pela liberdade acadêmica. Em outras palavras, não são mais os docentes, mas membros leigos de conselhos os que tem voz decisiva nos assuntos acadêmicos, como parecia ser a intenção quando do julgamento de *Hochschulurteil*. Assim, o caso *Brandenburg* demonstra claramente que a Corte Constitucional declinou o convite para aplicação dos princípios anteriormente consagrados e que garantiam a autoridade central das instituições universitárias⁷⁰.

Por fim, é importante ressaltar um aspecto da liberdade acadêmica alemã que a difere dos sistemas britânico e norte-americano: em *Hochschulurteil* também ficou estabelecido que a liberdade de pesquisa e ensino se estende para qualquer pessoa que esteja engajada em tais atividades. Ou seja, qualquer pesquisador, mesmo que não universitário, está protegido pela liberdade acadêmica. Tal noção brinda a justificativa apresentada por Dworkin no tópico 1.3.1.

⁶⁸ BARENDT, Eric, loc. cit, p. 151.

⁶⁹ BARENDT, Eric, loc. cit, p. 153.

⁷⁰ BARENDT, Eric, op. cit, p. 159.

1.4.3 Bipartição entre Liberdade Profissional e Constitucional: o modelo estadunidense

A liberdade acadêmica nos Estados Unidos nasceu com contornos deveras distintos dos modelos britânico e germânico. Com as limitações orçamentárias típicas de uma colônia, os *colleges* nasciam ou sob a batuta da igreja ou com o forte apoio financeiro de membros da alta sociedade. A cultura da filantropia acabou por se consolidar e as doações ainda se constituem parte significativa dos orçamentos das universidades até os dias atuais. Exemplo paradigmático, o *Philadelphia College* (atual Universidade da Pensilvânia) foi criado exclusivamente com a contribuição de uma associação de burgueses e sob a orientação de Benjamin Franklin, sendo assim totalmente independente tanto da igreja quanto do Estado.

O interesse do Estado nestas instituições, entretanto, não tardou a aparecer. No início do século XIX, o sistema americano já estava sob ampla influência do modelo germânico. O próprio Charles William Eliot, responsável pela modernização da Universidade de Harvard, foi à Alemanha conhecer o modelo da Universidade de Berlim, já então considerado grande referência internacional⁷¹. Entretanto, não se pode esquecer que este mesmo modelo que garantia a liberdade para as instituições de ensino, também indicava que o Estado poderia criar e regular tais instituições.

Dentre as tentativas de captura, um significativo caso deve ser mencionado, vez que influenciaria definitivamente os rumos da liberdade acadêmica no país. Em 1819 a Suprema Corte dos Estados proferiu decisão paradigmática em *Trustees of Dartmouth College v. Woodward*⁷². O que estava em jogo era saber se o *College*, fundado por particulares, poderia, em nome do interesse público, ter seu estatuto alterado pelo Estado de *New Hampshire*. A decisão, que não se baseou na liberdade acadêmica, mas na proibição da violação de contratos pelo Estado, foi importante por firmar a separação entre Estado a instituição de ensino que não era uma

⁷¹ De acordo com Rubião “o passo mais importante para a modernização das universidades norte-americanas aconteceria por meio da reorganização das grandes instituições privadas, sendo que Harvard mais uma vez seria precursora. Essa reorganização, ocorrida no final do século XIX, teve como pano de fundo o ‘modelo humboldtiano’ (com suas devidas nuances), que era a grande referência universitária da época. Charles W. Eliot, após passar uma temporada nas instituições alemãs, assumiria a presidência de Harvard, buscando introduzir na universidade – para além da ‘educação liberal’ do gentleman newmaniano – uma comunidade de pesquisadores animados pela preocupação do progresso do conhecimento”. Rubião, André. **História da Universidade**. Almedina. Edição do Kindle. Posição 1640.

⁷² Disponível em <<https://www.oyez.org/cases/1789-1850/17us518>>. Acesso em 03 fev. 2020.

instituição pública, nem uma propriedade pública, mas uma instituição beneficente privada⁷³.

André Rubião ressalta a importância da decisão, não apenas por trazer segurança jurídica para a criação de outros *colleges*, mas também por materializar uma característica marcante no modelo universitário do país, qual seja, a opção pela delegação de serviços públicos às associações não lucrativas, algo que foi observado e destacado por Tocqueville como a quintessência da contribuição norte-americana à ideia de democracia⁷⁴.

O afastamento da igreja e do Estado acabou por marcar decisivamente o foco das universidades americanas. Financiadas por homens ricos, os ideais de profissionalização e pragmatismo sempre estiveram mais presentes do que nas universidades britânicas e alemãs. Nesse sentido, interessante a reflexão de Eliot, que verificou que enquanto na Inglaterra os homens ricos construíam famílias, na América o foco era na construção e financiamento de universidades⁷⁵.

Após o insucesso de tomar os *colleges* para si, o presidente Abraham Lincoln, em 2 de Julho de 1862, aprovaria a lei proposta pelo congressista Justin Morrill (*Morrill Act*) que doaria aos estados americanos trinta mil acres de propriedade federal para cada senador ocupante de cadeira no congresso nacional para financiar *colleges* públicos que focassem em agricultura e artes mecânicas⁷⁶.

Surgiriam assim, sessenta e nove *colleges* estaduais, dentre eles a *Cornell University*, *The Massachusetts Institute of Technology* e a *University of Wisconsin*. Observa-se, entretanto, desde a sua fundação, o direcionamento de sua área de atuação e pesquisa: agricultura e artes mecânicas, algo que seria impensável no modelo alemão e britânico.

Pela importância de Abraham Flexner para as universidades americanas, não se pode deixar de mencionar as críticas por ele feitas ao sistema americano: no clássico *The Flexner Report*, o autor separa o que deveria ser as funções universitárias, de pesquisa e ampliação do conhecimento, das funções profissionalizantes para concluir que na América não se usaria o termo universidade corretamente. No livro *Universities: American, English, German*, o autor afirma que a

⁷³ MASSEYS-BERTONECHE, Carole. *Philanthropie et grandes universités privées américaines*. Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux, 2006, p. 47.

⁷⁴ RUBIÃO, André. História da Universidade. Almedina. Edição do Kindle.

⁷⁵ MASSEYS-BERTONECHE, Carole. Po. Cit., 2006, p. 59.

⁷⁶ LIBRARY OF CONGRESS. *The Morrill Act*. Disponível em <<https://www.loc.gov/rr/program/bib/ourdocs/morrill.html>>. Acesso em 03 mar. 2020.

tarefa das universidades deveria ser a busca do conhecimento, a solução dos problemas, a apreciação crítica das realizações, enfim, ele imagina que a missão das instituições de ensino superior seria o de preparar seus alunos para o nível alto de desafios cognitivos⁷⁷. Observa-se a forte influência do modelo Newtoniano.

A autonomia da liberdade institucional das universidades públicas americanas só seria reconhecida já na segunda metade do século XX, quando a Suprema Corte decidiu o caso *Sweezy v. New Hampshire*⁷⁸, conforme anteriormente já mencionado no tópico 1.2.2. Importante mencionar que a constituição norte-americana não faz menção explícita à liberdade acadêmica. Em realidade, tal direito estariam constitucionalmente previstos pela 1ª e 9ª emendas constitucionais, embora haja certa polêmica na literatura, conforme lembra Ilton Robl Filho⁷⁹.

Em arremate, sinaliza-se que a ideia de profissionalismo sempre esteve presente nas universidades americanas. Com efeito, elas são geridas por *Board of Trustees*, órgão coletivo cuja responsabilidade é o de garantir o cumprimento da missão da instituição. Dentre suas competências inclui-se a gestão fiscal da universidade, definição das políticas de alocação de recursos e a escolha do presidente da universidade, com competência restrita à execução das políticas traçadas e administração diária da instituição. A composição destes órgãos, entretanto, majoritariamente por membros não acadêmicos, facilitou a aproximação gradual com o *big business*.

1.4.4 Universidades tardias e filhas do Estado: o modelo brasileiro

Assim como não foi possível nos tópicos anteriores – e nem é o objetivo do artigo – contar detalhadamente a história da criação das universidades, em apertada síntese pode-se dizer que a ideia de ensino superior só tomou corpo no Brasil com a chegada da Coroa, em 1808. A política portuguesa de preferir que a elite brasileira fosse a Portugal buscar o nível universitário se deu na tentativa de manter eventuais revolucionários sob controle.

⁷⁷ FLEXNER, Abraham. *Universities: American, English, German*. New York: Oxford University Press, 1968, p. 42.

⁷⁸ A discussão oral, todos os votos e o resultado do caso podem ser acessados em: < <https://www.oyez.org/cases/1956/175> >. Acesso em 15 fev. 2020.

⁷⁹ ROBL FILHO, Ilton Norberto. Loc. cit, 2018, p. 5.

Os portugueses acreditavam que a formação em Coimbra seria uma estratégia para que os laços entre reino e colônia fossem reforçados, política deveras distinta das utilizadas nas colônias espanholas que apenas no México, Peru, Chile e Argentina já contavam com vinte e três centros universitários⁸⁰.

As discussões acerca da criação das universidades no Brasil Imperial envolviam, inclusive, a temática de qual modelo – napoleônico, humboldtiano, newtoniano ou utilitarista – deveria ser importado pelo Brasil. Interessante notar que também existiam fortes defensores do ensino livre, ou seja, da livre criação de centros de estudos universitários. Para estes, o que importava não era a prevalência de universidades ou faculdades descentralizadas, mas a liberdade de ensino em si. Alguns, como narra Roque Spencer Maciel, até defendiam o completo afastamento estatal do ensino, bem assim a total liberdade das profissões⁸¹.

A ideia do ensino apartado do Estado não prosperou. As universidades passaram a ser necessárias sobretudo pela necessidade de formar burocratas para trabalhar no Estado, bem assim de garantir a formação de profissionais liberais capazes de atender às novas demandas da sociedade⁸².

Percebe-se, pois, a total comunhão entre o embrião de universidade e o Estado, toada que seria mantida por vários anos. A criação da universidade propriamente dita, registre-se, se arrastaria por mais de um século, chegando o país ao século XX sem nenhuma universidade, que surgiria apenas em 1909, em Manaus.

Dois anos depois, seria aprovado o Decreto nº 8.659/1911, a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República, que já estabelecia a autonomia didática e administrativa, apesar de subordinar as universidades ao Ministério do Interior⁸³.

A universidade no Brasil teve poucos momentos para suspirar ares de liberdade. Em 1931 seria editado o Decreto nº 19.851/1931⁸⁴ que assim estabeleceu

⁸⁰ MEYER, Emílio; BUSTAMANTE, Thomas da Rosa de; BATISTA, Onofre Alves. Loc. cit., 2019, p. 282.

⁸¹ BARROS, Roque Spencer Maciel de. *A Ilustração Brasileira e a Ideia de Universidade*. São Paulo: Convívio: Editora da USP, 1986, p. 227.

⁸² RUBIÃO, André, loc. cit, 2013, posição 2074.

⁸³ Decreto nº 8.659/1911, “Art. 2º Os institutos, até agora subordinados ao Ministerio do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autonomas, tanto do ponto de vista didactico, como do administrativo”. Disponível em < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acesso em 20 out. 2020.

⁸⁴ Disponível em < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acesso em 11 nov. 2020.

a autonomia administrativa, didática e disciplinar das universidades, bem assim as atribuiu personalidade jurídica própria, além da possibilidade de criação de estatutos universitários próprios. Nesse modelo, mudanças nas universidades públicas necessariamente deveriam ser sancionadas pelos conselhos universitários, ouvido o Conselho Nacional de Educação. Assim, apesar de escutar o Estado, as universidades tinham as rédeas sobre as decisões acadêmicas.

Com Vargas e o advento do Estado Novo, na segunda metade dos anos 30, o governo federal findaria por instrumentalizar as instituições de ensino superior, havendo uma inspiração inegável com o modelo napoleônico⁸⁵. O alto grau de ingerência estatal sobre as universidades foi destacado pelo Ministro Edson Fachin, da Suprema Corte, quando do julgamento da liminar da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6565/DF⁸⁶.

De fato, a ditadura militar, inaugurada com o golpe de 64, foi campo fértil para várias investidas contra a autonomia das universidades. Ela significou a expulsão dos professores, pela triagem político-ideológica dos novos docentes e pela contenção do movimento estudantil, que foi alvo de repressão ainda nas suas fases iniciais de organização⁸⁷. Para ilustrar um pouco o que se aqui discute, importante a leitura do seguinte trecho do Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade:

Esse contexto se caracteriza principalmente por atos normativos que redundaram em afastamentos e demissões, por um lado, de professores e funcionários e, por outro, de estudantes. Também, as inúmeras invasões de faculdades ou de universidades demonstram a cultura política repressiva que conduziu os militares à prática de graves violações. Uma série de projetos, linhas de pesquisas, cursos e grupos foram afetados e, muitas vezes, banidos do sistema. A ditadura passou até mesmo a controlar a produção de livros e estabeleceu a censura para muitos outros (Decreto-lei nº 1.077/1970). [...] Foi esse o pano de fundo das graves violações de direitos humanos que atingiram o meio universitário: prisões, tortura e mortes de professores, estudantes e funcionários, boa parte deles ligados a alguma organização política. [...] Estima-se entre 800 e 1.000 o número de pesquisadores perseguidos de 1964 a 1985⁸⁸.

⁸⁵ RUBIÃO, André. Loc. cit., 2013, posição 2182.

⁸⁶ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6565/DF. Min. Rel. Edson Fachin. Disponível em < <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6009885> >. Acesso em 11 nov. 2020.

⁸⁷ CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: da Colônia à Era Vargas*. Ed. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1986, p. 260.

⁸⁸ COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. Relatório Final. Volume 2, 2014, p. 266.

Nesse período, seria editada a lei nº 5.540, que visava organizar o funcionamento do ensino superior brasileiro. Como não poderia deixar de ser, os militares pretenderam criar um modelo centralizador. José Carlos Rothen comenta que a principal preocupação dos militares era, por meio da lei, impor um consenso sobre o modelo de universidade à sociedade civil, minando, assim, eventuais resistências internas das universidades⁸⁹.

Tal lei também abriu as portas para as faculdades privadas e cursos profissionais de curta duração. Para Marilena Chauí, a reforma veio exatamente para fornecer ao mercado a mão de obra, tratando-se do desenvolvimento de processos de adestramentos e treinamentos para saciar os interesses das empresas⁹⁰.

Observa-se, pois, a opção militar pela adoção de uma lógica profissionalizante no lugar da construção de um projeto político-pedagógico. Tal escolha, repercutiria direta e indiretamente nas definições de prioridades de pesquisa e de formação⁹¹.

Nessa época de pouco espaço para a liberdade acadêmica, não se pode dizer que foram fartas as discussões relacionadas à matéria que chegaram na Suprema Corte brasileira.

Quando instado a se manifestar sobre a autonomia financeira as universidades, o Supremo Tribunal Federal assentou, em abril de 1979, que ela representaria a autogestão dos recursos postos a disposição das universidades, bem assim a liberdade de estipular a partilha destes recursos de modo adequado ao atendimento da programação didática, científica e cultural⁹². Assim, o RE nº 83.962-SP foi importante por declarar inconstitucional a tentativa de submeter o orçamento das universidades à aprovação dos governadores dos estados.

Em outra ocasião, o STF entendeu que a fixação de vencimentos e vantagens de funcionários públicos é matéria legislativa privativa do chefe do poder executivo

⁸⁹ ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. *Revista Educação Social*, vol. 29, n. 103, p. 453-475, 2008, p. 471.

⁹⁰ CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, nº 24, Rio de Janeiro set./dez. 2003.

⁹¹ SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

⁹² SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Recurso Extraordinário nº 83.962/SP. Rel. Min. Soares Muñoz. DJ 04.05.1979. Disponível em <<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=%2883962%2E+OU+83962%2EACMS%2E%29&base=baseAcordaos&url=http://tinyurl.com/s7rng36>>. Acesso em 25 mar. 2020.

respectivo, razão pela qual declarou, quando do julgamento do RE nº 100.769-SP⁹³, em 1984, a nulidade da resolução do reitor da universidade de São Paulo que fixava remunerações para o pessoal.

Em 1988, a preocupação com a liberdade acadêmica foi trazida à constituição. Os anos subsequentes, entretanto, não testemunharam governos que fortaleceriam as prerrogativas insertas na Carta Constitucional. De fato, a criação das universidades brasileiras foi tardia e não contou com apoio político para consolidar sua autonomia. A comunidade universitária, por outro lado, não logrou celebrar alianças para defender a sua liberdade frente aos agentes externos, à semelhança do que pôde ser observado nos Estados Unidos. Também não se observou no Brasil movimentos estudantis como os dos estudantes de Córdoba, ainda em 1918. O reconhecimento da autonomia universitária como princípio constitucional apenas no final do Século XX é apenas o reflexo dos ingredientes acima narrados e também parte da explicação para a atual fragilização das universidades ainda nos dias atuais⁹⁴.

Questão de grande relevância é qual deve ser a interpretação dos dispositivos constitucionais, sobretudo no que tange à possibilidade de limitação de seu alcance por normas infraconstitucionais. De acordo com os arts. 205, 206 e 207, CF/88,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

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 de idéias e de 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.

⁹³ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Recurso Extraordinário nº 100.769/SP. Rel. Min. Rafael Mayer. DJ 24/08/1984. Disponível em <<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=%28100769%2E%2E+OU+100769%2EACMS%2E%29&base=baseAcordaos&url=http://tinyurl.com/yhv3zomq>>. Acesso em 25 mar. 2020.

⁹⁴ LEHER, Roberto. Autonomia universitária e liberdade acadêmica. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 14, p. 208-226, 2019, p. 214.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

Ao realizar a conexão entre educação e cidadania, tais dispositivos reforçam que o modelo de liberdade acadêmica brasileiro é compatível com a escola do “*for the common good*”, explicada no tópico 1.1.

Como salienta Amanda Travincas, este modelo explicativo oferece bases muito mais coerentes com a liberdade de ensinar no Brasil, nos termos da nossa Constituição. Sem embargo, o texto constitucional expressamente relaciona a promoção do direito à educação à formação de cidadão inculcado no art. 205, com o princípio democrático delineado em seu artigo 1º⁹⁵.

A interpretação dos dispositivos constitucionais, entretanto, ainda é alvo de disputas. Segundo Clóvis Ramallete, a Carta Magna não criou a autonomia universitária, pois teria adotado uma linguagem declarativa e não constitutiva de direito. O que muda é o status constitucional, dando ao dispositivo, diga-se, aplicação imediata, ou seja, independe de regulamentação. Esta, se vier, não poderia restringir a liberdade acadêmica. Entretanto, esta não foi a interpretação que, a princípio, prevaleceu.

Apenas um ano após a constituição, o Supremo Tribunal teve a oportunidade para fixar a sua interpretação sobre o alcance da autonomia universitária, quando do julgamento da ADI nº 51-RJ⁹⁶, em 25/10/1989. A ação questionava se a Universidade

⁹⁵ TRAVINCAS, Amanda Costa Thomé. A tutela jurídica da liberdade acadêmica no Brasil. Tese de Doutorado, Universidade Católica do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016, p. 39.

⁹⁶ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Ação de Declaração de Inconstitucionalidade nº 51/RJ. Rel. Min. Paulo Brossard. DJ 17-09-1993. Disponível em <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=266174>>. Acesso em 25 mar. 2020.

Federal do Rio de Janeiro poderia regular a forma de eleição do seu reitor, em descompasso com antes citada lei nº 5.540/68.

O julgamento acabaria por influenciar todo o modelo brasileiro até os dias atuais e, será retomado, devido a sua importância, em linhas próximas. Por ora, limita-se a dizer que a Corte Suprema entendeu pela recepção integral da lei encimada pela CF/88, bem assim pela possibilidade de restrição da autonomia universitária por normas infraconstitucionais.

Prosseguindo, passemos ao ano de 1995, quando seria editada a Lei Federal nº 9.192/95, disciplinando a forma da escolha dos reitores das universidades públicas federais⁹⁷. No mesmo ano, seria editada a Lei Federal nº 9.131/95 que insere nas atribuições da Câmara de Educação Superior a deliberação sobre os estatutos das universidades e sobre o regimento das demais instituições de ensino superior. Confirma-se e amplia-se, assim, o altíssimo grau de ingerência do Estado sob as universidades públicas brasileiras.

Em 1996 temos a edição da atual lei de diretrizes básicas da educação, que garante às universidades públicas o financiamento necessário para atender as peculiaridades de suas estruturas⁹⁸.

Comentando a autonomia financeira das universidades federais, Anita Sampaio afirma que tais instituições não gozam desta autonomia de forma efetiva, vez que não existem critérios para a alocação de recursos, o que força a existência de permanentes negociações entre dirigentes e instâncias da administração⁹⁹.

O quadro legislativo exposto resumiu-se às principais leis que incidem sobre o ensino superior brasileiro. A elas, soma-se um grande emaranhado de normas infralegais que regulam as universidades e são um dos grandes responsáveis pelas restrições na autonomia universitária.

Roberto Leher critica, por exemplo, as regras licitatórias – que não levam em consideração as especificidades dos *campi* – as normas de políticas salariais fortemente centralizadas nas pastas do poder executivo, a falta da ponderação entre o princípio da impessoalidade e o mérito acadêmico pelos órgãos de controle, o

⁹⁷ A citada lei foi revogada pela Medida Provisória nº 914/2019. Ocorre que tal MP teve seu prazo de vigência encerrado, sem conversão em lei, de maneira que foi restaurada vigência da Lei Federal nº 9.192/95.

⁹⁸ Lei Federal nº 9.394/96, Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

⁹⁹ SAMPAIO, Anita Lapa Borges de. *Autonomia Universitária*. Ed. UnB, São Paulo, 1998, p. 112.

engessamento e excesso de normas imposto pelo Capes¹⁰⁰. Oriundas de distintas hierarquias, leis, decretos, portarias, resoluções e acórdãos dos órgãos de controle e do poder judiciário são amarras que praticamente não deixam espaços para os gestores universitários efetivamente tomarem decisões acadêmicas.

Todo o exposto nos remete para o atual momento, em que uma série de manobras legislativas realizadas pelo governo federal pretenderam intervir significativamente na escolha dos reitores e cargos estratégicos das universidades, a saber: a) a retirada da competência dos reitores para nomeação de cargos de dirigentes universitários, pelo Decreto Federal nº 9.794/2019; b) a possibilidade de indicação de qualquer dos nomes que integra a lista tríplice, ainda que o menos votado, pela Medida Provisória nº 914/2019¹⁰¹; c) a nomeação de reitores *pro tempore*, enquanto durar a pandemia, sem a participação da comunidade acadêmica, pela Medida Provisória nº 979/2019.

Destarte, enquanto as Medidas Provisórias pretendiam dar ao Estado maior controle na nomeação dos reitores, o Decreto também centraliza parte dos poderes de direção, na medida em que retira do reitor e transfere para o governo a escolha de pessoas que ocuparão cargos estratégicos.

Para além das investidas legislativas, a prática também revelou a agressiva marcha do governo, vez que deixou de nomear o candidato mais votado nas universidades federais dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), na do Triângulo Mineiro (UFTM), na do Recôncavo da Bahia (UFRB)¹⁰², na de Grande Dourados(UFGD)¹⁰³, na da Fronteira do Sul (UFFS)¹⁰⁴, e na do Ceará (UFCE)¹⁰⁵. No primeiro caso, diga-se, o nome escolhido teve apenas 5,2% dos votos da comunidade acadêmica. No último caso, apenas 4,61% dos votos.

A nova política acertou a comunidade acadêmica em cheio, mormente porque as universidades já estavam acostumadas a terem sua vontade respeitada pelo

¹⁰⁰ LEHER, Roberto. Loc. cit., 2019, p. 220.

¹⁰¹ Art. 6º, MP 914/2019: Art. 6º O reitor será escolhido e nomeado pelo Presidente da República entre os três candidatos com maior percentual de votação.

¹⁰² Conforme matéria disponível em < <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-nomeia-reitor-menos-votado-pela-terceira-vez/> >. Acesso em 29 jun. 2020.

¹⁰³ Conforme matéria disponível em “<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/bolsonaro-quebra-tradicao-e-nomeia-2o-colocado-para-reitoria-de-universidade-federal.shtml>”. Acesso em 29 jun. 2020.

¹⁰⁴ Conforme matéria disponível em “<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2019/08/30/bolsonaro-nomeia-terceiro-colocado-dos-votos-para-reitor-da-uffs.ghtml>”. Acesso em 29 jun. 2020.

¹⁰⁵ Conforme matéria disponível em “<https://veja.abril.com.br/educacao/bolsonaro-nomeia-reitor-de-universidade-federal-que-teve-46-dos-votos/>”. Acesso em 26 jun. 2020.

chefe do executivo. De fato, como relembra a professora Estefânia Barboza, existia uma política assentada na prática costumeira de nomeação pelo presidente da República do primeiro nome da lista, pois isso passou a significar deferência à autonomia universitária¹⁰⁶.

Importante mencionar que, em relação ao decreto federal, tramitam Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.140/2019¹⁰⁷ e Ação Civil Pública proposta pelo Ministério Público Federal do Rio Grande do Sul¹⁰⁸. Quanto às Medidas Provisórias, observa-se que já não mais estão em vigor – a primeira pelo decurso do tempo, sem votação, no Congresso Nacional, e a segunda em razão de sua revogação, anteriormente mencionada.

Entretanto, as recentes mudanças legislativas, somadas às reiteradas decisões de não respeitar o candidato mais votado pela comunidade acadêmica, foram o gatilho que ensejaram o resgate das discussões acerca da recepção e constitucionalidade de leis mais remotas. Ou seja, não são apenas as legislações mais recentes que passaram a ser questionadas, a situação demonstrou que a fragilização da autonomia universitária é consequência de um problema que tem raízes muito mais distantes. É o momento de se resgatar o julgamento da ADI 51/RJ.

Desde 1968, por força do art. 16 da Lei nº 5.540, os reitores e vice reitores são nomeados dentre os integrantes dessas listas tríplexes, não havendo a imposição, diga-se, que o primeiro nome da lista seja confirmado pela presidência. Note-se, tal regra foi mantida pela Lei 9.192/95, bem assim pelo Decreto 1.916/96¹⁰⁹, ambos posteriores a Constituição de 1988. O tema, entretanto, nunca ficou ao abrigo de conflitos. Nas oportunidades em que se manifestou sobre o tema, o Supremo

¹⁰⁶ BARBOZA, Estefânia. et al. A inconstitucionalidade do desrespeito à autonomia para nomeação de reitores. Consultor jurídico, 04 de outubro de 2020. Disponível em <<https://www.conjur.com.br/2020-out-04/opiniao-desrespeito-autonomia-nomeacao-reitores>>. Acesso em 10 out. 2020.

¹⁰⁷ O processo pode ser acompanhado em “<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5700688>”. Acesso em 28 jun. 2020.

¹⁰⁸ Cf. “<http://www.mpf.mp.br/rs/sala-de-imprensa/noticias-rs/mpf-ajuiza-acao-para-garantir-autonomia-universitaria>”. Acesso em 28 jun. 2020

¹⁰⁹ Art. 16, Lei nº 5.540/68. “A nomeação de Reitores e Vice-Reitores de universidades, e de Diretores e Vice-Diretores de unidades universitárias e de estabelecimentos isolados de ensino superior obedecerá ao seguinte: I - o Reitor e o Vice-Reitor de universidade federal serão nomeados pelo Presidente da República e escolhidos entre professores dos dois níveis mais elevados da carreira ou que possuam título de doutor, cujos nomes figurem em listas tríplexes organizadas pelo respectivo colegiado máximo, ou outro colegiado que o englobe, instituído especificamente para este fim, sendo a votação uninominal”.

Art. 1º, Decreto nº 1.916/96. “O Reitor e o Vice-Reitor de universidade mantida pela União, qualquer que seja a sua forma de constituição, serão nomeados pelo Presidente da República, escolhidos dentre os indicados em listas tríplexes elaboradas pelo colegiado máximo da instituição, ou por outro colegiado que o englobe, instituído especificamente para este fim”.

Tribunal Federal julgou pela necessidade de escolha dos reitores ou diretores pelo Presidente da República, declarando a inconstitucionalidade de normas locais que pretendiam dar ao corpo universitário a escolha direta¹¹⁰.

Para o relator da ADI 51/RJ, Ministro Paulo Brossard, a lei nº 5.540/68 foi totalmente recepcionada pela constituição, inclusive o seu art. 3º, que determina que a autonomia didático-financeira deve ser exercida na forma da lei¹¹¹.

Observe-se que a autonomia universitária era tratada como instrumental e deveria se curvar à lei. Ainda, ficou consignado em seu voto que as universidades integrariam a administração pública, sendo o seu chefe, na esfera federal, o presidente da república, que detinha a competência para prover os cargos públicos, fato que aconteceria, inclusive, com o Ministério Público, ente também dotado de autonomia funcional e administrativa.

O Ministro Celso de Mello, acompanhando o voto do relator, afirmou que às universidades deveria ser conferido apenas grau razoável de autogoverno, de auto-administração e de auto-regência dos seus próprios assuntos e interesses, sempre sob controle estatal¹¹². Moldado, então, o modelo da autonomia universitária brasileira para o STF: há uma nítida relação de acessoriedade entre as autonomias administrativa e financeira e a autonomia didático-científica, com ampla ingerência estatal e flagrante compreensão instrumental da autonomia universitária¹¹³.

De fato, comparado com os demais modelos citados anteriormente, nenhum se aproxima do grau histórico de interferência estatal sob as universidades notado no regime brasileiro. Apesar de ser trazida pela constituição, a suprema corte preferiu entender que não havia uma nova ordem de autonomia universitária. Optou por adotar uma interpretação da constituição conforme a lei e não o contrário.

Importante registrar parte do voto do Ministro Sepúlveda Pertence, que afirmou que ao ser elevada ao nível constitucional, a autonomia ganhou uma amplitude independente, uma amplitude própria, em que nenhuma lei pode, a pretexto de discipliná-la, cerceá-la¹¹⁴.

¹¹⁰ Vide a ADI nº 51/RJ e ADI 578/RS.

¹¹¹ BRASIL. Lei nº 5.540/68, Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, **que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos** (grifos não existentes no original).

¹¹² SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, op. cit.

¹¹³ SAMPAIO, Anita Lapa Borges de. Loc. cit., 1998, p. 84.

¹¹⁴ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, loc. cit.

Apesar disso, o ministro entendeu que as universidades não possuem a autonomia política e, assim, inexistiria poder normativo de primeiro grau, não fazendo distinção entre elas e as demais autarquias, neste particular. O resultado, pois, foi o de um julgamento unânime pela inconstitucionalidade da resolução da universidade.

Endossa-se, aqui, o pensamento de Anita Sampaio de que o Supremo Tribunal Federal se equivocou ao optar por realizar uma interpretação da Constituição conforme a lei. De fato, a identificação das universidades federais com as autarquias não provém da constituição, mas de norma infraconstitucional. Assim, analisando-se o tema apenas à luz do texto constitucional, a solução jurídica encontrada certamente poderia ser outra, qual seja, o reconhecimento de um regime normativo alternativo, próprio das universidades e capaz de lhes assegurar um poder normativo restrito e qualificado quanto aos seus destinatários e assuntos acadêmicos¹¹⁵.

Esse entendimento restritivo acerca da liberdade acadêmica durou por vários anos e o primeiro sinal de mudança apenas agora começa a ser emanado pela Suprema Corte, que foi provocada a se manifestar em razão da recente política de captação das universidades.

Com efeito, a comunidade acadêmica respondeu de forma imediata com o nascimento a) da ADIN nº 6565/DF¹¹⁶, protocolada em 22/09/2020, que questiona a constitucionalidade, não dos atos legislativos recém adotados, mas do próprio art. 16 da Lei nº 5.540/68, com a redação dada pela Lei nº 9.192/95, bem assim do Decreto nº 1.916/96; b) da ADPF nº 759/DF¹¹⁷, em 06/11/2020, que requer reconhecer a declaração de inconstitucionalidade da discricionariedade na escolha dos reitores das instituições federais de ensino superior, decorrente da violação dos preceitos fundamentais (princípio democrático e à gestão democrática, art. 1º CF/88, republicanismo, art. 1º, CF/88, pluralidade política, art.1º, V e autonomia universitária art. 206, VI e art. 207, CF/88¹¹⁸).

¹¹⁵ SAMPAIO, Anita Lapa Borges de. Loc. cit, 1998, p. 55.

¹¹⁶ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Ação Declaratória de Inconstitucionalidade nº 6565/DF. Disponível em < <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6009885> >. Acesso em 15 fev. 2021.

¹¹⁷ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 759/DF. Disponível em < <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6045159> >. Acesso em 15 fev. 2021.

¹¹⁸ CF/88, Art. 206, IV: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei”; CF/88, Art. 207 “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e

Para fins didáticos, é possível separar a discussão em dois grandes temas: o primeiro refere-se a obrigatoriedade em se nomear o candidato mais votado constante da lista tríplice. O segundo consiste na possibilidade de normas infraconstitucionais limitarem o alcance da liberdade acadêmica.

Quanto ao primeiro tema, o Ministro Relator Edson Fachin deferiu as liminares, *ad referendum* do plenário, para determinar a necessidade da presidência da república se ater aos nomes constantes da lista tríplice, bem assim a estrita observância ao procedimento consulta realizado pelas Universidades Federais e demais Instituições Federais de Ensino Superior, inclusive em relação às condicionantes de título e cargo para a composição das listas tríplices – ADPF 759/DF – e para determinar a necessidade de nomeação do candidato mais votado integrante da lista tríplice – ADI nº 6565/DF.

Apesar do Plenário não ter se reunido, até a presente data, em de março de 2021, para apreciar a liminar no bojo da ADI nº 6565/DF, cumpre ressaltar que ele não referendou a medida liminar concedida na ADPF nº 759/DF.

O ponto central de discordância, como será explicitado a seguir, é saber se a não observância da ordem de classificação na lista tríplice constitui interferência na liberdade acadêmica.

Para o Ministro Fachin, o poder discricionário deve ser acompanhado de justificativa razoável, especialmente quando se refere a decisões acadêmicas. Assim, o rompimento da ordem de indicações sem a respectiva justificativa fere a constituição na medida em que afeta a universidade em sua capacidade de se autorregular¹¹⁹.

A maioria dos Ministros¹²⁰, entretanto, em sede de apreciação liminar, discordaram. O Ministro Alexandre de Moraes, que abriu a divergência, argumentou que o respeito à decisão da comunidade acadêmica já está assegurado quando a legislação lhe garante a elaboração da lista tríplice a ser encaminhada ao chefe do executivo.

Ademais, o Ministro destacou que o reitor teria a função meramente executiva, incapaz de interferir na autonomia universitária, sendo certo que as decisões universitárias seriam tomadas, em verdade, por uma estrutura democrática

obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

¹¹⁹ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Loc. Cit., 2020.

¹²⁰ A liminar foi indeferida por 8 votos a 2.

e colegiada, por imposição do art. 206, VI, da CF e do art. 56 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Por fim, fazendo paralelo com outras instituições dotadas de garantia constitucional de autonomia e que também devem encaminhar a lista tríplice para a escolha de seus chefes pela presidência – a exemplo do Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria – o Ministro concluiu que a discricionariedade mitigada não atrapalha suas a autonomia de nenhuma destas instituições.

A divergência entre os ministros esconde uma convergência: não há dúvidas que as decisões acadêmicas devem estar imunes ao controle estatal. Para o ministro Alexandre de Moraes, o desejo da comunidade acadêmica está expresso e legítimo em qualquer dos nomes indicados e a figura do reitor não seria capaz de retirar das universidades o controle das decisões acadêmicas, vez que são colegiadas. Para o ministro Edson Fachin, a presidência apenas poderia nomear os candidatos remanescentes da lista em caso de justificativa razoável.

Ousa-se discordar da maioria formada em sede liminar no STF. Para explicar as razões, será necessário do segundo grande tema anteriormente mencionado – a possibilidade de normas infraconstitucionais limitarem o alcance da liberdade acadêmica. Antes, porém, importante relembrar que as regras para a nomeação dos reitores não foram as únicas que o atual governo pretendeu alterar.

Como dito anteriormente, as liminares foram deferidas pelo Ministro Fachin *ad referendum* do plenário tanto da ADPF 759/DF quanto na ADI 6565/DF. A ADPF tem um objeto menor, se refere exclusivamente a obrigatoriedade de nomeação do candidato mais votado da lista tríplice. Já a ADI tem um objeto mais amplo, envolvendo a declaração de inconstitucionalidade de dispositivos contidos na Lei nº 5.540/1968 e no Decreto nº 1.916/96.

Some-se a isso o contexto em que tais ações surgiram: a retirada da competência dos reitores para nomeação de cargos de dirigentes universitários¹²¹, a possibilidade de nomeação de reitores *pro tempore*, sem consulta à comunidade acadêmica, durante a pandemia¹²², a alteração de regras de votação para escolha dos reitores e diretores¹²³ e a modificação da lei para possibilitar a nomeação livre –

¹²¹ Decreto Federal nº 9.794/2019.

¹²² Medida Provisória nº 979/2019.

¹²³ Medida Provisória nº 914/2019.

e portanto sem a necessidade de motivação – de qualquer dos nomes da lista tríplice – conforme anteriormente detalhado.

O ajuizamento das ações constitucionais somado com o deferimento das medidas liminares pareceu ser um importante freio para o estancamento das manobras legais que bombardearam em poucos meses, especialmente com decretos e medidas provisórias, a legislação que rege as universidades.

Ainda, apesar da força do argumento do ministro Alexandre de Moraes de comparar a preservação da autonomia de outras instituições mesmo com a possibilidade de nomeação de quaisquer dos nomes da lista tríplice, a situação das universidades é mais complexa porque, diferentemente do Judiciário, Ministério Público e Defensoria que tem a iniciativa privativa das leis que propõem alterações em suas estruturas, as universidades são regidas por leis de iniciativa do executivo.

Assim, ao se afirmar que a liberdade acadêmica está assegurada porque as principais decisões são tomadas, em razão de exigência legal, por órgãos colegiados, não se pode esquecer que o Poder Executivo tem os mecanismos para alterar a composição dos próprios colegiados, suas atribuições, a competência dos reitores e dos dirigentes.

Alerta-se para o fato de que, dentre o pacote de alterações realizadas pelo atual governo para as universidades, destaca-se a que centraliza no Ministério da Educação a nomeação dos dirigentes¹²⁴, o que, pela redação do Artigo 16, IV da Lei Federal nº 5.540/68 é uma competência do reitor da universidade¹²⁵.

De fato, isoladamente, pode parecer coerente o argumento do Ministro Alexandre de que o reitor tem funções apenas executivas e que são limitadas pelo colegiado. Mas, quando se observa o aprofundamento das modificações, inclusive ampliando o poder do Ministério da Educação sobre a nomeação de dirigentes e sobre a competência dos conselhos, conclui-se que não se pode analisar modificações senão considerando todo contexto da reforma.

Com efeito, o conselho, os dirigentes e o reitor, têm papel fundamental no delineamento das políticas universitárias, mudanças organizacionais, decisões acerca de adesão a programas governamentais, parcerias com empresas ou com outras instituições, criação de cursos, homologação de disciplinas, dentre outras

¹²⁴ Decreto Federal nº 9.794/2019.

¹²⁵ Artigo 16, IV da Lei Federal nº 5.540/68: “os Diretores de unidades universitárias federais serão nomeados pelo Reitor, observados os mesmos procedimentos dos incisos anteriores”.

atribuições. Tratam-se de decisões acadêmicas, que devem permanecer fora controle estatal, sob pena de violação a autonomia universitária.

Assim, não há como se garantir a autonomia das decisões acadêmicas quando os ocupantes de tais cargos são estranhos aos desejos da comunidade acadêmica e representantes justamente de uma das forças que a academia precisa ter afastamento, qual seja, o Estado.

Por isso, toda tentativa de capturar os cargos estratégicos das universidades, seja pela livre nomeação dos reitores, ainda que de forma *pro tempore*, em razão da pandemia, seja pela escolha de dirigentes, o que equivale a se apropriar de competências dos reitores, seja pelo esvaziamento dos conselhos universitários, fere diretamente a autonomia das universidades, uma vez que toda a atividade administrativa, de gestão ou didática científica passa a ser controlada pela Presidência da República e não mais pelas próprias universidades e institutos federais.

Observa-se, pois, que a autonomia administrativa é instrumento, decorrência e condição da autonomia didático-científica¹²⁶. A organização administrativa é que criará as condições para todas as demais decisões universitárias e também pressuposto para a autonomia de gestão financeira e patrimonial. Envolve, por certo, não apenas a competência para elaborar suas normas estruturais, de recursos humanos e organização interna, mas, certamente, o direito de escolher seus dirigentes, por serem as pessoas que criarão, modificarão e servirão de guardiões de tais normas.

Por ter um objeto mais completo, espera-se que tais considerações sejam abordadas com mais profundidade quando do julgamento da ADI 6565/DF, já que tem um objeto mais amplo que o da ADPF 759/DF.

Finalmente, é possível abordar o segundo grande tema. Entende-se que a importância dessa ADIN pode transcender em larga escala a resolução da questão da nomeação dos reitores e representar o início da virada na interpretação da liberdade acadêmica no Brasil.

Isto porque restou clara a intangibilidade da autonomia universitária por normas infraconstitucionais, ou seja, eleva-se a liberdade acadêmica a princípio insusceptível diminuição de significado e extensão por legislação ordinária. Nesse sentido, a autonomia universitária não encontra limites em normas

¹²⁶ RANIERI, Nina. Loc. cit., 1994, p. 54.

infraconstitucionais, mas apenas na própria Constituição. Eventuais intervenções do poder público para mitigar ou restringir seus limites deve ser realizada por princípio de igual estatura e desde que se mostre adequado, necessário e proporcional¹²⁷.

Mais ainda, o Ministro Fachin reconhece que, para enfrentar as questões da autonomia universitária, seria necessária a realização de uma reconstrução da inserção do instituto no ordenamento jurídico brasileiro. Assim, após uma recuperação histórica acerca da regulamentação da matéria, o Ministro conclui que apenas com a Constituição de 1988 a autonomia foi elevada a condição de princípio constitucional. Entretanto, ele reconhece que os tribunais demoraram a entender que a sua identidade e os seus significantes são sensivelmente distintos do modelo trazido pelo ordenamento jurídico brasileiro até então.

Com efeito, a autonomia universitária que, antes, deveria ser exercida na forma da lei¹²⁸, agora é intangível por normas de hierarquia inferior. Essa virada interpretativa vem para finalmente atender o que a doutrina já há muito alertava: a Constituição Federal não prevê nenhuma cláusula restritiva, trata-se de norma de eficácia plena e não de eficácia contida. Assim, seu significado e extensão não podem ser diminuídos, ainda que em mínima parte, pela legislação ordinária, e ainda que sob pretexto de dar tratamento mais minudente¹²⁹.

Nessa esteira, a autonomia universitária goza de uma dimensão fundamentadora, integrativa e limitativa própria¹³⁰, devendo buscar sua extensão e limite apenas da fonte constitucional e em harmonia com os demais princípios ali insertos.

Reconhecendo os alertas há muito já presentes na doutrina, o Ministro Fachin sublinhou para a necessidade de mutação da jurisprudência. Para ele, quando a Suprema Corte foi instada a se manifestar sobre a matéria a primeira vez, no julgamento da ADI 51 de 1989, os julgadores ainda não tinham tido tempo de entender a nova ordem inaugurada pela constituição recém publicada. Para o Ministro, o pouco distanciamento histórico foi decisivo para não permitir que a Corte enxergasse a significativa ruptura histórica proposta pelo poder constituinte¹³¹.

¹²⁷ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Loc. cit., 2020;

¹²⁸ Lei 5.540/1968, Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos.

¹²⁹ COUTO E SILVA, A. *apud* GUERRA, W. S. A questão da Autonomia Universitária. *Revista da Faculdade de Direito*, v. 31/2, p. 113-114, 1990-91.

¹³⁰ FERRAZ, Anna Cândida Da Cunha. A autonomia universitária na Constituição de 05.10.1988. *Revista de Direito Administrativo*, n. 215, p. 117-142, 1999, p. 123.

¹³¹ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Loc. cit., 2020;

Serão as próximas páginas da história que nos contarão como essa virada interpretativa influenciará no novo modelo de liberdade acadêmica brasileira.

1.5 SÍNTESE CONCLUSIVA: UM CALEIDOSCÓPIO ASSIMÉTRICO

O primeiro capítulo teve o objetivo de contextualizar o leitor, esclarecendo que a liberdade acadêmica possui contornos próprios, com várias camadas, tornando árdua a missão de se conceituar o instituto, ainda mais quando sua flexibilidade enseja a construção de modelos próprios os quais também estão em constante mutação. Em outros termos, quis-se criar um terreno firme o suficiente para que as futuras discussões pudessem prosseguir dentro de certas balizas.

A despeito de todas estas dificuldades, pretendeu-se demonstrar, aderindo a escola denominada "*for the common good*" que a liberdade acadêmica é essencial para a democracia e não se confunde com as demais liberdades, especialmente a liberdade de expressão (1.1).

Tal distinção deve ser ressaltada, mesmo quando as decisões judiciais reconheçam a importância de se manter o afastamento do Estado. Com efeito, o futuro poderá reservar casos de resolução mais complexas, envolvendo, por exemplo, choques entre a liberdade acadêmica e a liberdade religiosa ou ainda entre a liberdade de cátedra dos professores e a autonomia das universidades.

Para solucionar tais conflitos não será suficiente tratar a liberdade acadêmica como uma liberdade de expressão qualificada. Será preciso compreender os contornos da liberdade acadêmica, suas especificidades, seus fundamentos, daí a importância do tópico 1.2.

Foi visto que as justificativas que sustentam tal liberdade mostram-se fortes o suficiente para não só descartar argumentos que pretendem a tratar como um privilégio injustificado, mas também o de garantir sua autonomia em relação aos demais direitos fundamentais (1.3).

Alguns leitores podem se sentir desapontados com a fragilidade isolada de alguns dos argumentos apresentados para a defesa da liberdade acadêmica. Outros, descontentes em não poderem reduzir a defesa da liberdade acadêmica a um só fundamento, uma única fórmula capaz de sustentar todas as camadas que envolvem as atividades acadêmicas.

Em se tratando de liberdades individuais, entretanto, não existem simples explicações. O que pode ser afirmado, de qualquer sorte, é que a liberdade acadêmica não é a soma das liberdades dos professores, muito menos a garantia irrestrita da autonomia das universidades.

Tanto em sua dimensão individual, quanto institucional e extramuros, a liberdade acadêmica apenas encontra sustentação quando suas atividades se justificam por proteger e encorajar um ambiente, estruturas e procedimentos onde a liberdade de ensino é encorajada. Assim como num caleidoscópio, não existe apenas uma maneira de se enxergar ou de se garantir que a liberdade prospere, de maneira que a existência de sistemas distintos é natural.

Por isso, a análise não foi restrita à realidade brasileira, mas feita a partir da descrição e compreensão desse instituto em outros países, com forte tradição de investimento e respeito às universidades. Daí justifica-se a abordagem comparada contextualizada da autonomia universitária e liberdade acadêmica no Reino Unido, Alemanha e Estados Unidos, bem como o delinear histórico e normativo relativo ao tema estabelecido no Brasil, tudo feito no tópico 1.4.

Como visto, os modelos estrangeiros evidenciam diferentes formas de se conceber e estruturar a autonomia universitária e a liberdade acadêmica. Especialmente, deu-se destaque a defesa da universidade liberal, proposta por Newman, e como esse modelo alcançou outros países. Tal noção será de muita importância para os capítulos seguintes.

Pode-se dizer que os modelos apresentados têm como característica comum a defesa da autonomia organizacional e diretiva das universidades. Da mesma forma, também a liberdade acadêmica para o ensino e a pesquisa.

Entretanto, essa autonomia e liberdade não foram sempre constantes e foram, em diferentes momentos e por diversas razões, objeto de controvérsia, disputa e tentativas de mitigação por parte de governantes, igreja e, mais recentemente, pelo mercado.

Todo esse conjunto de especificidades faz a liberdade acadêmica ser algo tão intrigante e desafiador. Por outro lado, também enseja maus entendidos, erros de interpretação, confusão. Muitas das vezes, essa é a principal razão para que a sugestão de cerceamento da liberdade parta dos próprios acadêmicos.

Nesse cenário, é cada vez mais frequente as menções de que a inclusividade representa o mais novo desafio para a liberdade acadêmica. A universidade tradicional foi desafiada pelos agentes excluídos do processo de produção do conhecimento que passaram a dirigir seus ataques também ao modelo de liberdade acadêmica liberal, fazendo surgir a reação de grupos conservadores. Por muitas vezes, pensamentos radicais de ambos os grupos propõem a censura como solução para a crise. Tais argumentos serão expostos a seguir.

CAPÍTULO 2 LIBERDADE ACADÊMICA NA ENCRUZILHADA: A CENSURA PELA NEUTRALIDADE E PELA POLITIZAÇÃO

O estudo do significado, dimensões, justificativas e modelos da liberdade acadêmica demonstrou que o contorno do instituto, além de ser alvo de constantes disputas, também possui características distintas que variam no tempo e no espaço. Sendo um verdadeiro enigma, a difícil conceituação da liberdade acadêmica favoreceu, ao longo dos anos, o surgimento de muitas controvérsias acerca do alcance e limites do instituto.

O decorrer dos séculos trouxe uma sucessão de opositores que rivalizaram com a liberdade acadêmica e ajudaram a fazer evoluir sua noção e campo de abrangência. A secularização das universidades as libertou de grande parte da ortodoxia religiosa imposta, mas trouxe novos agentes de controle à cena, destacando-se o Estado e os financiadores privados. Deve ser dito que quando comparados ao grau de controle anteriormente exercido pela igreja, os governos democráticos têm sido benfeitores notavelmente brandos¹³².

Mais recentemente, são os grupos historicamente excluídos que abalam as tradicionais estruturas de poder e de organização das universidades.

Com efeito, nas universidades do século XIII, havia várias faculdades fundadoras: direito, medicina, teologia e artes. Mas havia apenas um gênero fundador: o masculino. Ou seja, o conhecimento e aprendizado eram produzidos e compartilhados pelos homens que falavam e escreviam uns para os outros¹³³.

¹³² HUNTER, Howard, 2010, Loc. cit., p. 519.

Na segunda metade do século XX, os conceitos de verdade e objetividade, anteriormente vistos como espelho de neutralidade e excelência acadêmica, passaram a ser cada vez mais questionados pelos atores excluídos dessa construção do conhecimento. O verniz de neutralidade da universidade liberal – visto no capítulo anterior – foi acusado de mascarar o interesse da classe dominante – branca, masculina e heterossexual¹³⁴ – em reforçar as relações de poder existentes na sociedade.

Nessa senda, falar da ascensão recente de grupos minoritários ao ensino superior é reconhecer que historicamente as universidades – e conseqüentemente a produção do conhecimento – foram monopolizadas pelos homens, brancos, da elite, aparentemente heterossexuais.

Naturalmente, surge a preocupação em se viabilizar o ingresso dos grupos excluídos no ensino superior. Mais ainda, nasce a ideia de que a inclusão na universidade não deve ser alicerçada apenas pelo ingresso de membros das minorias no corpo discente e docente, mas também pela garantia de que tais atores reúnam condições plenas para desenvolver a investigação, a crítica e o aprendizado. Como atingir tal objetivo, por outro lado, atrai respostas deveras mais controversas que dividem os acadêmicos e sociedade.

As recentes reformas para possibilitar a inclusão – notadamente as políticas de cotas – aumentaram as tensões, na medida em que as universidades passaram a abrigar professores e estudantes cujas prioridades e valores compartilhados são mais díspares do que jamais foram. Assim, o aumento nos casos de conflitos, acusações e até mal-entendidos são inevitáveis.

É preciso sublinhar que muitos dos debates que envolvem estratégias de inclusão para o ensino superior não trazem a censura como uma de suas ferramentas. Entretanto, nesse caldeirão de novas ideias e resistências, há também a produção de argumentos que indicam que a limitação da liberdade é necessária para se criar um sistema universitário mais seguro para o aprendizado.

O presente capítulo se interessa exclusivamente com os últimos argumentos, ou seja, com as ideias que pretendem impor o cerceamento da liberdade acadêmica. Conforme será visto, esse tipo de argumentação nasce tanto

¹³³ SMITH, Dorothy. Regulation or Dialogue. In: KAHN, Sharon; PAVLICH, Dennis (Ed.). *Academic Freedom and the Inclusive University*. Vancouver: UBC Press, 2000. p. 150.

¹³⁴ WILLIAMS, Joanna. Loc. cit., 2016, p. 119.

no seio dos defensores da inclusividade – sendo expostos no tópico 2.1 – quanto nas mentes dos conservadores – sendo expostos no tópico 2.2.

Ao final, o presente capítulo pretende ainda demonstrar que, apesar de defenderem pontos de vistas opostos, há diversas semelhanças na linha de argumentação dos grupos favoráveis aos limites à liberdade acadêmica nas universidades – tópico 2.3.

A apresentação dos argumentos acima não será acompanhada de críticas, as quais estão reservadas para o último capítulo do presente trabalho.

2.1 NECESSIDADE DE CENSURA SEGUNDO A ÓTICA DA INCLUSIVIDADE: O DIREITO DE APRENDER SEM SOFRIMENTO

Partindo da premissa de que nossa noção de liberdade acadêmica está fundada na teoria liberal clássica, nos preceitos liberais de igualdade, individualismo e liberdade – conforme visto quando do modelo britânico no tópico 1.4.1 –, moldou-se historicamente a noção de que todos teriam, nas universidades, semelhantes oportunidades de desenvolvimento intelectual. Entretanto, a ideologia da igualdade de oportunidades dificilmente encontra fôlego no novo cenário em que as universidades se tornam cada vez mais heterogêneas.

Explica-se: para o modelo liberal clássico, eventuais antídotos contra cerceamento nas falas deve ser oferecido em forma de mais e não menos liberdade. Para alguns defensores da inclusividade, entretanto, esse modelo encontra-se em xeque exatamente por ser usado de forma seletiva, escolhendo silenciar a dissidência.

Em outras palavras, acusa-se que a defesa por mais liberdade e espaço para novos discursos é apenas retórica, mas na prática não se dá oportunidade ou ouvidos para o que as minorias têm a dizer. São usados processos de intimidação ou retaliação, não se oferecendo cura, mas sufocamento¹³⁵.

Michiel Horn afirma que o modelo atual se parece com uma autocracia benevolente, pois apesar de ser preferível a um regime de completa exclusão de

¹³⁵ BANKIER, Jennifer. Academic Freedom and Reciprocity: Practising What We Preach. In: KAHN, Sharon; PAVLICH, Dennis (Ed.). *Academic Freedom and the Inclusive University*. Vancouver: UBC Press, 2000, p. 143.

certos grupos, ainda assim não é democrático¹³⁶. Seguindo essa linha de raciocínio, o convite endereçado para os tradicionalmente excluídos não é para participar da festa, mas para ficar nas sombras, mantendo um perfil discreto, sem esticar o pescoço.

A partir do momento em que os grupos excluídos logram algum destaque, o rolo compressor patrocinado pelos defensores do status quo é imediatamente ativado. Assim, os conteúdos dos cursos e as opiniões do corpo docente estariam sendo sempre alvo de vigilância já que a grande parte do dinheiro investido nas universidades se originam dos bolsos de doadores conservadores, liberais, ligados à indústria, comércio ou com pautas que raramente envolvem os ideais defendidos pela esquerda¹³⁷.

A todo momento renasce o discurso de que a destinação do dinheiro do contribuinte deve respeitar os desejos da maioria, não sendo legítima a alocação de recursos para pesquisas que contemplem desejos de grupos minoritários¹³⁸. Para Michael Bérubé existiria um escândalo no financiamento das universidades públicas, na medida em que cada vez mais elas se tornam em dívida com a direita e com os desejos da maioria¹³⁹. O autor defende a existência de um truque que envolve a invocação do público para controlar as universidades estatais com uma mão, e o desejo de transferir cada vez mais o serviço educacional para o setor privado, com a outra mão.

Tal pressão faz com que todos os programas que objetivam o estudo das minorias sejam perseguidos e obstados e, quando ainda assim conseguem nascer, são observados e controlados.

De acordo com Jennie Hornosty, isto equivale a dizer que, sob as lentes do liberalismo, liberdade acadêmica e universidade inclusiva são termos inconciliáveis. Assim, deve a liberdade evoluir para se moldar ao atual contexto social. A autora indica que a eliminação de barreiras sistêmicas exige que alguns direitos individuais devem ceder para dar lugar a direitos de grupo, de maneira que a liberdade acadêmica de deixar os outros desconfortáveis, discursos que tenham o potencial de

¹³⁶ HORN, Michiel. The Exclusive University and Academic Freedom. In: KAHN, Sharon; PAVLICH, Dennis (Ed.). *Academic Freedom and the Inclusive University*. Vancouver: UBC Press, 2000. p. 54.

¹³⁷ NELSON, Cary. Loc. cit., 2010, p. 176.

¹³⁸ NELSON, Cary. Op. cit., 2010, p. 183.

¹³⁹ BÉRUBÉ, Michael. *What's Liberal About the Liberal Arts?: Classroom Politics and "Bias" in Higher Education*. Nova Iorque, W. W. Norton & Company, 2007, p. 283.

atacar a autoestima de alguns acadêmicos, ideias que possam criar uma atmosfera em que as minorias não se sintam bem-vindas devem ser eliminados dos *campi*¹⁴⁰.

Para os defensores dessa corrente, as críticas – elementos indispensáveis para a liberdade acadêmica – seriam inimigas da inclusão, vez que geram desconforto e tem o poder de silenciar os alunos mais sensíveis. Assim, quanto mais controverso, mais se torna a sala de aula um lugar menos igual, menos confortável e menos inclusivo. Todas as palavras ditas fazem a diferença, assim como a linguagem empregadas¹⁴¹.

Nesse sentido, o novo modelo a ser construído deveria levar em consideração a noção de indivíduo social e os princípios de equidade como base de uma universidade efetivamente inclusiva, preenchidas por sujeitos e não por objetos.

Em suma, a tese defendida pela autora indica que em um contexto de poder desigual, sarcasmo, piadas, raiva, assédios e insultos podem subordinar, intimidar e silenciar as minorias, não sendo mais possível se defender modelo liberal de liberdade acadêmica.

Com efeito, vários acadêmicos não poderiam desempenhar o seu integral potencial, enquanto ainda marginalizados e desconfortáveis com o ambiente existente. Logo, não seria verdade que existe um mercado de livre competição, onde a verdade do melhor argumento prevalecerá, pois o ambiente para as minorias seria hostil e desestimulante.

Argumenta-se que a livre expressão e o livre mercado de ideias existe apenas para aqueles pensamentos e para aquelas pessoas que se encaixam nos parâmetros do discurso da liberdade acadêmica liberal. Tudo que não se enquadra neste modelo é rejeitado ou ignorado, exatamente por ser desprovido de valor acadêmico. A retórica de se defender pontos de vista distintos falha ao desproteger aqueles cujos pensamentos são considerados subjetivos, irracionais, incompetentes e sem mérito.

O antídoto para o ambiente hostil deveria, na visão da autora, limitar alguns tipos de comportamento ou atitudes¹⁴². Mais precisamente, John Cowan afirma que extrapola a liberdade acadêmica discursos de intimidação, assédio, bem assim os

¹⁴⁰ HORNOSTY, Jennie. Academic Freedom in Social Context. In: KAHN, Sharon; PAVLICH, Dennis (Ed.). *Academic Freedom and the Inclusive University*. Vancouver: UBC Press, 2000. p. 44-45.

¹⁴¹ SCHAUER, Frederick. Academic Freedom: Rights as Immunities and Privileges. In: KAHN, Sharon; PAVLICH, Dennis (Ed.). *Academic Freedom and the Inclusive University*. Vancouver: UBC Press, 2000. p. 18.

¹⁴² HORNOSTY, Jennie. Op. cit, p. 45.

que interferem na liberdade acadêmica de outros, inclusive aqueles cuja intenção é o de ser perturbador¹⁴³.

Judith Butler expressa essa visão quando sugere que a sempre que a liberdade acadêmica entrar em conflito com direitos humanos básicos, ela terá que ceder¹⁴⁴. No mesmo sentido, Chatterjee e Maira afirmam que o discurso liberal da liberdade acadêmica deve ser limitado pelos direitos individuais¹⁴⁵.

A liberdade acadêmica na visão liberal, pois, seria uma ferramenta para perpetuar a subordinação dos grupos minoritários, para garantir a manutenção do *status quo*, para silenciar aqueles que sofrem com isso e que não têm meios efetivos para realizar mudanças.

O custo da liberdade acadêmica não teria mais como ser tolerado, vez que ele implicaria na aceitação de discursos impopulares, insensíveis, sexistas, racistas. Enquanto eles são proferidos, é solicitado aos negros, mulheres e às minorias que suportem esse fardo para o bem da sociedade¹⁴⁶.

Neste sentido, até mesmo as microagressões, no longo prazo, podem ter efeitos devastadores. De acordo com Derald Wing Sue, independentemente da intenção, elas podem atacar auto-estima, produzir raiva e frustração, esgotar a saúde física, diminuir a expectativa de vida e negar igual oportunidade em educação, emprego e saúde¹⁴⁷.

Os argumentos acima são tentadores e facilmente assimilados. Diversas universidades sentiram a necessidade de caminhar nessa direção para serem efetivamente inclusivas. Alguns administradores universitários passaram a compartilhar uma crença de que as universidades não apenas podem, mas devem

¹⁴³ COWAN, John Scott. *Lessons from the Fabrikant File: A Report to the Board of Governors of Concordia University*. Montreal, QC, 1994, p. 9. Disponível em <<https://www.concordia.ca/content/dam/concordia/offices/archives/docs/cowan-report.pdf>>. Acesso em 18 ago. 2020.

¹⁴⁴ BUTLER, Judith. Israel/Palestine and the Paradoxes of Academic Freedom. *Radical Philosophy*. Ed. 135, 2006, p. 11. Disponível em <<https://www.radicalphilosophy.com/article/israelpalestine-and-the-paradoxes-of-academic-freedom>>. Acesso em 22 ago. 2020.

¹⁴⁵ CHATTERJEE, Piya; MAIRA, Sunaina. The Imperial University: Race, War, and the Nation-State. In CHATTERJEE, P.; MAIRA, (Eds.). *The Imperial University*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2014, p. 8.

¹⁴⁶ MATSUDA, Mari et al. *Words That Wound: Critical Race Theory, Assaultive Speech, And The First Amendment*. Westview Press, 1993, p. 80.

¹⁴⁷ WING SUE, Derald. *Microaggressions in Everyday Life: Race, Gender, and Sexual Orientation*. Hoboken, NJ, 2010, p. 06.

suspender os direitos de alguns em prol do bem coletivo, como etapa necessária para a transformação de toda a sociedade¹⁴⁸.

Não se trataria, portanto, apenas da remoção de barreiras formais, mas da realização de uma abordagem substantiva que significa tratar de maneira especial as pessoas historicamente excluídas, vez que encontram-se, hoje, em desvantagem nos aspectos sociais, políticos, econômicos¹⁴⁹. As universidades, pois, não poderiam mais herdar compromissos com um passado opressor e excludente.

Estas intervenções na liberdade seriam justificadas para equilibrar os discursos. Para permitir que nenhum grupo se sinta intimidado a expressar suas ideias. Para que deixem de se sentir isolados e vulneráveis, passando a sentir segurança para se afirmarem no processo de produção do conhecimento.

Na prática, exorta-se para a adoção de iniciativas antiassédio, tais como códigos de fala e avisos de gatilho, fomentando-se uma atmosfera de respeito e sensibilidade.

Os códigos de fala surgem para prevenir e punir comentários que causem desconforto ou sejam desrespeitosos em relação a certos grupos. A intenção é fazer com que estes grupos deixem de ser perseguidos para efetivamente participar das discussões acadêmicas. Em sua defesa, temos o peso da opinião de Stanley Fish que afirma que o risco de se assistir a discursos de ódio é maior que o risco de sermos privados de opiniões e ideias que seriam silenciados com a sua regulamentação. O autor também acredita no risco mínimo em que uma regulamentação desta natureza leve as universidades ao caminho da tirania¹⁵⁰.

Citando medidas concretas adotadas por universidades para proteger grupos minoritários, muito interessante os exemplos tirados da realidade norte americana citados por Joan Wallach Scott: a) o projeto *show me respect* da Universidade do Missouri que criou um código de comportamento com vinte maneiras de alcançar a civilidade no campus; b) a criação pela Universidade de Wisconsin, Oshkosh, de palavras de sabedorias para serem implementadas a fim de criar ambientes abertos, seguros, civis e colegiais; c) a confecção de uma declaração da Universidade de Maryland sobre civilidade, em 2013, exortando para

¹⁴⁸ KORS, Alan Charles; SILVERGLATE, Harvey. *The Shadow University: The Betrayal of Liberty on America's Campuses*. New York: HarperPerennial, 1998, p. 3.

¹⁴⁹ SMITH, Lynn. What's at Stake? Intersection and Tensions. In: KAHN, Sharon; PAVLICH, Dennis (Ed.). *Academic Freedom and the Inclusive University*. Vancouver: UBC Press, 2000. p. 22.

¹⁵⁰ FISH, Stanley. *There's No Such Thing as Free Speech, and It's a Good Thing, Too*. Nova Iorque, Oxford University Press, 1994, p. 115.

que cordialidade e bondade sejam rastreadas em todo o *campus*, como maneira de aferição de que professores, funcionários e alunos estão desempenhando bem suas missões¹⁵¹.

Em relação aos avisos de gatilho, tem-se que eles destinam-se a evitar emoções e estresse para estudantes que sofreram algum tipo de trauma. Assim, o objetivo seria identificar nos conteúdos programáticos e na linguagem usada na sala de aula, assuntos e palavras com o potencial de tornar traumática a experiência dos alunos. O uso das palavras estupro e suicídio, por exemplo, poderia gerar desconforto em alguns e trazer à tona experiências traumáticas em outros.

Por tal razão, observa-se o surgimento de movimentos que aconselham os alunos a não se sentirem pressionados ou obrigados a frequentar disciplinas ou eventos que tratem destas temáticas ou que possam desencadear experiências traumáticas, mesmo em matérias tidas como obrigatórias para certos cursos, como o direito penal¹⁵².

No Brasil, as universidades não tem o perfil de adotar medidas formais institucionais preventivas para evitar os desconfortos. Entretanto, casos concretos revelam que, até mesmo quando são os professores que emitem opiniões que ferem a sensibilidade de alunos, é grande a pressão para o seu desligamento das universidades. Para citar alguns exemplos, testemunhamos a organização de grupos para exigir a demissão de professores, em razão da emissão de comentários supostamente racistas em sala de aula, na Universidade Federal do Espírito

¹⁵¹ SCOTT, Joan Wallach. *Knowledge, Power and Academic Freedom*. Columbia University Press, 2019, p. 77.

¹⁵² GERSEN, Jeannie Suk. The Trouble with Teaching Rape Law. *The New Yorker*. Dez. 2014. Disponível em <<https://www.newyorker.com/news/news-desk/trouble-teaching-rape-law>>. Acesso em 15 ago. 2020.

Santo¹⁵³, na Faculdade Cásper Líbero¹⁵⁴, na Universidade Federal do Paraná¹⁵⁵, na Universidade Federal de Goiás¹⁵⁶, e na Universidade Federal da Bahia¹⁵⁷.

No primeiro e segundo casos, os professores chegaram a ser demitidos, sendo que o professor da UFES foi reintegrado posteriormente por decisão judicial.

Por outro lado, ainda que não envolvam a sensibilidade de minorias, deve ser salientado que não raras vezes observa-se que as universidades vem preferindo cancelar eventos que possam criar polêmicas e conflitos entre os estudantes. Citando alguns exemplos, há registros de episódios recentes que envolvem o cancelamento de livros e palestras na Universidade Estadual Universidade do Norte do Paraná¹⁵⁸, Universidade Católica do Paraná¹⁵⁹, Universidade Católica de Londrina¹⁶⁰, e Faculdade de Direito da Universidade de Buenos Aires¹⁶¹, envolvendo acadêmicos brasileiros.

2.2 NECESSIDADE DE CENSURA SEGUNDO OS CONSERVADORES: O DIREITO DE APRENDER SEM VIÉS POLÍTICO

¹⁵³ PROFESSOR demitido após denúncia de racismo vai voltar a dar aulas na Ufes. Disponível em <<http://g1.globo.com/espirito-santo/educacao/noticia/2016/02/professor-demitido-apos-denuncia-de-racismo-vai-voltar-dar-aulas-na-ufes.html>>. Acesso em 05 out. 2020.

¹⁵⁴ APÓS denúncia de racismo, professor é demitido de faculdade. Disponível em <<https://noticias.r7.com/sao-paulo/apos-denuncia-de-racismo-professor-e-demitido-de-faculdade-27042018>>. Acesso em 05 out. 2020.

¹⁵⁵ ALUNAS de Pedagogia da UFPR denunciam professora por racismo. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/alunas-de-pedagogia-da-ufpr-denunciam-professora-por-racismo-2ggohtnhx3x733xtyvulc39la>>. Acesso em: 10 out. 2020.

¹⁵⁶ SOB VAIAS e gritos de “racista”, professor da UFG é obrigado a deixar prédio da universidade. Disponível em: <<http://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/sob-vaias-e-gritos-de-racistaprofessor-da-ufg-e-obrigado-a-deixar-predio-da-universidade-63741/>>. Acesso em: 09 out. 2020.

¹⁵⁷ ALUNA da Ufba acusa professoras de racismo. Disponível em: <<http://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/1760319-aluna-da-ufba-acusa-professoras-de-racismo>>. Acesso em: 07 jun. 2020.

¹⁵⁸ LANÇAMENTO de livro sobre Bolsonaro é barrado em Universidade no Norte Pioneiro. Jornal Folha de Londrina. Edição de 29 nov. 2019. Disponível em <<https://www.folhadelondrina.com.br/politica/lancamento-de-livro-sobre-bolsonaro-e-barrado-em-universidade-no-norte-pioneiro-2975689e.html>>. Acesso em 13 nov. 2020.

¹⁵⁹ PUCPR promove palestra pró-aborto para recepcionar calouros. Portal Sempre Família. Disponível em <<https://www.semrefamilia.com.br/blogs/blog-da-vida/pucpr-promove-palestra-pro-aborto-para-recepcionar-calouros/>>. Acesso em 13 nov 2020.

¹⁶⁰ PETIÇÃO online com 11 mil assinaturas adia Semana LGBT na PUCPR. Paraná Portal. Edição de 06 set. 2017. Disponível em <<https://paranaportal.uol.com.br/cidades/453-peticao-online-adia-semana-lgbt-na-pucpr/>> Acesso em 13 nov 2020.

¹⁶¹ APÓS protestos contra palestra, Moro diz ter sofrido “censura” de argentinos. Revista Carta Capital. Edição do dia 30 mai 2020. Disponível em <<https://www.cartacapital.com.br/politica/apos-protestos-contra-palestra-moro-diz-ter-sofrido-censura-de-argentinos/>>. Acesso em 13 nov 2020.

A preocupação com a mudança nos conteúdos dos cursos universitários, ou com o surgimento de disciplinas voltadas para o estudo de temas ligados às minorias, ou ainda com as cotas, dentre outras medidas de inclusão, faz surgir uma resistência natural em grupos conservadores, que vão na contramão das ideias descritas no tópico anterior.

As mudanças implementadas para se alcançar a universidade inclusiva estariam amplamente contaminadas pela política, ou seja, a liberdade acadêmica que por longos séculos teria protegido as universidades da intervenção estatal, estaria sendo atacada frontalmente ao se permitir que a política inclusiva corra os currículos acadêmicos

Em outros termos, critica-se a politização das decisões acadêmicas que, ao direcionar recursos para estudo das minorias, conscientemente abandonou a aspiração em direção à verdade e objetividade. A acusação é que, em várias disciplinas acadêmicas, pesquisa e ensino teriam-se tornado tão inerentemente ligados à promoção de uma determinada perspectiva política que não seria mais possível distinguir onde a busca pelo conhecimento termina e a campanha eleitoral começa.

Nesse sentido, defender justiça acadêmica ao revés de ser uma maneira de se fomentar a busca por mais e melhores conhecimentos, seria uma convocação para que os acadêmicos desistam da objetividade e troquem a busca da verdade pela defesa de uma posição política¹⁶².

Isso tem o potencial de retirar a credibilidade das pesquisas, vez que naturalmente os acadêmicos tenderiam a usar o orçamento dos estudos para se chegar a conclusões que apoiam sua causa específica¹⁶³. Trataria-se, pois, da busca por evidências para apoiar uma conclusão pré-fixada. Ainda, quando a crença política se torna a pedra de toque das pesquisas, tem-se o sufocamento da curiosidade intelectual e da liberdade de pensamento na sala de aula¹⁶⁴.

O novo perfil de professores universitários, admitidos não pelo mérito acadêmico, mas para satisfazer a propaganda de inclusão, já estaria ocupando os lugares estratégicos de decisão das universidades. Joan DelFattore observou que

¹⁶² WILLIAMS, Joanna. Loc. cit., 2016, p. 180.

¹⁶³ WILLIAMS, Joanna. Loc. cit., 2016, p. 188.

¹⁶⁴ NATIONAL ASSOCIATION OF SCHOLARS. *A crises of Competence: The Corrupting Effect of Political Activism in University of California*. 2012, p. 6. Disponível em <https://www.nas.org/storage/app/media/Reports/A%20Crisis%20of%20Competence/A_Crisis_of_Competence.pdf>. Acesso em 22 ago. 2020.

os defensores dessa linha de pensamento frequentemente se queixam do fato de que os administradores conservadores estão sub-representados nos conselhos de tomada de decisão acadêmica, de maneira que já não mais podem garantir a proteção adequada para os professores, alunos e para a sociedade que financia as instituições de ensino superior¹⁶⁵.

Jonathan Rauch argumenta que embora sejam nobres as motivações de certos defensores da universidade inclusiva, as tentativas de tornar os *campi* mais tolerantes por decisões centralizadas dos administradores universitários é capaz de eliminar todos os preconceitos, à exceção do principal, justamente aquele de cometido pelo politicamente mais poderoso¹⁶⁶.

As salas de aula, então, são dominadas por diretrizes impostas por conselhos universitários politizados que pretendem dar voz apenas às demandas da inclusividade e bandeiras políticas associadas à esquerda. No intuito de controlar os alunos, haveria uma preocupação em ensinar o que deve ser pensado e não como se pensar. Tal estratégia seria aplicada visando o bem coletivo, para o bem estar de todos os alunos, principalmente por entender que individualmente os alunos seriam incapazes de realizarem seus próprios julgamentos intelectuais e facilmente suscetíveis de chegarem a conclusões equivocadas¹⁶⁷.

Os demais professores, acuados, preferem nada contestar e manter seus empregos a defender sua liberdade acadêmica. Mas são os alunos não pertencentes a grupos minoritários que seriam as maiores vítimas, vez que além de se sentirem estranhos e até culpados por séculos de discriminação, não tem a possibilidade de discordar dos pontos de vistas das minorias, sob pena de acusação de machismo, racismo, intolerância, insensibilidade.

As universidades não mais seriam locais em que é dado aos estudantes oportunidades para falar além de suas experiências e identidades, mas são ambientes de apadrinhamento e vitimização¹⁶⁸.

Sem embargo, se a nota de um aluno depender explicitamente da sua reprodução de um determinado ponto de vista político alunos dissidentes seriam não

¹⁶⁵ DELFATTORE, Joan. *Knowledge in the Making: academic freedom and free speech in america's schools and universities*. Yale, 2010. Yale University Press, p. 189.

¹⁶⁶ RAUCH, Jonathan. *Kindly Inquisitors: The New Attacks on Free Thought*. Chicago, 2014. University of Chicago Press, p. 68.

¹⁶⁷ WILLIAMS, Joanna. Loc. cit., 2016, p. 79.

¹⁶⁸ SHULMAN, Harvey. Judaic Studies and Western Civilization: Identity Politics and the Academy. In: KAHN, Sharon; PAVLICH, Dennis (Ed.). *Academic Freedom and the Inclusive University*. Vancouver: UBC Press, 2000. p. 101.

apenas corajosos, mas potencialmente tolos em questionar o direcionamento dado à disciplina.

Rapidamente, após seu ingresso nas universidades, os alunos aprenderiam que a crítica aberta às bandeiras defendidas pelos grupos minoritários apenas atrairá perseguição dos colegas e professores. A lição aprendida parte do exemplo dos próprios professores que escolheram o caminho da covardia: mantenha-se afastado das controvérsias, pratique a conformidade, é mais segura¹⁶⁹.

Para esta corrente, a percepção de que as minorias são vítimas históricas, oprimidas por normas patriarcais construídas através do discurso, levou a se dar destaque a política de identidade, privilegiando os sentimentos pessoais. As universidades estariam se sentindo responsáveis por realizar uma espécie de celebração da terapêutica na qual sentimentos superam fatos e a verdade é um objetivo secundário, usurpada pela sensibilidade¹⁷⁰.

Revelando um certo saudosismo, afirma-se que se antes a academia via a emoção como prejudicial para a busca da verdade objetiva, passou-se a privilegiar o foco na identidade e subjetividade, colocando os sentimentos no coração da universidade. O foco na identidade do interlocutor traz uma perspectiva muito distante daquela do indivíduo racional e autônomo que tradicionalmente foi considerado criador dos trabalhos acadêmicos.

Para Graham Good, as universidades estariam atualmente substituindo a comunidade da razão por uma comunidade de sentimentos baseada num sectarismo que cria grupos baseados em como seus membros se sentem¹⁷¹.

Ao se por termo à classificação dos universitários por grupos a que pertencem, provavelmente seria a melhor garantia de segurança contra a discriminação. O sectarismo, por outro lado, raramente forneceria uma clara visão clara do futuro que deseja, porque não considera o enfraquecimento e até o eventual desaparecimento das causas que deram origem às categorizações¹⁷²

O antídoto proposto para tais abusos, por fim, é parar de usar a identidade como uma senha para todas as questões que envolvem a busca da verdade ou a

¹⁶⁹ SOMMERS, Hoff. *Who Stole Feminism?* New York, 1994, Simon and Schuster, p. 117.

¹⁷⁰ FISH, Stanley. *Think Again: Contrarian Reflections on Life, Culture, Politics, Religion, Law, and Education*. Princeton University Press, 2019, p. 374.

¹⁷¹ GOOD, Graham. The New Sectarianism and the Liberal University. In: KAHN, Sharon; PAVLICH, Dennis (Ed.). *Academic Freedom and the Inclusive University*. Vancouver: UBC Press, 2000. p. 87.

¹⁷² GOOD, Graham. Loc. cit, 2000, p. 85.

imputação de responsabilidade¹⁷³. Seria necessário impedir que os recursos destinados às universidades continuem a ser destinados em prol de uma política de inclusividade que não guarda compromisso com a busca pelo conhecimento.

Neste sentido, vários críticos do modelo da universidade inclusiva deixam claro que os contribuintes têm o direito de ver que os recursos públicos destinados às instituições de ensino levem em conta as opiniões da maioria na determinação currículo, uma espécie de prestação de contas legítima que as universidades devem à sociedade¹⁷⁴.

Nos Estados Unidos, ganhou notoriedade a Declaração de Direitos Acadêmicos¹⁷⁵. O texto defende que todas as universidades devem defender o pluralismo, diversidade, oportunidade, inteligência crítica e lealdade. Nesse sentido, nenhuma ortodoxia política, ideológica ou religiosa deve ser imposta aos professores e pesquisadores por meio de processo de contratação, estabilidade ou demissão, ou por qualquer outro meio administrativo da instituição acadêmica. Nem as legislaturas imporão tal ortodoxia por meio de seu controle do orçamento da universidade.

Ainda, o corpo docente deve ser contratado e avaliado com base em sua competência profissional, não em seus pontos de vista políticos; os professores não podem transformar as salas de aulas em ambiente de doutrinação política, religiosa ou anti-religiosa. As notas dos alunos devem refletir seu conhecimento no campo da matéria e não suas afiliações políticas ou religiosas.

Apesar de defender a competência profissional, seus partidários entendem que tal característica apenas existe naqueles professores que reúnam determinados valores. Por tal razão, a liberdade não seria violada pela existência de um supervisor educacional cuja missão seja a de observar se o professor que ele emprega possui um determinado conjunto de valores¹⁷⁶.

Sem tais precauções, os *campi* universitários seriam inóspitos para a maioria conservadora. Segundo David Horowitz, o ambiente hostil que se observa hoje é contra os estudantes conservadores, especialmente diante da presença majoritária

¹⁷³ PATAI, Daphne; KOERTGE, Noretta. Loc. cit, 2003, p. 80.

¹⁷⁴ HOROWITZ, David. *Campus Blacklist*. Disponível em <<http://www.studentsforacademicfreedom.org/news/1914/blacklist.html>>. Acesso em 25 mai. 2020.

¹⁷⁵ O texto integral está disponível em <<https://studentsforacademicfreedom.org/category/basic-texts/>>. Acesso em 16 ago. 2020.

¹⁷⁶ BUCKLEY, William. *God and Man at Yale: The Superstitions of Academic Freedom*. Yale, Isi Conservative Classics, 2004, p. 185.

de democratas e da esquerda em geral no ambiente universitário¹⁷⁷. Ao seu lado, está Ben Shapiro que acusa a esquerda de ter transformado os *campi* em ambientes onde todas as discussões acadêmicas são uma farsa que culmina sempre na atividade interminável de bater palmas para as pautas das minorias¹⁷⁸.

No Brasil, importante mencionar o movimento denominado “Escola sem Partido”. Trata-se de uma “narrativa, que ocupa, de maneira concomitante, a agenda de todos os Poderes constituídos, [...] para além, é claro, da paralela e relevante opinião pública”¹⁷⁹. O movimento é materializado por uma sequência de projetos de leis¹⁸⁰ que pretendem reverter uma suposta doutrinação para um projeto único de poder liderado pela esquerda.

Assim, tais iniciativas pretendem se valer de leis para frear a captação ideológica do ensino por políticas da esquerda, monitorando e responsabilizando docentes pelo emprego de materiais, didáticas, discursos ou doutrinação contrárias a valores considerados como tradicionais da família e da sociedade¹⁸¹.

Especialmente em relação às universidades, seus defensores negam que os *campi* sejam espaços para a livre expressão, mormente em razão de ecoarem apenas a voz política, a da esquerda¹⁸². Diante de tal razão, pleiteiam a retirada das disciplinas moldadas para minorias ou ainda a igualdade nas abordagens dos assuntos, o equilíbrio das fontes bibliográficas, a exposição dos pontos de vista contrários.

Em Alagoas, um desses projetos foi aprovado e se transformou na Lei Estadual nº 7.800/2016 que instituiu programa “Escola Livre”¹⁸³. Como princípio, as instituições de ensino devem ter neutralidade política, ideológica e religiosa, reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação

¹⁷⁷ HOROWITZ, David. *One Party Classroom: How Radical Professors at America's Top Colleges Indoctrinate Students and Undermine Our Democracy*. New York, 2009. Crown Forum, p. 51.

¹⁷⁸ SHAPIRO, Ben. *Brainwashed: How Universities Indoctrinate America's Youth*. Nashville, 2015. Thomas Nelson, p. 71.

¹⁷⁹ TRAVINCAS, Amanda. Liberdade de expressão no ambiente escolar e universitário. *Revista Consultor Jurídico*. Edição 27 nov. 2018. Disponível em <<https://www.conjur.com.br/2018-nov-27/amanda-travincas-liberdade-expressao-ambiente-escolar2>>. Acesso em 25 ago. 2020.

¹⁸⁰ A título exemplificativo, cita-se os seguintes projetos de lei que visam a implementação da narrativa: PL's: 7180, 7181, 867, 1859, 5487, 6005, 8933 e 9957.

¹⁸¹ OLIVEIRA, Marcelo Andrade Cattoni de; REPOLÊS, Maria Fernanda Salcedo; PRATES, Francisco de Castilho. Loc. cit., 2016, p. 774.

¹⁸² MEYER, Emílio; BUSTAMANTE, Thomas da Rosa de; BATISTA, Onofre Alves. 2019, Loc. cit., p. 286.

¹⁸³ O texto integral pode ser consultado em <<https://sapl.al.al.leg.br/norma/1195>>. Acesso em 25 ago. 2020.

de aprendizado, direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral livre de doutrinação política, religiosa ou ideológica, dentre outros.

É certo que a lei aplicava-se¹⁸⁴ para as escolas e não para universidades, objeto de estudo do presente trabalho, mas justifica-se a citação não só para ilustrar o conteúdo da proposta, mas também em razão da existência de projeto de lei que expressamente objetiva a extensão das medidas para os Institutos de Ensino Superior¹⁸⁵.

Ainda que não tenha sido aprovado lei federal neste sentido, é claro o posicionamento do atual Ministério da Educação. Visando afastar movimentos políticos das instituições públicas professores, servidores, funcionários, alunos, pais e responsáveis estariam impedidos de divulgar e estimular protestos políticos durante o horário e no ambiente escolar¹⁸⁶.

Busca-se, assim, que os ambientes de ensino sejam exclusivamente para a informação e aprendizado, afastando-se o uso de equipamentos públicos para expressar pontos de vistas pessoais e políticos.

2.3 SÍNTESE CONCLUSIVA

Se o primeiro capítulo foi reservado a apresentar o enigma da liberdade acadêmica, indicando que a complexidade do tema é propício para o surgimento de conflitos e críticas, a proposta do segundo capítulo foi o de apresentar visões divergentes de grupos que pretendem, através do cerceamento da liberdade, moldar as universidades a sua maneira.

É preciso destacar uma diferença fundamental entre as linhas argumentativas desenvolvidas neste capítulo. Nota-se que a força motriz do pensamento dos defensores do cerceamento da liberdade para se alcançar uma

¹⁸⁴ Em Agosto de 2020 a norma foi declarada inconstitucional pelo STF, conforme se explicitará no capítulo 3.

¹⁸⁵ O PL nº 867/2015 trás os mesmos princípios para as IES federais. O texto integral está disponível <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em 25 ago. 2020.

¹⁸⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Instituições de ensino públicas não podem promover movimentos políticos. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=76641:instituicoes-de-ensino-publicas-nao-podem-promover-movimentos-politicos#:~:text=Institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20p%C3%BAblicas%20n%C3%A3o%20podem%20promover%20movimentos%20pol%C3%ADticos,-Quinta%2Dfeira%2C%2030&text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(MEC,participa%C3%A7%C3%A3o%20de%20alunos%20em%20manifesta%C3%A7%C3%B5es](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=76641:instituicoes-de-ensino-publicas-nao-podem-promover-movimentos-politicos#:~:text=Institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20p%C3%BAblicas%20n%C3%A3o%20podem%20promover%20movimentos%20pol%C3%ADticos,-Quinta%2Dfeira%2C%2030&text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MEC,participa%C3%A7%C3%A3o%20de%20alunos%20em%20manifesta%C3%A7%C3%B5es)>. Acesso em 22 nov. 2020.

universidade inclusiva se baseia na necessidade de se realizar uma ponderação entre valores – liberdade e inclusividade – para se garantir um ambiente saudável para a coletividade dos membros universitários.

Por outro lado, os argumentos dos conservadores partem de uma diferente perspectiva: a inclusividade é mais um exemplo de interferências externas que insistem em atacar a liberdade acadêmica ao longo dos séculos. Assim, os conservadores se identificam com a liberdade e incorporam a missão de lutar por ela.

Tal distinção vai ser decisiva na estruturação do próximo capítulo.

O curioso ao se pensar nos argumentos trazidos neste capítulo é que também há muita semelhança entre os grupos. Em outros termos, apesar de defenderem agendas distintas, os grupos compartilham estratégias e pensamentos comuns.

A primeira semelhança é facilmente perceptível: os grupos opostos são favoráveis à censura, por mais que não declarem abertamente. Sem embargo, ao se pretender controlar a fala ou o conteúdo dos cursos impõe-se, em última análise, a restrição da liberdade do que pode ou não ser discutido nos *campi*.

Por esta razão, os argumentos utilizados devem estar camuflados de maneira a esconder que se busca a censura, termo forte e assustador, ao qual nenhum dos lados quer estar associado. Assim, viu-se a adoção de estratégias para a) demonstrar que a liberdade acadêmica deve ceder face a um valor superior (2.1); b) ou que as restrições são apenas aparentes mas que, em verdade, tem a finalidade de reforçar a liberdade acadêmica (2.2). Portanto, tem-se uma estratégia que se apoia na ponderação e outra na incorporação.

A segunda semelhança é a tentativa de se identificar como parte do grupo oprimido, razão pela qual devem ser empreendidos esforços para diminuir o poder do grupo contrário, o qual está no controle das políticas universitárias. Observa-se a tentativa de se colocar em posição de alto nível moral enquanto exortam pela necessidade de enfraquecimento ou silenciamento dos adversários. Ambos os lados são marcados pela incapacidade de permitir críticas e de silenciamento de dissidência.

O terceiro ponto de convergência é a comunhão dos grupos quanto a percepção acerca da fragilidade e necessidade de proteção dos alunos. Ambos os lados afirmam que os discentes estão acuados, não podem participar do debate

acadêmico, vivem um clima de hostilidade e perseguição. A experiência universitária é perigosa, gera traumas e, caso não haja a submissão do aluno à política dominante, sequer é possível a obtenção do diploma.

O presente capítulo, portanto, apresentou aos leitores quais seriam as justificativas para se construir espaços de aprendizado livres de constrangimentos e de advocacias políticas. O capítulo seguinte se concentrará em analisar se os discursos pelo cerceamento da liberdade acima defendidos são dotados de legitimidade seja por proteger (3.1) ou porque devem prevalecer sobre a liberdade acadêmica (3.2).

3 LUTA CONTRA A CENSURA: A INTERMINÁVEL DISPUTA PELA LIBERDADE ACADÊMICA

O último capítulo pretende realizar um teste de sobrevivência dos argumentos favoráveis ao cerceamento da liberdade acadêmica expostos no capítulo dois, tendo em vista os contornos e fundamentos da liberdade acadêmica traçados no primeiro capítulo.

Ao final será possível verificar a hipótese levantada na introdução, qual seja: não existe o direito de aprender num ambiente universitário seguro, ou seja, num espaço livre de ofensas e apolitizado, de maneira que não é admissível a limitação da liberdade acadêmica com tal finalidade.

Se o capítulo 1 foi capaz de criar as balizas para a discussão, bem assim indicar que a liberdade acadêmica carrega uma complexidade que favorece sua captação e politização por grupos, o capítulo 2 destacou como exatamente tais grupos se dividem no atual contexto da busca pela inclusividade.

Sem embargo, o capítulo anterior apontou que enquanto os defensores da inclusividade argumentam que a liberdade acadêmica deve ceder em prol do conforto e segurança da coletividade dos acadêmicos, os conservadores são firmes em afirmar que é necessária a retirada da política da inclusividade dos *campi* para a preservação do sadio espaço da liberdade acadêmica.

Considerando que cada lado se armou de argumentos robustos e estruturados em prol da limitação da liberdade acadêmica, ela agora enfrenta

desafios poderosos o suficiente para não perguntar qual será o seu futuro, mas se ela terá futuro¹⁸⁷.

Conforme anteriormente mencionado, observou-se a construção de um argumento baseado na ponderação (2.1) e outro baseado na incorporação da liberdade acadêmica (2.2). Também foi dito que tal distinção seria decisiva na estruturação do último capítulo deste trabalho.

Assim, o presente capítulo vai investigar, no tópico 3.1, o argumento baseado na incorporação. Ou seja, se analisará se a retirada da política da inclusividade de fato vem para brindar a liberdade acadêmica, legitimando os conservadores como paladinos da liberdade acadêmica e justificando o cerceamento da liberdade dos novos atores.

Inicialmente, o foco será demonstrar que os ciclos de oposição entre ideias novas e pensamentos conservadores são movimentos frequentes na história da universidade. Entretanto, será visto que o princípio que garante a livre defesa de ideias não se confunde com a própria ideia a ser defendida, o que parece ser fundamental na medida em que implica que a liberdade acadêmica não guarda compromisso com o sistema universitário vigente.

O que parece natural em momentos de mudança é que grupos rivais se armam de suas versões da liberdade acadêmica para silenciar tudo aquilo que não faz parte de suas agendas. Neste sentido, a própria decisão acerca daquilo que pode e o que não pode ser discutido já se configura decisão política, sendo uma utopia a construção de espaços universitários apoliticados.

Diante disso, será demonstrado que a liberdade acadêmica não pode ser apropriada por nenhum grupo, sendo o escudo para revolucionários e conservadores. Em franca oposição ao que foi defendido no capítulo anterior, se concluirá que, em verdade, a inclusividade não atrapalha, mas fortalece e amplia a liberdade acadêmica.

Ao final, será rejeitado o argumento da incorporação.

Superado o argumento da incorporação, o tópico 3.2 vai realizar a verificação da linha argumentativa que se apoia no juízo de ponderação entre a inclusividade e a liberdade acadêmica. Para tanto, será proposta uma estrutura com dois subtópicos.

¹⁸⁷ NELSON, Cary. Loc. cit., p. 27.

O primeiro (3.2.1) investigará as justificativas políticas para que a inclusividade prevaleça sobre a liberdade acadêmica. Será demonstrado que o risco a ser pago é demasiadamente alto. A forja de uma arma que serve tanto aos oprimidos quanto aos poderosos inviabiliza a defesa da ponderação neste particular.

O segundo (3.2.2) analisará as justificativas principiológicas que, através da ponderação, pretendem cercear a liberdade acadêmica em prol da inclusividade. Será defendido o valor do conflito, os benefícios de um ambiente com críticas sociais pungentes, debates acirrados, exposição de visões concorrentes, sobretudo quando exista polêmica séria ou quando o assunto tem o potencial de atingir sensibilidades. Assim, também será rejeitada a ponderação para aplicação de limites à liberdade de matriz principiológica.

Finalmente, o tópico final do presente trabalho (3.3) pretende evitar a conclusão de que as respostas oferecidas nos tópicos anteriores impliquem na defesa de qualquer tipo de comportamento nas universidades. Pretende-se demonstrar que, não decorrente de uma eventual incorporação ou ponderação, mas por não estarem sob a guarda da liberdade acadêmica, algumas condutas são incompatíveis com o espaço universitário.

3.1 ESCUDO PARA REVOLUCIONÁRIOS E CONSERVADORES: DA IMPOSSIBILIDADE DE APROPRIAÇÃO DA LIBERDADE ACADÊMICA

Por mais que gostemos de imaginar que a liberdade acadêmica é estável, imutável, revestida de uma forma platônica, na verdade os seus contornos estão sob constante disputa e pressão para redefinir sua natureza, seu escopo e sua aplicação.

Como visto desde o capítulo 1, o conceito de liberdade acadêmica carrega muitos significados os quais foram e ainda são desenvolvidos sob a influência de diferentes relações de poder e em diferentes circunstâncias históricas, o que também possibilita o nascimento de modelos distintos países (conforme visto no tópico 1.4).

As disputas dos grupos rivais narradas no segundo capítulo são apenas algumas das formas atuais de discussão sobre liberdade acadêmica. Tais questões podem demorar décadas para serem resolvidas, mas serão certamente substituídas

por novos questionamentos e disputas que continuarão a impulsionar a evolução do instituto.

A batalha pela liberdade acadêmica, antes mesmo de se existirem universidades como hoje as concebemos, já envolveu oposição entre evolucionistas e criacionistas; já abalou as bases da própria humanidade ao desafiar as teorias terraplanistas; os opositoristas ao newtonianismo alertavam que a nova teoria seria capaz de devolver a ciência à Idade das Trevas¹⁸⁸.

O ciclo, que nasce do surgimento de uma ideia apaixonante que desafia a ortodoxia dominante, quando vence a batalha e se enraíza, se torna a própria ortodoxia. Assim, perde em intensidade o que ganha em amplitude e aceitação. Stuart Mill escreveu que não apenas os fundamentos que embasam uma opinião são esquecidos, mas o próprio significado da opinião acaba por se esvaír quando as discussões cessam. Da conexão entre a crença viva e os argumentos de seus defensores restam apenas frases mantidas por rotina, cujas palavras não mais transmitem as ideias originais¹⁸⁹.

Pode-se afirmar que toda a história do progresso científico tem como premissa o desafio lançado pelos proponentes de novas ideias que questionam e pretendem superar os entendimentos anteriormente firmados. É natural que tais mudanças nasçam no interior das instituições que estão a frente das pesquisas, em razão de sua função precípua de antecipar cenários, projetar os rumos da sociedade, pesquisar soluções para os problemas atuais. De fato, as universidades são instituições que problematizam conhecimentos e concepções de mundo. Há muito tempo que as tensões entre o conhecimento consolidado e o novo criado pelas pesquisas desenvolvidas serve de motor para o desenvolvimento e de justificativa para a autonomia universitária. Como destaca Roberto Leher, as rupturas epistemológicas necessariamente carregam dentro de si crises nos sistemas de pensamento e crises políticas¹⁹⁰.

Nos ambientes universitários, pois, o que propicia o surgimento das crises no *status quo* e, eventualmente, as rupturas no sistema, é justamente a liberdade acadêmica. Como visto no primeiro capítulo, a liberdade institucional busca garantir a manutenção de um ambiente propício para que os universitários possam

¹⁸⁸ cf. KUHN, Thomas. *The Structure of Scientific Revolutions*. Londres, The University of Chicago Press, 2012, p. 162.

¹⁸⁹ MILL, John Stuart. *On liberty*. New York, Dover Publications, 2002, p. 53.

¹⁹⁰ LEHER, Roberto. Loc. cit., 2019, p. 223.

livremente desenvolver, sustentar, disseminar, desafiar, refutar, criticar novas e velhas ideias. Sublinha-se: a defesa e a crítica são garantidos pela liberdade acadêmica.

Por tal razão, a liberdade acadêmica é invocada tanto pelos que anseiam por mudanças quanto pelos conservadores. Cada um deles está disposto a dar uma roupagem própria para a liberdade acadêmica o que, na verdade, trata-se de uma fórmula para legitimar apenas a sua visão de mundo.

O truque é simples: ao determinar o que está coberto pelo manto da liberdade acadêmica, parece legítimo descartar todo o mais que não se amolda em sua doutrina.

À semelhança do que aconteceu em tempos pretéritos, aqueles que antes eram revolucionários, ao persistirem na defesa de suas teorias, passam a ocupar a posição de guardiões do novo *status quo*. Assim, satisfeitos com o estado da arte do conhecimento, levantarão a bandeira conservadora e usarão a sua própria formatação de liberdade acadêmica como escudo para evitar as mudanças.

Por outro lado, os novos opositores refutam o conceito de liberdade acadêmica anterior, pretendendo sua reinvenção. Não é necessário voltar muito ao passado para perceber que a presença de negros, mulheres, indígenas, homossexuais nos *campi* era considerado ofensivo e não abrangido pela liberdade acadêmica. Na história da vida universitária, há relatos que o divórcio foi considerado como fundamento suficiente para motivar a perda de bolsas de estudo¹⁹¹.

O que pode ser considerado ofensivo para uma geração pode ser apaixonadamente defendido pela geração seguinte. Durante essa mudança de paradigma, o que há de comum é a necessidade da preservação da liberdade acadêmica. Não aquela definida por um ou outro grupo, mas a sua essência de amante da busca pelo conhecimento, garantidora das pesquisas, fomentadora dos debates.

Ao se apropriar dessa essência e pretender dar um contorno definitivo para eleger ideias e colocá-las acima dos debates importa, ironicamente, em negar a liberdade acadêmica.

A distinção que aqui se pretende ressaltar é a seguinte: defender ideias não é o mesmo que defender a liberdade para se defender ideias. Quando diferentes

¹⁹¹ RUSSELL, Conrad. *Academic Freedom*. Londres, Routledge, 1993, p. 24-25.

grupos sustentam que a defesa de suas ideias é a defesa da própria liberdade acadêmica, tem-se a tentativa de transformar um princípio que visa garantir a liberdade em uma ferramenta a favor da censura.

Diferentemente da defesa de uma ideia específica, na sua essência, a liberdade acadêmica sobrevive aos mais diversos contextos políticos, como princípio que sempre foi invocado para a verificação de abusos específicos de poder. Por esta razão, pode-se afirmar que a tensão entre ser aplicável de forma concreta numa época e também ser um ideal universal duradouro não pode ser resolvida¹⁹².

É seguro dizer que não se pode enxergar a liberdade acadêmica como uma ferramenta de preservação de medievais ou novos privilégios. Não se pode, em nome da liberdade acadêmica, transformar as instituições educacionais em bastiões de dogma¹⁹³.

Os anseios por mudanças no ambiente universitário continuarão a surgir e a liberdade acadêmica resguardará o direito de defesa às novas e às velhas ideias, mas não se confunde com nenhuma delas.

Com essa distinção em mente, é possível se investigar se, de fato, a adoção de políticas de inclusividade é capaz de fulminar ou enfraquecer a liberdade acadêmica. Caso se responda afirmativamente, defender a retirada da inclusividade é defender a própria liberdade acadêmica, como argumentam os conservadores.

Como visto no capítulo anterior (tópico 2.1) os conceitos de verdade e objetividade são hoje alvo de ataques diretos. Deve ser registrado, entretanto, que eles já foram elementos revolucionários em universidades dominadas pelo sagrado, pelos conhecimentos advindos da revelação divina.

A luta para a incorporação desses valores nas universidades apenas foi possível pela defesa de ideais e pilares estruturantes da própria liberdade acadêmica. Ao serem atacados pelo novo, é natural que seus defensores bradem pela defesa da liberdade acadêmica, sua antiga aliada e, curiosamente, tentem silenciar os revolucionários – precisamente o que foi exposto no tópico 2.2.

Entretanto, rememore-se o alerta feito anteriormente: se a liberdade acadêmica serviu de escudo para que um novo modelo de universidade surgisse, ela não servirá de ferramenta para que tal modelo se perpetue.

¹⁹² SCOTT, Joan Wallach. Loc. Cit., 2019, p. 18.

¹⁹³ SOWELL, Thomas. *A Conflict of Visions: Ideological Origins of Political Struggles*. Nova Iorque, Basic Books, 2007, p. 36.

Nesse sentido, quando as sociedades passaram a perceber a mobilidade social como um direito de expressão de plena cidadania, cresceu a demanda por acesso às universidades. Seja como estudantes, como professores ou como funcionários, indivíduos tradicionalmente excluídos do ensino superior passaram a disputar o espaço das elites e exigir a adoção de políticas de diversidade nas universidades. Aos poucos, os grupos minoritários começaram a deixar claro que suas perspectivas, valores e conhecimentos foram excluídos do domínio acadêmico.

Seus pontos de vista, no entanto, não foram recebidos com aprovação universal e geraram reação naqueles que se opõem a esta agenda. Como visto no tópico 2.2, críticos dos novos programas que se focam nos estudos feministas, sobre negros e demais minorias, alertam para o declínio e desaparecimento da racionalidade e da universidade liberal. Isto nada mais é que a repetição do ciclo entre o novo e a resistência às mudanças.

A necessidade de mudança, diga-se, dificilmente é enxergada por aqueles que não são diretamente beneficiados. Com efeito, aqueles que pertencem ao grupo dominante se sentem confortáveis com o cenário presente, de maneira que acabam por presumir que a realidade é boa para todos¹⁹⁴.

É natural que os homens não percebam tão facilmente a necessidade de evolução dos contornos da liberdade acadêmica, assim como pode ser difícil para as mulheres brancas entenderem as razões para a especialidade do movimento das mulheres de cor.

Como de costume, tais grupos formatam sua própria noção de liberdade acadêmica e dela se armam para o embate, ou seja, tentam incorporar a noção de liberdade acadêmica, a identificando com seus próprios pontos de vista e rejeitando os demais.

Stanley Fish alerta que os conceitos de liberdade acadêmica e universidade inclusiva não tem valor absoluto. Ao contrário, seriam armas políticas disfarçadas de princípios abstratos¹⁹⁵.

Por sua vez, Dennis Pavlich destaca que tais conceitos possibilitam condutas diametralmente opostas aos ideais que promovem: supostos defensores da liberdade acadêmica rejeitam princípios da inclusão enquanto que os defensores

¹⁹⁴ REBICK, Judy. Inclusion and the Academy: Debating a Good Idea Freely. In: KAHN, Sharon; PAVLICH, Dennis (Ed.). *Academic Freedom and the Inclusive University*. Vancouver: UBC Press, 2000. p. 59.

¹⁹⁵ FISH, Stanley. Loc. cit., 1994, p. 84.

da universidade inclusiva pretendem silenciar seus opositores¹⁹⁶. Denúncias dessas práticas tem se mostrado cada vez mais frequentes¹⁹⁷.

De fato, como visto no capítulo anterior, tanto são desenvolvidos argumentos que indicam que as políticas inclusivas são danosas à liberdade acadêmica por quebrar a racionalidade e imparcialidade, como argumentos que revelam que tais noções impedem que a liberdade acadêmica efetivamente exista, vez que ela parece ser mais usada como barreira para a aceitação da diversidade de pontos de vista e perspectivas.

Quando as mudanças começam a acontecer, testemunha-se um certo lamento e torcida pela recuperação dos valores tradicionais de investigação racional e pela busca cartesiana da verdade acadêmica. É normal que as revisões curriculares para a inclusão de novas diretrizes sejam rotuladas como interferência indevida¹⁹⁸.

Para alguns, toda a política deveria ser retirada dos *campi*, fazendo surgir movimentos como o da “Escola sem Partido”, apresentado no tópico 2.2. Deve ser dito que se trata de uma utopia acreditar que seria possível se construir um ambiente seguro e livre de opiniões políticas. Mais ainda, isto seria indesejável e incompatível com a missão das universidades.

Sem embargo, ao se defender um modelo de ensino superior, ao se delimitar o que pode ou o que não pode ser discutido em sala de aula, automaticamente temos a adesão a uma das políticas universitárias possíveis. A pretensa neutralidade ideológica perseguida pode até ser considerada uma inocência, na medida em que a própria ideologia afasta a neutralidade. Em outras palavras, a defesa da neutralidade não é neutra, mas uma manifestação de uma opção política, sendo um objetivo intangível¹⁹⁹.

Nesse sentido, o STF, ao julgar pela inconstitucionalidade da Lei nº 7.800/2016 do Estado de Alagoas que instituiu o programa “Escola Livre” – mencionada no capítulo 1 – expressamente declarou que a almejada neutralidade

¹⁹⁶ PAVLICH, Dennis. Academic Freedom and Inclusivity: A Perspective. In: KAHN, Sharon; PAVLICH, Dennis (Ed.). *Academic Freedom and the Inclusive University*. Vancouver: UBC Press, 2000. p. 14.

¹⁹⁷ Nesse sentido, indica-se o recente artigo publicado na Revista Piauí: ALMUDRAS, Benemê Kamu (Pseudônimo). Parece Revolução, mas é só Neoliberalismo. *Revista Piauí*, Edição 172, Jan. 2021. Disponível em <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/parece-revolucao-mas-e-so-neoliberalismo/>>. Acesso em 21 mar. 2021.

¹⁹⁸ HORNOSTY, Jennie. Loc. cit., 2000. p. 46.

¹⁹⁹ OLIVEIRA, Marcelo Andrade Cattoni de; REPOLÊS, Maria Fernanda Salcedo; PRATES, Francisco de Castilho. Loc. cit., 2016, p.798.

em sala de aula seria inconsistente do ponto de vista acadêmico e incompatível com os princípios constitucionais da liberdade de ensinar, de aprender e do pluralismo de ideias²⁰⁰.

Ademais, ao se justificar que a escolha por uma das opções políticas possíveis está fundamentada no dinheiro dos contribuintes, majoritariamente conservadores, esbarra-se igualmente no risco da captação completa das universidades, conforme já desenvolvido no tópico 1.3.1.

Mais importante que se posicionar na defesa de um dos lados, é esclarecer que o embate, realizado dentro da comunidade acadêmica, através do desafio e concorrência de ideias é saudável e desejável.

A liberdade acadêmica se preocupa com a garantia do melhor terreno possível para a sementeira das opiniões, sendo a censura equivalente aos desastres naturais que devastam as colheitas. Assim, o que é caro para a liberdade acadêmica não é saber se os frutos que prevalecerão serão de uma ou outra semente, mas garantir que eles tiveram oportunidade de florescer. Registre-se, a liberdade acadêmica tanto se preocupa com garantir espaço para que alguns adubem certas sementes, quanto para que outros apontem que dali não brotará nenhum fruto positivo.

Em outros termos, a liberdade acadêmica pode ser usada, mas não incorporada por nenhum dos lados.

Dito isto, importa esclarecer que se os conselhos universitários identificaram a necessidade de tornar mais inclusiva as universidades, se os programas passaram ao longo das últimas décadas por alterações para contemplar estudos de campos até então negligenciados pelas universidades tradicionais, não significa que há violação da liberdade acadêmica. Talvez, se possa afirmar que não mais permanece hígida a liberdade acadêmica liberal, mas se isso equivale a dizer que observamos uma evolução da liberdade acadêmica, conclui-se pela sua legitimidade.

Assim, os paradigmas universitários, desafiados e superados dentro de discussões acadêmicas não são ofensas. Reforce-se que a mudança de perfil das universidades, refletindo a conquista de espaços por grupos minoritários e as

²⁰⁰ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Ação Declaratória de Inconstitucionalidade nº 5537, 5580 e 6038/AL. Rel. Min. Luis Roberto Barroso. DJe 17 set 2020 - Ata Nº 155/2020. Disponível em < <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4991079> >. Acesso em 22 jun 2021.

consequentes mudanças culturais não representam, por si só, em afronta ou cerceamento da liberdade.

Ao revés, o próprio conceito liberal de liberdade acadêmica é partidário da pluralidade de ideias, conforme visto no tópico 1.4.1. Identificado que diferentes pontos de vistas não foram contemplados na construção do conhecimento, evidentemente que torna-se imperiosa a adoção de medidas para a inclusão de novas perspectivas ao debate. Ademais, existindo campos do conhecimento que ainda permanecem nas sombras, como são aqueles referentes aos estudos das minorias, é desejável que sejam empreendidos esforços para sua exploração. Sufocar iniciativas dessa natureza não protege, mas afronta a liberdade acadêmica, até mesmo em sua definição liberal.

Entende-se que os argumentos acima desenvolvidos já possuem força suficiente para refutar as afirmações contidas no tópico 2.2 que pretendem defender que a retirada da política de inclusividade dos espaços universitários brinda a liberdade acadêmica. Mais ainda, refutam a ideia contidas no tópico 2.1 que defende a incompatibilidade entre a liberdade acadêmica e a inclusividade.

Entretanto, ainda é possível robustecer a tese citando dois precedentes julgados pela Suprema Corte norte-americana que, se valendo do conceito liberal de liberdade acadêmica, analisaram se as universidades poderiam implantar políticas de diversidade em seus *campi*.

Registre-se que não será feita uma análise pormenorizada dos julgados, vez que por si só ensejaria a confecção de um trabalho próprio, diante de sua complexidade, importância e impacto na vida acadêmica norte americana. Propõe-se, apenas, realizar uma apertada síntese, destacando-se o que pode demonstrar que a universidade inclusiva e liberal não são termos inconciliáveis.

O primeiro precedente é o caso *Regents of the University of California v. Bakke*, em que a Suprema Corte estadunidense decidiu se as universidades públicas poderiam instituir cotas raciais ou usar a raça em consideração para atingir a diversidade na seleção do corpo discente.

A Faculdade de Medicina da Universidade da Califórnia Davis dividiu o seu programa de admissão em regular e especial. No último, apenas poderiam participar membros de minorias criando, na prática, uma política de cotas, apesar de não ter sido fixado um percentual para o programa. Após decisões do *Trial Court* e da

Suprema Corte da Califórnia declarando a inconstitucionalidade da política, o caso chegou na Suprema Corte Americana para responder acerca da validade do programa de admissão especial em face da Décima Quarta Emenda: a Cláusula de Proteção Iguatária²⁰¹.

Utilizando-se do *strict scrutiny* – já que se entendeu que as classificações de etnia ou raça, de qualquer tipo, são inerentemente suspeitas e pedem um minucioso exame judicial – a Corte concluiu que, embora o programa da Universidade da Califórnia viole a Décima Quarta Emenda, é constitucional a consideração de critérios raciais como um fator nas suas decisões futuras de admissão.

O voto redigido pelo *Justice Powell* esclareceu que os direitos previstos na Cláusula de Igualdade, apesar de não serem absolutos, só poderiam ser relativizados a partir de um importante interesse governamental, devidamente demonstrado como necessário para se alcançar o fim pretendido. O programa foi declarado inconstitucional principalmente porque a universidade não conseguiu fazer tal prova.

Para a Corte, o que não restou provado foi se o programa de cota racial era necessário para promover esse objetivo de diversificação do corpo docente. Citando o exemplo do programa de admissão de Havard, a opinião majoritária foi no sentido de que a busca pela diversidade poderia usar a raça ou outro elemento que identifique um grupo minoritário como um dos critérios de seleção, mas não como exclusão. As cotas raciais, portanto, não seriam o único e nem o meio menos intrusivo para se garantir a diversidade pretendida²⁰².

O que importa destacar é que o *Justice Powell* deixou claro que a adoção de políticas de inclusão e diversidade não afronta o conceito de liberdade acadêmica, mas o contrário. Relembrando o voto do *Justice Frankfurter* em *Sweezy v. New*

²⁰¹ Todas as pessoas nascidas ou naturalizadas nos Estados Unidos e sujeitas à sua jurisdição, são cidadãos dos Estados Unidos e do Estado onde residem. Nenhum Estado poderá fazer ou executar qualquer lei que restrinja os privilégios ou imunidades dos cidadãos dos Estados Unidos; nem qualquer Estado privar qualquer pessoa da vida, liberdade ou propriedade sem o devido processo legal; **nem negar a qualquer pessoa dentro de sua jurisdição a igual proteção das leis** (grifos não existentes no original). Texto integral disponível em <https://www.senate.gov/civics/constitution_item/constitution.htm>. Acesso em 20 nov. 2020.

²⁰² UNITED STATES. US Supreme Court. *Regents of the University of California v. Bakke*. Jun 26, 1978. Disponível em <<https://www.oyez.org/cases/1979/76-811>>. Acesso em 17 set. 2020. Destaca-se o seguinte trecho do voto: “Embora a meta de alcançar um corpo discente diversificado seja suficientemente convincente para justificar a diferença racial nas decisões de admissão, o programa especial de admissão da requerente, que exclui considerações individuais, é desnecessário para atingir essa meta atraente e, portanto, inválido sob a égide da Cláusula de Proteção Iguatária”.

*Hempshire*²⁰³, em que se estabeleceu como uma das quatro liberdades essenciais quem deve ser admitido como estudante, Powell esclareceu que a busca por um corpo docente diversificado pelas universidades se constitui em objetivo claramente permitido pela constituição, na medida em que está intimamente ligado com a busca de uma atmosfera de especulação, experimentação e criação, essenciais para a qualidade do ensino superior e reforçado por um máximo de ponto de vista distintos²⁰⁴.

Assim, ao adotar políticas que buscam a diversidade e inclusividade, as universidades estão, de fato, procurando atingir objetivos essenciais de sua missão. Utilizando-se deste precedente como pedra fundamental, a Suprema Corte julgou o caso *Grutter v. Bollinger*.

Trata-se do questionamento acerca da constitucionalidade do programa de admissão para a Faculdade de Direito do Michigan que, almejando um corpo discente plural, além das notas dos exames, inseriu variáveis subjetivas, tais como o grau de entusiasmo, o percurso escolar, além do grau de diversidade que o candidato poderá aportar caso ingresse na Universidade.

A Justice O'Connor, que redigiu o voto da maioria, lembrou que a busca pela diversidade no campus foi a única razão trazida pela Universidade de Daves que sobreviveu ao escrutínio estrito. Assim, endossando a tese construída no voto do Justice Powell, dissertou que as ações pautadas em critérios raciais necessárias para promover um interesse estatal imperioso não violam a Cláusula da Igualdade, desde que estejam delineadas de maneira adequada para promover tal interesse²⁰⁵.

²⁰³ Decisão detalhada no capítulo 1.

²⁰⁴ UNITED STATES. Op. cit., 1978. Destaca-se o seguinte trecho do voto do Justice Powell: “A obtenção de um corpo discente diversificado é um motivo claramente permitido constitucionalmente em uma instituição de ensino superior. A liberdade acadêmica, embora não seja um direito constitucionalmente enumerado, há tempos é vista como uma preocupação especial da Primeira Emenda. A liberdade de uma universidade em fazer seus próprios julgamentos quanto à educação inclui a seleção do seu corpo discente [...] A atmosfera de ‘especulação, experimentação e criação’, tão essencial para a qualidade do ensino superior – crê-se que é amplamente promovida pela diversidade do corpo discente”.

²⁰⁵ UNITED STATES. US Supreme Court. *Grutter v. Bollinger*. Jun 23, 2003. Disponível em <<https://www.oyez.org/cases/2002/02-241>>. Acesso em 17 set. 2020. Destaca-se o seguinte trecho do voto: “Todas as classificações raciais governamentais devem ser analisadas sob o critério do escrutínio estrito. Mas nem todos os métodos devem ser invalidados por meio desse escrutínio. [...]. A Corte endossa o posicionamento do Justice Powell de que a diversidade do corpo estudantil se configura como um interesse estatal imperioso que possa justificar a utilização do critério raça no processo seletivo universitário. A Corte concorda com a Faculdade de Direito em sua opinião educacional de que a diversidade é um elemento essencial em sua missão educacional”.

Elencando algumas das vantagens de ter em seu campus diversidade, a decisão declarou ainda que os benefícios da diversidade são essenciais, promovendo uma compreensão inter-racial das questões acadêmicas, e fomentando a tolerância e a aceitação de pontos de vistas e diferentes perspectivas nas universidades. Desta feita, a Suprema Corte americana declararia a constitucionalidade da política adotada pela Universidade de Direito.

Cumprir destacar que pouquíssimas questões levadas à Suprema Corte estadunidense sobreviveram ao escrutínio estrito. Aceitar que a busca pela diversidade no corpo discente é um interesse imperioso, essencial para a missão das universidades, demonstra claramente que tais políticas caminhem de mãos dadas com a liberdade acadêmica.

Como as decisões acima foram tomadas por apertada maioria, frequentemente paira o temor pela mudança de entendimento. Comentando o futuro das decisões da Suprema Corte, Dworkin afirmou que seria irônico e triste a reversão de veredictos tão antigos e significativos como os acima mencionados, sobretudo após a clara constatação – por estudo científico – dos benefícios que a diversidade e ações afirmativas foram capazes de realizar nos *campi* americanos²⁰⁶.

No Brasil, a Suprema Corte, além de declarar que tais políticas são compatíveis com a liberdade acadêmica, foi além, na medida em que também declarou a constitucionalidade das cotas raciais.

De fato, quando do julgamento da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186/DF, em que se discutia a constitucionalidade do sistema de reserva de vagas da Universidade de Brasília com base em critério étnico-racial, a Suprema Corte brasileira fixou a tese de que as seleções dos alunos para ingressarem nas universidades podem levar em consideração critérios étnico-raciais

²⁰⁶ DWORKIN, Ronald. *A Virtude Soberana: a teoria e a prática da igualdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 582-583. Segundo o autor, “Os críticos da política há muito argumentam que, entre outras coisas, ela faz mais mal do que bem, pois exacerba, em vez de reduzir, a hostilidade racial, e porque prejudica os alunos oriundos de minorias que são selecionados pra escolas de elite, nas quais precisam competir com outros alunos cujas notas nos exames e outras qualificações acadêmicas são muito mais altas. Mas um novo estudo – *The Shape of the River* (A forma do rio), de William G. Bowen e Derek Bok – analisa uma grande base de dados sobre fichas e os históricos dos alunos e, com requintadas técnicas estatísticas, além de refutar essas afirmativas, demonstram o contrário. Segundo o estudo de River, a ação afirmativa alcançou um êxito impressionante: produziu notas mais altas de formatura entre os alunos universitários negros, mais líderes negros na indústria, nas profissões, na comunidade e nos serviços comunitários, bem como uma interação e amizade mais duradouras entre as raças do que, caso contrário, teria sido possível”.

ou socioeconômicos a fim de que a comunidade acadêmica e a própria sociedade sejam beneficiadas pelo pluralismo de ideias.

O voto do Ministro Relator, Ricardo Lewandowski²⁰⁷, deu ênfase no fato de que os benefícios com a diversidade não se restringem aos beneficiados pela política, mas de todo corpo acadêmico que passará a conviver com a diversidade, tornando mais rica e instigante a experiência universitária²⁰⁸.

Mais recentemente, o Supremo Tribunal Federal julgou em conjunto as ADI's nº5537/AL, 5580/AL e 6038/AL declarando inconstitucional o programa “Escola Livre” do Estado de Alagoas²⁰⁹, e a ADPF 457/GO declarando a inconstitucionalidade da Lei nº 1.516/2015 do Município de Novo Gama/GO²¹⁰ que proibia a divulgação de material com informação de ideologia de gênero em escolas municipais. Nestas oportunidades, o STF reafirmou que não há permissivo constitucional para limitar previamente o conteúdo da liberdade, ante a impossibilidade de censura prévia. Ainda, foi destacado que a construção do pluralismo político e de uma sociedade livre, justa e solidária, sem quaisquer preconceitos, é dever do Estado, especialmente no que concerne a preservação dos direitos das minorias.

Observa-se, pois, que a liberdade acadêmica, ainda que vista sob as lentes liberais, não tem aversão à pluralidade, à diversidade, mas justamente o contrário. Se o corpo acadêmico diversificado auxilia a busca pelo conhecimento, se a soma de novas perspectivas enriquecem o debate, conclui-se que a universidade liberal objetiva ser mais inclusiva.

²⁰⁷ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186/DF. Disponível em < <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693> >. Acesso em 21 set. 2020. Destaca-se o seguinte trecho do julgado: “É certo afirmar, ademais, que o grande beneficiado pelas políticas de ação afirmativa não é aquele estudante que ingressou na universidade por meio das políticas de reserva de vagas, mas todo o meio acadêmico que terá a oportunidade de conviver com o diferente ou, nas palavras de Jürgen Habermas, conviver com o outro [...] É preciso, portanto, construir um espaço público aberto à inclusão do outro, do outsider social. Um espaço que contemple a alteridade. E a universidade é o espaço ideal para a desmistificação dos preconceitos sociais com relação ao outro e, por conseguinte, para a construção de uma consciência coletiva plural e culturalmente heterogênea, aliás, consentânea com o mundo globalizado em que vivemos”.

²⁰⁸ Cumpre dizer que embora o voto do Ministro Lewandowski constitucionalidade das cotas com base no princípio da igualdade material, os Ministros Luiz Fux e Carmén Lúcia expressamente declararam a constitucionalidade das cotas apoiados na autonomia universitária.

²⁰⁹ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Ação Declaratória de Inconstitucionalidade nº 5537, 5580 e 6038/AL. Rel. Min. Luis Roberto Barroso. DJe 17 set 2020 - Ata Nº 155/2020. Disponível em < <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4991079> >. Acesso em 22 jun 2021.

²¹⁰ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 457/GO. Rel. Min. Alexandre de Moraes. DJe 03 jun 2020 - Ata Nº 81/2020. Disponível em < <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5192888> >. Acesso em 22 jun 2021.

De igual maneira, relatos de experiências de sexismo e racismo expõem deformações da situação ideal de fala que historicamente foi tida como certa na vida cotidiana da universidade, conforme denunciado no capítulo anterior. Criticar tais deformações é ir ao encontro das reivindicações de livre divulgação de pensamentos, na medida em que buscam agregar aos debates pontos de vistas historicamente silenciados.

Não se trata de ofensa a liberdade acadêmica liberal, mas do descobrimento de outros aspectos invisíveis ao modelo tradicional de universidade que passam a emergir em razão das novas críticas. Eventuais esforços para sufocar tais iniciativas é que são as reais ameaças para a racionalidade e busca da verdade, vez que mostram um compromisso com o *status quo* e não com o diálogo racional. O que deve ser buscado, portanto, é a remoção das deformações nas instituições que inibam a realização desse diálogo²¹¹.

A partir do momento em que se percebe que as deformações foram silenciosamente se sedimentando na vida profissional e intelectual dos *campi*, torna-se imperiosa a adoção de medidas para buscar melhorias que objetivem o fomento de diálogo recíproco e simétrico.

Com efeito, está nas responsabilidades das universidades o oferecimento de novos campos de estudo, tais como política ambiental, planejamento regional, reforma agrária, e também disciplinas que explorem teorias feministas e de populações tradicionais.

Concluir de forma distinta significa dizer que a liberdade acadêmica liberal é contra a exploração de certos campos do conhecimento ou que pretende excluir certos pontos de vista, o que é contrário a sua própria essência. De fato, é a inclusão dos grupos excluídos que torna as instituições de ensino superior verdadeiramente liberal e a sua negação é o oposto à ideia de universidade²¹².

Levando mais ao extremo, poderia-se perguntar o que o direito à liberdade acadêmica significa em uma sociedade onde os fundamentos materiais para a sua prática estão ausentes ou são distribuídos de maneira desigual. Em outras palavras, se as universidades não são abertas para todos, é possível existir a tão propagada livre competição de ideias das universidades liberais? Quão universal é a busca

²¹¹ SMITH, Dorothy. Loc. cit., 2000. p. 156.

²¹² FLEMING, Marie. The Inclusive University and the Problem of Knowledge. In: KAHN, Sharon; PAVLICH, Dennis (Ed.). *Academic Freedom and the Inclusive University*. Vancouver: UBC Press, 2000. p. 127.

pelo conhecimento se alguns campos de estudo foram negligenciados historicamente? É possível haver liberdade acadêmica em estado de *apartheid* ou de segregação racial ou religiosa?

A resposta para tais perguntas, assim como foi àquela dada pela Suprema Corte norte americana, parece indicar que a inclusão e pluralidade servem para efetivamente realizar a liberdade acadêmica liberal, que até então teve todos os seus olhos voltados para dentro de seus próprios muros.

Diante desse cenário, é possível afirmar que a liberdade e a inclusão acadêmica não são mutuamente excludentes. Seria inconsistente com a busca honesta do conhecimento a marginalização ilegítima de pessoas ou pontos de vista. Não é liberal fechar os ouvidos para os posicionamentos de uma parcela da população. Não aceitar críticas é incompatível com a liberdade acadêmica. Da mesma forma, não permitir que alunos possam indagar as razões pelas quais o currículo não inclui perspectivas distintas ou tolher abordagens diversas daquela sugerida pelo programa representa uma falha na condução das aulas²¹³.

É dizer, se o conhecimento produzido está relacionado com o confronto de diferentes perspectivas, se diferentes visões podem efetivamente mudar o que é produzido, importa dizer que a exclusão de pontos de vista pode significar a realização de trabalhos mais restritos, com menor campo de aplicação e, portanto, piores. No mínimo, como destaca Marie Fleming, deve-se reconhecer que a ausência histórica de perspectivas de grupos excluídos do ensino superior impacta diretamente e empobrece o tratamento epistemológico tradicional²¹⁴.

Não existe incompatibilidade, pois, em buscar a um só tempo a proteção da liberdade acadêmica e a promoção da inclusão nas universidades. Ademais, a retirada das políticas de inclusão não favorece a liberdade acadêmica, mas a fragiliza. Rejeita-se, portanto, os argumentos apresentados nos tópicos 2.1 e 2.2 que indicam tal visão.

Buscou-se, neste tópico, afastar argumentos que pretendam associar a liberdade acadêmica a uma visão de universidade, mais precisamente, àquela que pretende repelir projetos de inclusividade nas universidades. O caminho traçado foi capaz de rejeitar, igualmente, a tese de incompatibilidade entre inclusividade e liberdade acadêmica.

²¹³ SMITH, Lynn. Loc., cit., 2000. p. 24.

²¹⁴ FLEMING, Marie. Loc. cit. p. 129.

Sendo assim, a tese da incorporação, uma das duas principais forças motrizes dos argumentos do capítulo anterior foi vencida, mas ainda resta a segunda: a que sugere a necessidade de cerceamento da liberdade acadêmica após juízo de ponderação com o princípio da inclusividade. É o que será visto a seguir.

3.2 ESPADA PARA REVOLUCIONÁRIOS E CONSERVADORES: DA IMPOSSIBILIDADE DA PONDERAÇÃO DE VALORES PARA LIMITAR A LIBERDADE ACADÊMICA

O tópico anterior deixa como herança a noção de que a liberdade acadêmica não pode ser incorporada para a defesa de apenas uma perspectiva, vez que acolhe diferentes pontos de vista. Por tal motivo, esclareceu-se que a liberdade acadêmica não tem aversão à inclusividade, mas o contrário.

Se é certo que iniciativas para facilitar a inclusão são capazes de enriquecer os *campi*, não há como negar que a acomodação do novo gera tensão. É verdade que os grupos tradicionalmente excluídos do processo de conhecimento não encontram sempre as portas abertas nas universidades.

Com o surgimento de movimentos a favor da censura e em prol do respeito à opiniões e modos de vida, cresce a pressão para utilização de ferramentas que objetivam proteger os novos atores.

Não raramente, a própria comunidade acadêmica assume a liderança ao exigir que o ensino superior se torne uma zona livre de críticas e ofensas. Nesse sentido, os próprios alunos se organizam para criar ou exigir a implementação de avisos de gatilhos, códigos de conduta, rotulação de disciplinas como seguras ou como capazes de desencadear transtornos e traumas²¹⁵.

Inusitadamente, os conservadores também levantam bandeira pela necessidade de proteção das majorias. O que há de comum é a preocupação em garantir um livre ambiente de aprendizado para os estudantes. A contradição reside exatamente aí: usar a censura como ferramenta para se garantir a liberdade acadêmica.

As demandas por mais proteção, pela inclusão de mais tópicos na lista de potencialmente perturbadores, o surgimento de protestos para impedir painéis ou palestras, projetos de lei para monitorar professores e discursos fazem parte de um

²¹⁵ WILLIAMS, Joanna. Loc. cit., 2016, p. 173.

impulso crescente de hiperproteção no *campus*. Em ritmo acelerado, a sociedade e os estudantes passam a enxergar a universidade como um lugar de risco infinito.

Curiosamente, a censura deixou de figurar na lista negra e passou a entrar na lista de ferramentas para tornar mais justa e moral as universidades. A liberdade frequentemente é percebida como barreira à igualdade, e não como princípio obrigatório para a libertação política²¹⁶.

Os argumentos que justificam tais medidas foram apresentados no tópico 2.1. Agora, pretende-se responder: seria possível a adoção de políticas para equilibrar as oportunidades e discursos nas universidades através da limitação da liberdade acadêmica? Seria necessário o silenciamento daqueles que geram desconfortos aos grupos tradicionalmente excluídos para garantir sua efetiva participação nos debates? Não seria possível, após a realização de um juízo de ponderação, a adoção da restrição da liberdade acadêmica em prol da inclusividade e da construção de um espaço universitário seguro?

Responder afirmativamente importa em concordar que a censura, até certa medida, é aceitável, restando justificado os códigos de fala, por exemplo. Responder negativamente pode parecer que os *campi* devem ser terrenos de vale-tudo, incluindo a autorização para insultos deliberados.

Para abordar todos os aspectos acima, o presente trabalho se baseará na divisão idealizada por Dworkin, que propõe que são duas as abordagens para justificar a restrição da liberdade acadêmica em face de outro valor: uma de natureza política e outra de natureza principiológica²¹⁷. Estão delineados, portanto, os tópicos 3.2.1 e 3.2.2, respectivamente.

Ao analisar tais abordagens, se concluirá pela impossibilidade do cerceamento da liberdade acadêmica, bem assim pela impossibilidade da censura no espaço universitário.

Por tal razão, o tópico final pretende esclarecer que, apesar das conclusões extraídas nos tópicos anteriores, as universidades não abrigam todos os tipos de conduta – e que isso não equivale ao cerceamento da liberdade. Em outros termos, o tópico 3.3 tem o objetivo de demonstrar que alguns comportamentos não devem ser aceitos nos *campi*, não em razão da ponderação com algum outro valor, mas simplesmente porque não estão protegidos pela liberdade acadêmica.

²¹⁶ WILLIAMS, Joanna. Op.c. cit., 2016, p. 79.

²¹⁷ DWORKIN, Ronald. Op. Cit., 2006, p. 412.

3.2.1 A ponderação com matriz política

Conforme citado, explicando quais poderiam ser os motivos que justificariam o cerceamento da liberdade para se evitar os desconfortos, Dworkin explana que eles podem ser de natureza política ou principiológica.

No primeiro caso, tomando nota de que as universidades desempenham um papel central na redução da desigualdade social e que as ofensas atrapalham a inclusão – na medida em que servem de canal, frequentemente, para o preconceito, sexismo e racismo –, seria uma decisão política legítima escolher cercear a liberdade acadêmica em prol da criação de um espaço livre de ofensas dentro das universidades.

É praticamente consensual no mundo acadêmico que atividades racistas ou sexistas devem ser eliminadas. Este ponto chega a unir conservadores e progressivas, o que provavelmente explica a proliferação de códigos, regulamentos e movimentos estudantis para monitorar tais comportamentos.

A ponderação de matriz política, entretanto, tem três problemas graves que inviabilizam a sua defesa – apenas dois deles são apontados por Dworkin.

O primeiro é que, em muitos casos, tais medidas podem gerar a reação inversa e até exacerbar os preconceitos, fazendo com que eles sejam professados de maneira mais sutil.

O segundo é que, ao se assumir que alguns objetivos políticos podem ter a força para flexibilizar a liberdade, esta ficará a mercê dos grupos que estão no poder.

O terceiro problema não é apontado diretamente por Dworkin, mas decorre do segundo e é igualmente relevante: ao ficar a mercê dos grupos dominantes, pode ser usado em excesso.

Explica-se a partir do ponto de partida que foi demarcado no tópico anterior: estabelecida a premissa que a inclusão favorece a liberdade acadêmica, na medida em que se dá voz a perspectivas historicamente excluídas, é necessário o cuidado para que a inclusividade não gere o efeito oposto: o de silenciar as críticas a pessoas, pesquisas ou teses, em razão do grupo a que ele pertence, do campo que está sendo explorado ou objetivo social pretendido, por exemplo.

A aceitação da inclusividade a qualquer preço carrega o risco da implantação de um relativismo debilitante²¹⁸ em que são criadas ilhas intocáveis, novos dogmas relacionados a sentimentos subjetivos.

Para Joanna Williams, o risco é de se abandonar completamente todas as reivindicações da busca pela verdade, estragando justamente aquilo que começou como um questionamento útil de crenças arraigadas sobre o natureza do conhecimento e os métodos para sua busca²¹⁹.

Alguns autores preferem dar um nome ao terreno que se encontra para além da inclusividade saudável. John Fekete argumenta que existiria uma fronteira entre inclusividade e o que ele denomina de intrusividade. Reconhecendo que as mudanças ocorridas nas universidades nas última décadas ampliaram o multiculturalismo, enriqueceram os *campi* com novas características demográficas e intelectuais e abriram as portas para a exploração de novos campos do conhecimento, o autor destaca os perigos da intrusão: o risco real de dano à universidade como instituição com suas próprias propriedades definidoras²²⁰.

A importância do reconhecimento de que diferentes pontos de vista enriquecem o debate não importa em dizer que todo o conhecimento deve ser relativizado e que nada mais pode ser contestado ou criticado.

A armadilha de se vincular o argumento à identidade do seu interlocutor está no fato de que todos passam a ter sua própria verdade.

Em alguns casos, alega-se que ninguém pode falar fora de sua própria experiência biológica ou social ou em nome de qualquer outra pessoa. Assim, quando as críticas são permitidas, elas devem necessariamente partir de alguém que se identifica com o grupo em questão²²¹. Por isso, se o argumento contrário emana de um homem branco, ele é, ao mínimo, suspeito de ter por motivação proteger o privilégio patriarcal. Como consequência, até mesmo argumentos altamente duvidosos podem passar imunes de contestação, apenas pelo fato de terem sido propostos por membros pertencentes a categorias oprimidas²²². Os bons argumentos apenas existem para aqueles que compartilham as visualizações

²¹⁸ FLEMING, Marie. Op. cit., 2000, p. 128.

²¹⁹ WILLIAMS, Joanna. Loc. cit., 2016, p. 197.

²²⁰ FEKETE, John. Academic Freedom versus the Intrusive University. In: KAHN, Sharon; PAVLICH, Dennis (Ed.). *Academic Freedom and the Inclusive University*. Vancouver: UBC Press, 2000. p. 78.

²²¹ WILLIAMS, Joanna. Loc. cit., 2016, p. 173.

²²² GOOD, Graham. Loc. cit, 2000, p. 88.

corretas ou participam dos grupos corretos. Em outras palavras, não se julga o mérito acadêmico de um argumento, mas se observa quem está falando para só então pensar se é algo que pode ou não ser refutado²²³.

Quando há pouca oportunidade, ou expectativa, de que os alunos serão contestados pelos colegas ou corrigidos pelos professores, quando se entende que não há o que ser corrigido, na medida em que cada um possui a sua verdade sobre as questões em debate, cria-se um verdadeiro terreno de imunidade ou privilégio para a defesa de pontos de vista.

Acaba-se por ofuscar as discussões, já que as opiniões tem o mesmo peso, o mesmo mérito acadêmico, são apenas pontos de vista diferentes.

Dito de outra forma, a crítica de que o conhecimento tradicional é limitado, tendencioso e misógeno, quando levado ao extremo, serve de justificativa para se pleitear um terreno elevado, de privilégio, para seus defensores. A consequência é que, embora os alunos sejam incentivados a interrogar tudo o que rivaliza com suas perspectivas, cria-se uma trava que não permite o questionamento do próprio movimento questionador²²⁴. Agir contrariamente poderia significar traição e até mesmo um boicote ao movimento, existindo uma tendência de sufocamento do debate aberto contra suas próprias diretrizes²²⁵.

Em suma, ao desafiar a exclusividade do conhecimento tradicional centrado no homem branco, os movimentos pretenderiam estabelecer uma nova tradição de exclusividade, igualmente desagradável.

Para ficar mais claro: a partir do momento em que fica estabelecido que acadêmicos devem respeitar e não contrariar as ideias uns dos outros, a liberdade acadêmica se torna desnecessária. O que resta é apenas uma ilusão de construção de conhecimento e subversão, mas que não mais tem o potencial de desafiar o *status quo*.

Entretanto, é necessário fazer um alerta: o raciocínio acima é verdadeiro também quando endereçado aos grupos conservadores. Em outras palavras, críticas a argumentos contra o aborto não raramente são interpretados como argumentos contra a religião do interlocutor. A defesa de teses feministas parece ser interpretadas por alguns como crítica ao masculino. A demanda por respeito também

²²³ GOOD, Graham. Op. cit, 2000. p. 88.

²²⁴ WILLIAMS, Joanna. Op. cit., 2016, p. 170.

²²⁵ PATAI, Daphne; KOERTGE, Noretta. *Professing Feminism, Education and Indoctrination in Women's Studies*. Maryland: Lexington Books, 2003, p. 51.

parte daqueles que entendem que movimentos em prol da defesa dos direitos de homossexuais representa ataque à família tradicional.

O mesmo também ocorre com os avisos de gatilhos que não são uma pauta apenas dos acadêmicos de esquerda, mas também surgem de interesses de grupos conservadores²²⁶ e de defensores de valores tradicionais e religiosos.

Assim, ao mesmo tempo que os defensores da igualdade racial e sexual defendam a aplicação de uma receita para limitar a liberdade acadêmica, vão existir outros grupos – talvez até em número mais expressivo – que pretendam usar da mesma ferramenta para levantar a bandeira dos valores morais tradicionais para tentar controlar os currículos universitários.

Neste ponto, importante o alerta que nos faz Cary Nelson. Para o professor estadunidense, por mais que tais mecanismos possam ter surgido como ferramenta de combate ao racismo, sexismo e fomento à inclusão e diversidade, trata-se de uma arma demasiadamente perigosa²²⁷ que, ao longo prazo, acabará por trair a justiça.

Nesse sentido, diretrizes e regulamentos oficiais dos *campi*, sejam ou não denominados códigos de fala não são ruins em sua essência e frequentemente são resultado do trabalho árduo de pessoas bem-intencionadas²²⁸. Entretanto, é uma arma que serve tanto para os impotentes quanto para os poderosos. De fato, é um instrumento que facilmente pode ser utilizado com novas funções, a depender de quem esteja na administração das universidades.

Conclui-se, pois, pela inviabilidade de se realizar o cerceamento da liberdade acadêmica através de um juízo de ponderação de matriz política.

3.2.2 A ponderação com matriz principiológica

Retomando Dworkin, quanto a utilização da ponderação a partir de uma justificativa de princípio, refere-se ao entendimento de que as pessoas – e não apenas os universitários – teriam o direito de viver em ambiente livre de insultos, longe de comentários que lhes façam se sentir mal ou humilhadas. Realizando a

²²⁶ JARVIE, Jenny. Warning: on Campus, a Fear of Words and Ideas. In: HUDSON, Cheryl; WILLIAMS, Joanna (Ed.) *Why Academic Freedom Matters: A response to current challenges*. London, Civitas, 2016, p. 183.

²²⁷ NELSON, Cary. Loc. cit., 2010, p. 119.

²²⁸ NELSON, Cary. Op. cit., 2010, p. 118.

ponderação em face desse princípio concorrente, a liberdade acadêmica deveria ser diminuída, assim como ocorre com a liberdade de expressão em situações análogas.

Quanto ao ponto Dworkin é incisivo: imaginar que as pessoas possam ter um direito dessa natureza é algo absurdo. Isso porque opiniões e preconceitos populares, presentes em qualquer sociedade, sempre serão capazes de ofender pessoas, devendo as injúrias serem alvo da respectiva reparação.

Sem embargo, numa sociedade cada vez mais heterogênea e plural, natural que as opiniões sejam cada vez mais divergentes e compreensivelmente existirão aqueles que se sentirão ofendidos ou atacados pessoalmente.

Isto porque eventuais danos emocionais, ofensas e as possibilidades de se machucar pessoas por comentários seriam noções inteiramente subjetivas.

A possibilidade de pessoas diferentes interpretarem idênticos argumentos como ofensivos ou simplesmente parte do debate da vida universitária seria considerável. Assim, a falta de objetividade na definição da ofensa seria mais um ingrediente para se estimular um clima de autocensura²²⁹. Acadêmicos passariam a se policiar, tentando seguir à risca os códigos de comportamentos para que não corram o risco de fazer ou dizer algo potencialmente danoso a terceiros.

Ademais, a própria ideia de necessidade de proteção não é amplamente aceita, principalmente nos ambientes universitários. Isto porque pressupõe que algumas pessoas tenham um nível mais baixo de tolerância aos argumentos contrários ou questionamentos que serão endereçados contra suas opiniões²³⁰. Assim, por não serem capazes de lidar com as críticas, optam por permanecer nas sombras e se manterem seguros.

Há uma certa necessidade de proteção ou paternalismo institucional²³¹ em relação aos estudantes que passam a ser vistos como vulneráveis ou ainda como não totalmente adultos²³². Essa necessidade de proteção é o que Joan Wallach Scott chama de virada afetiva²³³: o momento em que a comunidade acadêmica se sentiu obrigada a assegurar um direito ao conforto, à segurança para os alunos, a fim de

²²⁹ WILLIAMS, Joanna. Loc. cit., 2016, p. 185.

²³⁰ WILLIAMS, Joanna. Loc. cit., 2016, p. 193.

²³¹ Termo usado por Kors e Silverglate. In. KORS, Alan Charles; SILVERGLATE, Harvey. *The Shadow University: The Betrayal of Liberty on America's Campuses*. Nova Iorque, 1998, Harper Perennial, p. 24.

²³² WILLIAMS, Joanna. Op. cit., 2016, p. 193.

²³³ SCOTT, Joan Wallach. Op. Cit., 2019, p. 48-79.

maximizar o valor da pessoa. Em síntese, parecem ser o culminar lógico de uma preocupação acadêmica com uma suposta vulnerabilidade e hipersensibilidade de alunos²³⁴.

Por isso, natural o aparecimento de alertas de gatilhos ou até mesmo proibições, tais como os códigos de fala. Indo mais além, as medidas protetivas podem atingir até mesmo as pesquisas, vez que alguns campos passam a ser considerados perigosos ou polêmicos demais para serem explorados, a exemplo dos estudos referentes a hereditariedade da inteligência²³⁵.

A expansão de temas que podem ser considerados sensíveis pode gerar uma crescente lista de danos e riscos para integrantes de grupos vulneráveis. No extremo, até mesmo *feedback* crítico aos trabalhos desenvolvidos e notas baixas podem ser considerados como desestimulantes ao aprendizado.

Passa-se a existir uma crença de que os indivíduos, agora reformulados como membros do grupo, não possuem resiliência, recursos morais ou emocionais para lidar com pensamentos divergentes. A necessidade de proteção passa a ser presumida e as salas de aula tornam-se lugares infantilizados ou anti-intelectuais²³⁶.

A prioridade descola-se do engajamento nas discussões para a empatia e respeito mútuo. As universidades, cada vez mais preocupadas com o recebimento de queixas por ofender os desconfortar alguns de seus alunos conscientemente se cerca de medidas para colocar nos professores e alunos rédeas principalmente em tópicos politicamente controversos como sexo, raça, classe, capitalismo e colonialismo.

Eventuais questionamentos as ideias do indivíduo são imediatamente canalizadas para ofensas ao próprio grupo a que ele pertence. Há uma certa suposição de que os alunos não podem se distanciar emocionalmente do conteúdo do assunto sob investigação e que os professores não devem esperar que eles façam isso.

Com o tempo, pode-se criar uma cultura em que os alunos absorvam a ideia de que uma discussão real e desafiadora é muito arriscada para se empreender²³⁷,

²³⁴ JARVIE, Jenny. Loc. cit., 2016, p. 184.

²³⁵ WILLIAMS, Joanna. Op. cit., 2016, p. 184.

²³⁶ AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS. *On Trigger Warnings*. 2014, p. 02. Disponível em < https://www.aaup.org/file/2014-Trigger_Warnings.pdf >. Acesso em 06 set. 2020.

²³⁷ A cultura da vitimização foi conceituada por Bradley Campbell e Jason Manning como sendo “caracterizada pela preocupação com status e sensibilidade. As pessoas são intolerantes a ofensas, ainda que não intencional, e reagem chamando a atenção de autoridades ou ao público em geral”. Cf. CAMPBELL, Bradley; MANNING, Jason. *Microaggression and Moral Cultures*.

sob pena de sofrer ou trazer à tona um trauma do passado. Assim, preferem recorrer às autoridades para que estas garantam um ambiente seguro.

Há um grande deslocamento do papel dos estudantes universitários de participantes pleno do processo intelectual de educação para vítimas vulneráveis de eventuais ofensas de grupos contrários²³⁸. O tratamento dos estudantes como indivíduos a serem protegidos pela instituição contra ideias desconcertantes se daria, para Joanna Williams, desde o seu ingresso nas universidades, quando ainda nos primeiros dias aprendem que palavras e imagens são poderosas e podem ferir ou corromper. É possível que passem pela universidade ilesos, diante dos grandes esforços das próprias instituições de remover material potencialmente contencioso do currículo. As polêmicas remanescentes podem finalmente ser alvo de boicotes acadêmicos para tirar a controvérsia dos muros universitários²³⁹.

O esforço pelo conforto dos estudantes, entretanto, ao contrário de favorecer o clima de aprendizado, sufoca professores e alunos que passam a ter medo de fazer perguntas ou comentários, seja porque tem o potencial de deixar os outros desconfortáveis, seja porque podem ser vistos como advocacia política.

Apesar de muitos desses esforços objetivarem impedir a discriminação ou a politização, os seus efeitos potencialmente tem o condão de criar um clima de medo nas faculdades e universidades que não apenas ameaça a liberdade de expressão e acadêmica, mas também prejudica o ambiente educacional e a causa da igualdade²⁴⁰.

Importante relembrar, neste ponto, que o presente trabalho se concentra no ensino superior. De estudantes universitários, majoritariamente legalmente adultos e com a bagagem de terem percorrido todas as etapas anteriores de ensino fundamental e médio para ingressar nas universidades, se espera que sejam menos impressionáveis e mais capazes de lidar com ideias controversas e complexas do que alunos com menor histórico escolar. Sequer há uma obrigatoriedade de

Comparative Sociology, 2014, vol. 03. Disponível em https://www.projecthorseshoe.com/sections/wp-content/uploads/2016/10/Microaggression_and_Moral_Cultures-pre.pub_.version.pdf. Acesso em 06 set. 2020.

²³⁸ SCOTT, Joan Wallach. Loc. cit., 2019, p. 87.

²³⁹ WILLIAMS, Joanna. Loc. cit., 2016, p. 194.

²⁴⁰ BERTIN, Joan. Public Comment of Joan Bertin, to the US House of Representatives. Disponível em <https://d28htnjz2elwuj.cloudfront.net/wp-content/uploads/2015/06/15104040/Public-Comment-of-Joan-Bertin-Executive-Director-National-Coalition-Against-Censorship.pdf> >. Acesso em 06 mar. 2020

matrícula no ensino superior, sendo os alunos ainda podem escolher qual dos cursos pretende tentar o ingresso.

Destarte, se existe um lugar onde os assuntos polêmicos podem e devem ser discutidos, este será a universidade. Sem embargo, além do grau de maturidade dos alunos, do nível de especialização do corpo docente, a proposta do ensino superior é de investigar as questões no mais alto nível. Não existe na estrutura das sociedades, portanto, ambiente mais propício para o enfrentamento de questões sensíveis. Aliás, é sua missão e, por isso, se espera das universidades o rompimento de barreiras, o desafio do consolidado, a insaciável sede pelo abalo das zonas de conforto.

É no nível universitário que deve ser assumido²⁴¹ – ainda que possam haver exceções – que os estudantes já são capazes de lidar com material controverso e serem desafiados com distintas perspectivas.

É preciso partir da premissa que os indivíduos chegam ao ensino superior bem abastecidos com suas próprias opiniões políticas e prontos para defendê-las. Se isso não ocorre, os esforços devem se concentrar na mudança nos degraus inferiores e não no silenciamento do ensino superior.

O objetivo, portanto, deve ser a criação de estudantes maduros, perspicazes e, também, resilientes. Ao invés de definir riscos e vulnerabilidades, as universidades devem oferecer estratégias para desenvolver as habilidades necessárias de motivação, atenção plena, resistência mental, resiliência, pensamento crítico positivo e gerenciamento de ansiedade²⁴². De fato, o desenvolvimento de estratégias para promover as vantagens da inclusão, buscar métodos para trazer ao debate alunos menos participativos e procurar retirar o monopólio daqueles que dominam a discussão pode ser tão importante quanto as políticas de anti-racismo, anti-sexismo e anti-assédio.

Neste momento é importante fazer um contraponto: a fé nas capacidades dos alunos também deve ser estendida para pertencentes aos grupos conservadores. No capítulo anterior, foram expostos argumentos que indicavam que as universidades estariam dominadas pela influência dos grupos minoritários e que a maioria dos alunos se sente acuada, impedida de contestar, obrigada a cursar

²⁴¹ DELFATTORE, Joan. Loc. cit., 2010, p. 39.

²⁴² ECCLESTONE, Kathryn. Changing the Subject: The rise of 'Vulnerable' Students. In: HUDSON, Cheryl; WILLIAMS, Joanna (Ed.). *Why Academic Freedom Matters: A response to current challenges*. London, Civitas, 2016, p. 165.

disciplinas que apenas servem para doutrinar, enquanto deixam de aprender ensinamentos valiosos da vida universitária. Por isso, exortam pela necessidade de restauração dos currículos e a retirada da política da sala de aula.

Evidentemente, as salas de aula devem garantir o espaço para o debate, para a dissidência, ainda que em relação a opinião dos professores. Em outras palavras, ainda que permitida a advocacia, não há espaço para a doutrinação, conforme já foi visto inicialmente no tópico 1.2.1. Aqui se desenvolverá o tema, sendo necessário o devido cuidado, pois o sentido de doutrinação também pode ser distorcido em favor da argumentação dos grupos.

Com efeito, ponto da disputa não é se a doutrinação é aceitável em princípio, mas o que constitui doutrinação na prática. Para alguns, doutrinação se caracteriza como qualquer expressão do corpo docente que emita opinião política, haja vista que as palavras dos professores teriam efeito coercitivo sobre os alunos. Não apenas os discursos em sala de aula seriam doutrinação, mas também a própria existência de certos departamentos ou programas, como estudos de mulheres e estudos afro-americanos, como uma violação de neutralidade ideológica²⁴³. Para tal corrente, alguns campos de estudo intrinsecamente tem uma natureza ideológica definida.

O presente trabalho rejeita o radicalismo desse entendimento e adota como definição de doutrinação aquilo que é o oposto do educar, ou seja, trata-se da mera transmissão de informações ou concepções acompanhada da supressão da possibilidade de crítica ou ainda da apresentação de dogmas que desconsideram a existência de alternativas às ideias apresentadas²⁴⁴.

Retomando a Declaração da AAUP, que, apesar de ter sido escrita há mais de cem anos, ainda soa verdadeira quando indica que os professores universitários tem o dever de dar instruções sobre assuntos controversos e, durante o processo, tem duas responsabilidades: serem honestos com seus alunos não deixando sua opinião escondida e, ao mesmo tempo, aceitar e fomentar opiniões divergentes²⁴⁵. O papel do professor, está muito mais relacionado ao treinamento do pensamento crítico que ao oferecimento de fórmulas prontas.

²⁴³ DELFATTORE, Joan. Loc cit., 2010, p. 193-194.

²⁴⁴ TRAVINCAS, Amanda. Loc. cit., 2016, p. 47.

²⁴⁵ AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS. Loc. cit., 1915, p. 297.

Nesse sentido, observe-se uma das exigências dos defensores da universidade sem partido visto no tópico 2.2: a necessidade de sempre expor os pontos de vista contrários.

A proposta, aparentemente inofensiva, de se exigir um equilíbrio aproximado nas discussões acadêmicas ou entre os textos que tratam questões controversas implicaria necessariamente na criação de mecanismos de supervisão do conteúdo. Assim, a linguagem legislativa branda serve apenas para assegurar que eventuais opositores sejam taxados de doutrinadores e contrários à liberdade individual dos alunos²⁴⁶.

Ademais, temos uma afronta direta a liberdade de cátedra do professor, na medida em que o força, inclusive a representar pontos de vista desacreditados ou superados por suas disciplinas.

É certo que a simples menção de um ponto de vista contrário para, logo em seguida, descartá-lo, também pode ser visto como doutrinação, na medida em que não se garantiu um equilíbrio aproximado para as ideias. Além disso, como questiona Cary Nelson, ninguém seria capaz de confiar em um instrutor que precise apresentar ambos lados da questão²⁴⁷.

De fato, a liberdade de cátedra não pode ser vista como o direito de falar ou ensinar conforme a sua vontade. É a liberdade de exercer sua atividade profissional, dentro e fora da sala de aula, dentro dos padrões e normas estruturados pelos próprios acadêmicos.

Para Dworkin trata-se, em verdade, de uma responsabilidade ainda mais geral e inalienável: professores e acadêmicos em geral têm o dever paradigmático de descobrir e ensinar as coisas que lhes parecem importantes e verdadeiras²⁴⁸.

Apesar de reconhecer a força do argumento acima, entende-se que o caminho trilhado por Post é mais correto: a responsabilidade dos professores está ligada ao seu dever com a formação do cidadão e, portanto, com a democracia²⁴⁹.

Rememorando o que foi dito no primeiro capítulo – 1.2.1 –, a liberdade de cátedra deve permitir aos professores a escolha, dentro do seu campo de conhecimento, do material e metodologia que eles julgam ser o mais adequado para

²⁴⁶ DELFATTORE, Joan. Loc cit., 2010, p. 182.

²⁴⁷ NELSON, Cary. Op. cit., 2010, p. 187.

²⁴⁸ DWORKIN, Ronald. Loc. cit., 2006, p. 398.

²⁴⁹ POST, Robert. *Democracy, Expertise, and Academic Freedom: A First Amendment Jurisprudence for the Modern State*. eBook Edition, Posição 1258-1854, 2012.

o cumprimento de seu dever. Também neles deve ser depositado confiança. De fato, a suposição que os professores são incapazes de separar os seus pontos de vistas políticos de sua responsabilidade profissional implica em um grau de desconfiança que chega a ser ofensivo para os docentes.

O professor é um profissional que tem a responsabilidade e até o dever de praticar a advocacia do seu ponto de vista sobre determinada matéria, sendo desejável e esperado que os membros do corpo docente defendam um ponto de vista²⁵⁰. É parte da missão e responsabilidade dos acadêmicos advogar por uma posição.

Com efeito, o ambiente universitário é também o espaço apropriado para praticar a defesa de pontos de vistas, sendo certo que um ambiente totalmente dominado por aulas meramente expositivas empobrece os *campi*.

Não se poderia pensar o corpo discente universitário como imaturo, facilmente influenciável, incapaz de questionar, como anteriormente visto. O treinamento para exercer a crítica, inclusive, deve ser feito dentro das universidades. A advocacia, neste sentido, não só é distinta da doutrinação, mas recomendável. Assim, a advocacia aberta é a melhor maneira de salvaguardar a possibilidade dos alunos poderem exercer o pensamento crítico, discordar do que é dito, buscar inspiração para sua própria pesquisa. Essa fórmula é muito mais verossímil que a exigência de apresentação apenas factual de uma matéria. Na síntese de Benjamin Ernst, a Advocacia além de não se confundir com a doutrinação, é frequentemente o seu antídoto²⁵¹.

A confiança deposita nas habilidades dos alunos e professores já constava na secular Declaração de Princípios da AAUP que alertou para os riscos em se suspeitar sua capacidade de engajamento com o franco debate. Mais ainda, haveria uma quebra de confiança se os alunos passam a perceber que os professores não estão se expressando francamente sobre as matérias²⁵².

²⁵⁰ BRAND, Myles. The Professional Obligations of Classroom Teachers. In SPACKS, Patrícia (Ed.). *Advocacy in the Classroom: Problems and Possibilities*. Londres, Palgrave Macmillan Trade, 1996, p. 10.

²⁵¹ ERNST, Benjamin. Some Implications of the Faculty's Obligation to Encourage Student Academic Freedom for Faculty Advocacy in the Classroom. In SPACKS, Patrícia (Ed.). *Advocacy in the Classroom: Problems and Possibilities*. Londres, Palgrave Macmillan Trade, 1996, p. 307.

²⁵² AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS. Loc. cit., 1915, p. 296. Destaca-se o seguinte trecho: "A confiança será prejudicada se houver suspeita por parte do aluno que o professor não está se expressando total ou francamente, ou que professores universitários em geral são reprimidos e intimidados classe que não ousa falar com essa sinceridade e coragem que os jovens sempre exige naqueles a quem deve estimar. O aluno médio é um discernimento o

O Supremo Tribunal Federal compartilha do entendimento acima exposto. Quando do julgamento da ADI nº 5537/AL, anteriormente mencionado, restou destacado que para que a educação seja um instrumento de emancipação deve-se buscar a aplicação e não a redução do universo informacional e cultural dos alunos, evitando-se a sua infantilização. O STF destaca, igualmente, os riscos em se criar mecanismos legais para vigilância de professores²⁵³. Importante mencionar que se tal conclusão foi produzida para o ensino infantil e médio, com mais ainda razão deve ser aplicada para o ensino superior.

Temos que depositar fé nos alunos e nos professores – como visto no tópico 1.2.1, tal relação deve ser de honestidade e profissionalismo. Aqueles não devem ser encaradas como vítimas, mas como agentes importantes no processo do conhecimento universitário, prontos para questionar e desafiar seus colegas e seu instrutor. Os professores não devem ser encarados como ditadores, mas como promotores dos debates, de quem se deve exigir profissionalismo, comprometimento e sinceridade na exposição das suas opiniões.

A advocacia do corpo discente a um só tempo favorece o processo de desenvolvimento, maturidade e capacidade de crítica e reflexão do corpo docente.

A comunidade acadêmica precisa não apenas está preparada para enfrentar e estimular as controvérsias, mas também entender os propósitos da controvérsia e pensar além do muro de suas ideias preconcebidas. Faz parte do próprio processo educacional ensinar os discentes a dominar tais habilidades²⁵⁴, os alunos devem sair das universidades prontos para enfrentar a diversidade, a polarização e identificar o radicalismo.

A imagem do aluno vítima e infantilizado apenas alimenta investidas que buscam controlar as salas de aula, servindo de justificativa tanto para pleitos de neutralidade política, quanto para a instituição de códigos de conduta e fala para evitar desconfortos.

Aqueles que discordam, dificilmente defenderão que estes embates devem ser realizados no ensino fundamental e médio. Assim, ao preferir que os alunos

observador, que logo mede seu instrutor. Não é só o caráter da instrução, mas também o caráter do instrutor que conta; e se o aluno tiver motivos para acreditar que o instrutor não é fiel a si mesmo, a virtude da instrução como força educativa é incalculável diminuído. Na mente do professor não deve haver reserva. Ele deve dar ao aluno o melhor do que ele tem e do que ele é”.

²⁵³ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Ação Declaratória de Inconstitucionalidade nº 5537, 5580 e 6038/AL. Rel. Min. Luis Roberto Barroso. DJe 17 set 2020 - Ata Nº 155/2020. Disponível em < <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4991079> >. Acesso em 22 jun 2021.

²⁵⁴ DELFATTORE, Joan. Loc cit., 2010, p. 269.

sejam protegidos também nas universidades, estão assumindo que, ao obter seus diplomas, os bacharéis ainda continuam despreparados e vulneráveis para enfrentar os temas polêmicos e os desconfortos quotidianos da vida em sociedade.

De fato, limitar a capacidade dos alunos e professores discutir e debater as questões desafiadoras de seu tempo nas salas de aulas é deixá-los despreparados para tomar decisões informadas quando ocuparem os cargos estratégicos da sociedade de uma democracia representativa²⁵⁵.

Dito isto, se algum desconforto é inevitável se o objetivo é expor os alunos a novas ideias, o que deve ser incentivado é justamente o questionamento de crenças, o estímulo para que eles lidem com problemas éticos que eles nunca consideraram fora das universidades e, de maneira mais geral, possam expandir seus horizontes para se tornar cidadãos informados e responsáveis²⁵⁶.

Diante de tais razões, rejeita-se também o cerceamento da liberdade acadêmica em razão da ponderação com a inclusividade. Mostrou-se ser inviável a adoção de limites à liberdade acadêmica para tornar o ambiente mais agradável e pacífico, facilitando a inclusão, como se sugeriu no tópico 2.1.

Pois bem, se não é possível o cerceamento da liberdade acadêmica nem pelas justificativas dos defensores da inclusividade e nem pelos argumentos dos conservadores, significa dizer que deve existir um vale-tudo acadêmico? O tópico seguinte enfrentará a questão.

3.3 VALE-TUDO ACADÊMICO?: A FRONTEIRA ENTRE CRÍTICAS E OFENSAS DELIBERADAS

Os argumentos favoráveis aos limites à liberdade acadêmica no ensino superior em prol de um ambiente universitário confortável e seguro para os tradicionalmente excluídos e para os conservadores foram rejeitados. Teríamos então um vale tudo acadêmico? Devemos responder negativamente.

Para demonstrar o que se pretende dizer, faz-se necessário se preocupar, agora, na distinção entre se estimular um espaço desafiador e se cultivar um espaço hostil; entre ser crítico e ofender deliberadamente o seu opositor; entre ser incisivo na defesa de um ponto de vista e usar da coação.

²⁵⁵ BERTIN, Joan. Op. cit., 2015.

²⁵⁶ AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS. Op. cit. 2014, p. 03.

O ponto de partida é a afirmação de Joan Wallach Scott:

o pensamento só prospera em ambientes onde a liberdade acadêmica - o direito à expressão livre e sem restrições, por mais desagradável e conflituoso, e à autonomia do corpo docente em matéria curricular e pedagógica assuntos - é o princípio e a prática orientadores para Educação²⁵⁷.

Observa-se a defesa de um direito sem restrições. Para reforçar, ainda acrescenta-se que o direito deve ser garantido por mais desagradável e conflituoso que seja o seu exercício. É preciso ler a afirmação com cuidado. Como já explicitado desde o primeiro capítulo, a liberdade acadêmica não é um direito ilimitado.

Primeiramente porque, conforme já delineado no primeiro capítulo, frequentemente a liberdade acadêmica de diferentes sujeitos e diferentes dimensões entram em choque.

Ademais, se a essência da liberdade acadêmica reside na garantia do pleno desenvolvimento intelectual, da formação do conhecimento crítico e das pesquisas, não há como pretender envolver com seu manto de proteção comportamentos que não possuem o interesse de questionar, mas sim de silenciar seus opositores.

Aqui, o presente trabalho quer defender que existe uma fronteira – semelhante do que acontece com as demais espécies de liberdade – que separa certos comportamentos do manto de proteção acadêmico. É dizer, não há uma limitação em razão de ponderação, mas reconhecer que nem todas as ações praticadas por acadêmicos estão alicerçadas na liberdade acadêmica.

Como visto anteriormente, mesmo a liberdade acadêmica liberal é partidária da inclusão e da pluralidade. Enquanto a crítica a tais movimentos é aceitável, bem assim que não pode ser garantido um ambiente livre de ofensas, não há espaço para a discriminação, o boicote, a perseguição, os insultos deliberados, os gestos ofensivos por si só.

A explicação é que, nestes casos, não se trata de uma ponderação entre liberdade acadêmica e outro valor mais importante. Trata-se, em verdade, de casos em que a liberdade acadêmica sequer se aplica. De fato, como defender que uma ação sem finalidade acadêmica pode estar acobertada pelo manto da proteção da liberdade acadêmica?

²⁵⁷ SCOTT, Joan Wallach. Loc. Cit., 2019, p. 92-93.

O insulto deliberado, diga-se, é desprovido de finalidade acadêmica. As palavras e gestos cujo objetivo é silenciar ou apenas causar dano a terceiros não enriquece o debate, não contribui para a construção do conhecimento. Ao revés, empobrece e impede o processo de aprendizagem. São essas as razões que até mesmo para liberais como Dworking tais condutas não são protegidas, nem mesmo em princípio, pela ideia de liberdade acadêmica – nem por seu sentido ético, nem por seu sentido instrumental²⁵⁸.

Então, quando as universidades se esforçam para distinguir os casos de insultos intencionais das opiniões acadêmicas que tem o potencial de ferir alguns membros, elas estão traçando uma fronteira que reconhece os limites da doutrina, mas não a compromete.

Descrever, na teoria, a distinção entre tais comportamentos é, sem dúvida, muito mais simples que resolver problemas que podem ocorrer na vida prática universitária, sobretudo quando se considera que as pessoas podem ter a finalidade mista. Mas, ainda assim, se trata de importante e espinhosa missão.

Aliás, aprender tais limites, conhecer suas prerrogativas de críticas, praticar a tolerância e resiliência e entender que a sua liberdade acadêmica não lhe confere o direito de silenciar pessoas que não compartilham de suas visões também é um importante treinamento a ser realizado no ensino superior.

O contexto cada vez mais complexo potencializado pela crescente diversidade nas universidades apenas aumenta a dificuldade da tarefa e a responsabilidade dos acadêmicos²⁵⁹. Mas é um desafio à altura da missão das universidades, concebidas para lidar com as questões mais complexas da sociedade.

Pode-se dizer, assim, que não estão equivocadas, por si só, iniciativas universitárias que pretendam incentivar uma atmosfera de tolerância e prevenção contra intimidações e humilhações. Em outras palavras, códigos de conduta, de antemão, não podem ser julgados como aliados ou inimigos da liberdade

²⁵⁸ DWORKIN, Ronald. Op. Cit., 2006, p. 412.

²⁵⁹ OLIVEIRA, Marcelo Andrade Cattoni de; REPOLÊS, Maria Fernanda Salcedo; PRATES, Francisco de Castilho. Loc. cit., 2016, p. 781. Destaca-se o seguinte trecho: “Identificar tais fronteiras não é uma tarefa fácil, ainda mais em um contexto altamente complexo e marcado por autoritarismos, historicamente verificáveis, como o brasileiro. Assim, embora dado tema possa ser considerado pela maioria da opinião pública como controverso, polêmico, ou até mesmo, por algum fator moralista, desagradável, isso não pode significar que este não possa ser debatido nas salas de aula das graduações e pós-graduações, já que vimos que estas são, constitucionalmente, espaços das discussões abertas, das verdades construídas dialogicamente, sempre podendo ser reinquiridas e revertidas, não locus de contrição diante de dogmas de fé”.

acadêmica. A análise de dois desses regulamentos pode ilustrar melhor o que se pretende dizer.

No primeiro, *Doe v. University of Michigan*, a Universidade de Michigan proibiu qualquer comportamento, verbal ou físico, que estigmatize ou ataque um indivíduo por causa de sua raça, origem étnica, religião, sexo, credo, nacionalidade, entre outros, ou ainda que crie um ambiente de medo, hostilidade ou baixaza para a atividade educacional²⁶⁰, dentro das salas de aulas e centros educacionais. Ainda, restaram proibidos comportamentos que criassem um ambiente intimidador, hostil ou degradante para fins de educação. As publicações científicas estavam fora de qualquer restrição.

No segundo caso, a Universidade de Stanford proibiu no seu *campus*, em resumo, a) falas com a intenção de insultar ou estigmatizar um indivíduo ou um pequeno número de indivíduos por causa do seu sexo, raça, cor, deficiência física, religião, preferência sexual ou origem étnica e nacional; b) o uso de gritos de guerra ou de palavras ou símbolos não-verbais violentos ou insultuosos.

Apenas o segundo regulamento sobreviveu ao teste de constitucionalidade.

Com efeito, o código de fala da Universidade de Michigan falhou no teste, em primeiro lugar, por ser inespecífico. Assim, ao não elencar quais eram as falas não permitidas, o código foi projetado para irradiar efeitos a depender da resposta subjetiva dos ouvintes. Para o Tribunal Distrital de Michigan, seria simplesmente impossível discernir qualquer limitação em seu escopo ou qualquer distinção conceitual entre conduta protegida e desprotegida²⁶¹. Ademais, como comentou Robert O'Neil, o código acabou por proibir discursos que claramente teriam sido protegidos fora do *campus*²⁶². Em outras palavras, seria admitir que certas críticas poderiam ser realizadas fora, mas não dentro das universidades.

Em relação ao código da Universidade de Stanford, nota-se que, além da definição do que seria uma conduta proibida, para que o discurso fosse sancionado pelo código de conduta, seria necessário que ele pretendesse insultar ou estigmatizar um indivíduo ou um pequeno número de indivíduos. Estariam fora da

²⁶⁰ UNITED STATES. US District Court for the Eastern District of Michigan. *Doe v. University of Michigan*. 721 F. Supp. 852, September 25, 1989. Disponível em <<https://law.justia.com/cases/federal/district-courts/FSupp/721/852/1419700/>>. Acesso em 17 set. 2020.

²⁶¹ UNITED STATES. Op.cit., 1989.

²⁶² O'NEIL, Robert. *Free Speech in the College Community*. Bloomington, Indiana University Press, 1997, p. 16–17.

proteção da liberdade acadêmica as palavras, gestos e símbolos que por seu próprio enunciado inflige danos ou tende a incitar a uma violação imediata da paz, e que são comumente entendidos como condutores diretos e viscerais do ódio ou desprezo pelos seres humanos²⁶³.

O deslinde do caso foi amplamente baseado nas conclusões do caso *Chaplinsky v. New Hampshire*²⁶⁴, oportunidade em que a Suprema Corte dos Estados Unidos decidiu por unanimidade que existem certas categorias de discurso que não estão protegidas pela constituição. Dentre elas, destaca-se o lascivo e obsceno, o profano, o calunioso e as palavras de insulto ou 'fighting words', aquelas que por sua própria expressão infligem dano ou tendem a incitar uma violação imediata da paz²⁶⁵. Elas estariam fora dos limites da proteção da liberdade de expressão. De acordo com a opinião da Suprema Corte, redigida pelo justice Frank Murphy, declarações desta natureza não são essenciais para nenhuma exposição de ideias e, diante do seu valor social ínfimo, poderiam ser alvo de restrição²⁶⁶.

Usando esse padrão, se observou que o código da universidade de Stanford buscou eliminar da vida universitária, justamente, as palavras de luta. DeFattore comenta que o código da universidade de Stanford pretendia apenas retirar das universidades as palavras de luta que não gozavam de proteção constitucional. Além disso, a política universitária não se preocupava com o discurso, mas como conduta - especificamente, assédio discriminatório²⁶⁷. Assim, na opinião do tribunal, o objetivo da política de Stanford era proibir o discurso com base no racismo, sexismo ou outro conteúdo deliberadamente ofensivo. Note-se, tais discursos já não estavam sob proteção da Primeira Emenda.

Apesar do Supremo Tribunal Federal brasileiro não ter tido a oportunidade de analisar a constitucionalidade de algum código de fala ou conduta de universidades brasileiras, é possível se vislumbrar que o entendimento não seria muito diferente.

²⁶³ UNITED STATES. The Superior Court of North California. *Corry v. The Leland Stanford Junior University*. February 27, 1995. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20050419211842/http://www.ithaca.edu/faculty/cduncan/265/corryvstanford.htm>>. Acesso em 17 set. 2020.

²⁶⁴ UNITED STATES. US Supreme Court. *Chaplinsky v. New Hampshire*. March 9, 1942. Disponível em <<https://www.oyez.org/cases/1940-1955/315us568>>. Acesso em 17 set. 2020.

²⁶⁵ UNITED STATES. Op. cit., 1942.

²⁶⁶ UNITED STATES. Op. cit., 1942. Destaca-se o seguinte trecho do voto: Tem sido bem observado que tais declarações não são parte essencial de qualquer exposição de ideias, e são de um valor social tão leve que qualquer benefício que possa ser derivado dele é claramente superado pelo interesse social de ordem e moralidade

²⁶⁷ DELFATTORE, Joan. Loc. cit., p. 44.

Com efeito, fazendo um paralelo com o entendimento da Suprema Corte brasileira e estadunidense acerca da liberdade de expressão, observa-se uma certa similaridade.

Em recente julgado, o STF reafirmou o compromisso com a liberdade de expressão como garantidora da democracia. Entendeu a Suprema Corte que a liberdade acadêmica é condição essencial do pluralismo de ideias que é pilar de sustentação do sistema democrático. Assim, trata-se de uma cadeia de garantias que precisa estar presentes simultaneamente para que as pessoas se tornem cidadãos e participantes da vida coletiva. Nesse contexto, o livre pensamento, a crítica, a proteção às opiniões divergentes, especialmente aquelas duvidosas, exageradas, errôneas, condenáveis, satíricas, humorísticas ou ainda as não compartilhadas pelas majorias e por grupos específicos estão sob a proteção do véu constitucional²⁶⁸.

Por outro lado, a Corte Suprema brasileira reconhece que certas condutas não estão protegidas pela liberdade de expressão. É que nem a livre manifestação do pensamento se reveste de caráter absoluto. Assim, a garantia deve ser interpretada e pode ser restringida por outras que emergem do próprio texto constitucional, à exemplo da intangibilidade do patrimônio moral, a honra, a dignidade da pessoa humana. É por essa razão que o STF concluiu que a

²⁶⁸ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.451/DF. Rel. min. Alexandre de Moraes, j. 21-6-2018, DJE de 6-3-2019. Disponível em < <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=749287337> >. Acesso em 21 set. 2020. Destaca-se o seguinte trecho do julgado “A Democracia não existirá e a livre participação política não florescerá onde a liberdade de expressão for ceifada, pois esta constitui condição essencial ao pluralismo de ideias, que por sua vez é um valor estruturante para o salutar funcionamento do sistema democrático. A livre discussão, a ampla participação política e o princípio democrático estão interligados com a liberdade de expressão, tendo por objeto não somente a proteção de pensamentos e ideias, mas também opiniões, crenças, realização de juízo de valor e críticas a agentes públicos, no sentido de garantir a real participação dos cidadãos na vida coletiva. São inconstitucionais os dispositivos legais que tenham a nítida finalidade de controlar ou mesmo aniquilar a força do pensamento crítico, indispensável ao regime democrático. Impossibilidade de restrição, subordinação ou forçosa adequação programática da liberdade de expressão a mandamentos normativos cerceadores durante o período eleitoral. Tanto a liberdade de expressão quanto a participação política em uma Democracia representativa somente se fortalecem em um ambiente de total visibilidade e possibilidade de exposição crítica das mais variadas opiniões sobre os governantes. O direito fundamental à liberdade de expressão não se direciona somente a proteger as opiniões supostamente verdadeiras, admiráveis ou convencionais, mas também aquelas que são duvidosas, exageradas, condenáveis, satíricas, humorísticas, bem como as não compartilhadas pelas majorias. Ressalte-se que, mesmo as declarações errôneas, estão sob a guarda dessa garantia constitucional”.

Constituição Federal brasileira não protege condutas que se configuram ilícito penal, especialmente crimes contra a honra²⁶⁹ e o racismo.

Destaque-se, tais ilícitos penais, por exigirem dolo específico²⁷⁰, se aproximam do entendimento estadunidense de identificar a intencionalidade das condutas para decidir os casos acerca da constitucionalidade dos códigos de fala explicado nas linhas anteriores. Especificamente quanto às palavras de luta, o STF também demonstrou certo alinhamento ao julgar a proibição de tatuagens em concursos públicos.

Neste precedente, ficou decidido que as tatuagens apenas poderiam constituir óbice para o ingresso ao serviço público quando elas tenham o potencial de provocar uma reação violenta imediata no seu observador, ou seja, quando o seu significado corresponder a uma “fighting word”²⁷¹. Assim, não são as tatuagens em si,

²⁶⁹ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.451/DF. Rel. min. Alexandre de Moraes, j. 21-6-2018, DJE de 6-3-2019. Disponível em < <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=749287337> >. Acesso em 21 set. 2020. Destaca-se o seguinte trecho do julgado: “O direito à livre manifestação do pensamento, embora reconhecido e assegurado em sede constitucional, não se reveste de caráter absoluto nem ilimitado, expondo-se, por isso mesmo, às restrições que emergem do próprio texto da Constituição, destacando-se, entre essas, aquela que consagra a intangibilidade do patrimônio moral de terceiros, que compreende a preservação do direito à honra e o respeito à integridade da reputação pessoal. A Constituição da República não protege nem ampara opiniões, escritos ou palavras cuja exteriorização ou divulgação configure hipótese de ilicitude penal, tal como sucede nas situações que caracterizem crimes contra a honra (calúnia, difamação e /ou injúria), pois a liberdade de expressão não traduz franquia constitucional que autorize o exercício abusivo desse direito fundamental”.

²⁷⁰ Não é o objetivo deste trabalho fazer maiores digressões acerca de questões penais. Limita-se, pois, a indicar jurisprudência do STJ que embasa o afirmado. “PENAL E PROCESSUAL PENAL. AÇÃO PENAL PRIVADA ORIGINÁRIA. QUEIXA-CRIME. MANIFESTAÇÃO DO QUERELADO EM DISCURSO. CRÍTICAS AO QUERELANTE PROFERIDAS EM ATUAÇÃO POLÍTICA DO QUERELADO. LIBERDADE DE EXPRESSÃO. IMPUTAÇÃO DE DIFAMAÇÃO E INJÚRIA. AUSÊNCIA DO DOLO ESPECÍFICO. ABSOLVIÇÃO SUMÁRIA. 1. Tem prevalecido nesta Corte o entendimento de que, ‘na peça acusatória por crimes contra a honra, exige-se demonstração mínima do intento positivo e deliberado de lesar a honra alheia’, ou seja, o denominado animus injuriandi vel diffamandi”. APn 887/DF. Rel. Min. Raúl Araújo, Dje. 03/10/2018. Disponível em < https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/documento/mediado/?componente=ATC&sequencial=88361905&num_registro=201703234445&data=20181017&tipo=5&formato=PDF >. Acesso em 22 set. 2020.

²⁷¹ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Recurso Extraordinário nº 898.450/SP. Rel. Min. Luiz Fux, Dje. 17/08/2016. Disponível em < <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=12977132> >. Acesso em 21 set. 2020. Destaca-se o seguinte trecho do julgado: “No que diz respeito à violência iminente, uma tatuagem pode obstaculizar o ingresso em um cargo público quando tiver o condão de provocar uma reação violenta imediata naquele que a visualiza, nos termos do que a doutrina denomina de “fighting words”. Palavras que estimulam o emprego imediato da violência não podem ser abrigadas sob o manto da liberdade de expressão, e podem ser combatidas pelo Estado, bem como originar efeitos danosos para quem as utilizar. Além de serem capazes de originar um dano à sociedade, não expressam ideias ou possuem um valor social digno de tutela. Uma tatuagem contendo, por exemplo, a expressão “morte aos menores de rua” se encaixa perfeitamente neste contexto de “fighting words” e não pode ser aceita pelo estado, muito menos por quem pretenda ser agente público. Nesse pormenor, o Pacto dos Direitos Civis e Políticos, que foi internalizado em nosso país pelo Decreto nº 592 de 1992,

mas o significado por elas carregado que não contém valor social digno da tutela das liberdades constitucionais.

O posicionamento do Supremo Tribunal Federal brasileiro, pois, parece indicar que, também para a liberdade acadêmica, é possível se imaginar condutas que ficariam de fora de sua proteção. Para evitar tais condutas, não se faz necessário o cerceamento de liberdade para controlar os discursos. Os abusos, verificados em casos concretos, devem ser identificados e combatidos, sejam eles originários do corpo docente, discente ou até do corpo administrativo.

3.4 SÍNTESE CONCLUSIVA

Descartou-se, ao longo do presente capítulo, todas as justificativas para o cerceamento da liberdade acadêmica – e aplicação da censura nas universidades – apresentadas no capítulo anterior.

Embora seus proponentes tentem a imprimir à liberdade acadêmica conceitos óbvios e absolutos, trata-se de um disfarce para sua utilização como arma política de silenciamento dos adversários.

Como em qualquer processo social, efeitos positivos não estão imunes a eventuais abusos. Igualmente, grupos que se opõem às mudanças costumam sublinhar tais abusos na tentativa de promover retrocessos. De ambos os lados, a fluida definição de liberdade acadêmica pode servir de álibi para selecionar alguns grupos e ideias e colocá-los acima de qualquer discussão, como espécie de ortodoxia seletiva.

Viu-se que movimentos internos para silenciar opositores crescem e revelam alguns pontos em comum: os alunos são frágeis e necessitam de proteção; o Estado e Universidades precisam intervir para garantir um ambiente seguro – seja livre de política ou de desconforto –; discursos precisam ser controlados; professores precisam ser monitorados.

O defensor de agendas totalitárias não deseja convidar seus opositores par o debate, não deseja interrogar, discutir, analisar a opinião adversa e fundamentar a sua própria. Ele não quer promover um espaço de excelência acadêmica. Ele está

estipula em seu art. 20 que “Será proibida por lei qualquer apologia do ódio nacional, racial ou religioso que constitua incitamento à discriminação, à hostilidade ou a violência”. Cuida-se, assim, de uma nítida e legítima restrição à liberdade de expressão amparada por documento celebrado internacionalmente”.

preocupado em adquirir o monopólio do discurso e ser o soberano do espaço universitário.

Assim, no tópico 3.1, demonstrou-se estarem equivocados os argumentos que se apoiam numa suposta identificação ou incorporação da liberdade acadêmica pelos grupos conservadores. Primeiro porque os ciclos de mudança nas universidades são frequentes e legítimos; segundo porque é uma utopia se imaginar a criação de um ambiente seguro e livre de opiniões políticas; terceiro porque a inclusividade não é interferência externa indevida, mas uma necessidade de mudança enxergada de dentro das universidades e que comunga com a própria liberdade acadêmica.

De fato, o que se entende por liberdade acadêmica sempre sofreu mutações ao longo da história, sendo presunçoso e até ingênuo crer que temos hodiernamente a sua final formatação.

Talvez o ponto mais mais excitante no estudo e desvelamento da liberdade acadêmica é justamente o fato de ser a o escudo que protege tanto os conservadores quanto os revolucionários. Algumas das linhas se esforçaram justamente em apontar brevemente alguns ciclos em que o novo foi acusado de violador da liberdade para posteriormente virar o modelo a ser seguido em nome da mesma liberdade.

Aos poucos, o tópico se encarregou de revelar que o lamento pela recuperação dos valores tradicionais é típico processo de mudança, assim como é natural a tentativa de se apropriar da liberdade acadêmica e acusar o novo de ser uma tentativa externa de interferência como um último esforço para ver preservado um sistema que foi moldado para o seu próprio grupo.

Nesse sentido, foi demonstrado porque é uma utopia se acreditar que seria possível se construir um ambiente seguro e livre de opiniões políticas: quando se decide quem pode e o que pode ou não ser discutido dentro dos *campi*, tem-se a adesão a uma política universitária possível.

Dentre essas políticas, entretanto, não se viu incompatibilidade com os preceitos da liberdade acadêmica, aquela que busca a inclusividade. De fato, viu-se que quanto mais plural e diversificados os pontos de vista, mais ricos os debates, de maneira que a inclusividade não é inimiga, mas indispensável para a liberdade acadêmica.

Para robustecer a tese aqui defendida, foram trazidos ao estudo os precedentes *Regents of the University of California v. Bakke* e *Grutter v. Bollinger*, julgados pela Suprema Corte Americana, bem assim a ADPF nº 186/DF, decidida pelo Supremo Tribunal Federal Brasileiro.

Após rejeitar a tese de incorporação, passou-se, no tópico 3.2 a analisar a segunda linha argumentativa: a da ponderação. Baseando-se na separação proposta por Dworkin, primeiramente se analisou um juízo de ponderação apoiado em decisões políticas (3.2.1) para depois analisar aquele balizado em matriz principiológica (3.2.2).

No primeiro caso, foi explicado que a ponderação de política é realizada pelos gestores universitários, que consideram que a liberdade acadêmica deve ceder em razão de comportamentos que atrapalham a inclusão dentro dos *campi*. Foi visto, entretanto, que a adoção de decisões desta natureza, além de ter o risco de exacerbar preconceitos e dar uma arma que pode servir para finalidades opostas das pretendidas, também pode gerar excessos criando ilhas de imunidades que fulminariam os propósitos das universidades e aniquilariam a liberdade acadêmica.

Apoiando-se largamente nos estudos de Joanna Williams e John Fekete, indicou-se o perigo da intrusividade e da relativização de todos os assuntos universitários. Diante de tais considerações, rejeitou-se a limitação à liberdade acadêmica com base na ponderação política.

Em relação à ponderação a partir de uma justificativa de princípio – que corresponde a um suposto direito de viver em um ambiente livre de insulto –, o presente trabalho quis demonstrar a incompatibilidade entre a busca pela exacerbada pela proteção e o próprio ambiente universitário.

Os estudos desenvolvidos por Joan Delfattore, Cary Nelson e Joan Wallach Scott foram essenciais para ressaltar a importância de se acreditar no profissionalismo dos docentes, na capacidade dos discentes e na missão das universidades de serem por excelência o local para as discussões de mais alta relevância e complexidade da sociedade.

Foi dito que a partir do momento em que fica estabelecido que acadêmicos devem respeitar e não contrariar as ideias uns dos outros, a liberdade acadêmica se torna desnecessária. O que resta é apenas uma ilusão de construção de

conhecimento e subversão, mas que não mais tem o potencial de desafiar o *status quo*.

O desafio aos argumentos, as críticas, as controvérsias, são da própria natureza das instituições de ensino superior e sua proibição ou restrição é antitética às suas funções principais. Universidades, pesquisadores e professores tem uma responsabilidade com a sociedade que é a de transmitir informações e promover o pensamento crítico.

O desafio para as universidades, em tempos de acomodação de pessoas tradicionalmente excluídas é inegavelmente maior, vez que natural que os diferentes grupos dificultam dar à instituição uma cara única, construir uma identidade de valores sociais e culturais comuns. É nesse mosaico de identidades que os *campi* precisam sustentar um ambiente de aprendizado e pesquisa.

Nesse sentido, as instituições de ensino superior não devem se preocupar em ser um espaço seguro, livre de desconforto ou de politização. Em verdade, o espaço universitário é o ambiente mais indicado para que tais discussões ocorram, para que se fomentem os debates, a tolerância e, também, a resiliência.

Quaisquer das modalidades de ambiente seguro a ser construído gera uma cultura de conformidade, busca um consenso forçado através da eliminação da dissidência. Foi explanado que, em verdade, devemos depositar confiança nos nossos alunos, que devem chegar ao nível universitário com maturidade suficiente para serem contrariados e desafiados, bem assim com efetiva possibilidade de serem ouvidos, contestar e efetivamente participar da produção do conhecimento. De fato, os alunos se beneficiam da exposição a tanto conhecimentos variados, valores diferentes, pontos de vista políticos e opiniões opostos quanto possível.

A vida universitária deve preparar os alunos para o convívio em sociedade e também com experiências únicas. Allan Bloom escreveu que a preocupação da universidade deve ser com fornecer aos estudantes experiências que eles não poderão encontrar em nenhum outro lugar²⁷².

Descartando também o cerceamento da liberdade acadêmica após uma ponderação com matriz principiológica, natural que surja o questionamento sobre a legitimidade de qualquer comportamento realizado nas universidades.

²⁷² BLOOM, Allan. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon and Schuster, 1987), p. 256.

Surge, assim, o tópico 3.3 que tem por objetivo demonstrar que alguns comportamentos não devem ser acolhidos nas universidades, por estarem fora do campo de proteção da liberdade acadêmica.

Demonstrou-se que, assim como acontece com as demais liberdades fundamentais, localizar certas condutas para além da fronteira protegida pela liberdade não equivale a relativizar ou flexibilizar o princípio.

Desta maneira, comportamentos que não guardam a finalidade acadêmica, que objetivam silenciar ou intimidar, a exemplo do insulto deliberado ou atos de coação não apenas não são protegidos, mas antagonizam com a própria noção de liberdade acadêmica.

Com tais noções em mente, foi possível se concluir que muitas das iniciativas universitárias materializadas em regulamentos ou códigos de fala podem ser considerados legítimos, a depender do seu teor e o que visam proibir.

Trazendo estudos de casos concretos decididos pela Suprema Corte Norte Americana, foi possível realizar um paralelo com o pensamento do Supremo Tribunal Federal, concluindo-se que as cortes efetivamente usam a estratégia de analisar a fronteira das liberdades para verificar se, no caso concreto, as condutas estão cobertas ou não pela proteção.

Ou seja, o que pode ser limitado é justamente discursos e atividades que, a despeito de realizadas dentro das universidades ou com o disfarce de científicas, não sirvam para fins acadêmicos. A censura e as ofensas deliberadas certamente aqui se enquadram, mas não são limites à liberdade acadêmica, exatamente por servirem a propósitos opostos.

Ao final do capítulo, pode-se afirmar que os argumentos apresentados para a imposição de limites à liberdade acadêmica nas universidades, seja em nome da inclusividade ou da preservação da objetividade e racionalidade, seja de revolucionários ou conservadores, não sobrevivem.

Certa vez Jacques Derrida refletiu que se deve haver uma liberdade incondicional de questionar e afirmar, ou indo ainda mais longe, o direito de dizer publicamente tudo o que é requerido pela pesquisa, conhecimento e pensamento a respeito da verdade²⁷³. Em termos finais, apesar de não proteger todos os comportamentos realizados dentro das universidades, não se pode abrir mão daqueles que efetivamente gozam da finalidade acadêmica.

²⁷³ DERRIDA, Jacques. *Without Alibi*. Stanford: Stanford University Press, 2002, p. 202.

4 CONCLUSÃO

A mudança não é nova para as universidades. Aliás, sua capacidade de se reimaginar e de se reinventar permitiu que elas persistissem. Hodiernamente, a mudança que observamos de abertura progressiva das instituições de ensino superior às pessoas tradicionalmente excluídas é apenas mais uma parte de um processo maior, correspondente à longa revolução democrática.

Como mudança significativa, ela protagoniza o embate apaixonado de grupos favoráveis e contrários às medidas inclusivas. Partindo de premissas diversas e pontos de vista opostos, parte dos integrantes destes grupos justificam a censura em prol do seu modelo de liberdade acadêmica.

A presente dissertação buscou justamente testar a hipótese levantada em sua introdução que objetivava responder o seguinte problema: quais limites poderiam ser impostos à liberdade acadêmica para se garantir um espaço de aprendizado livre de ofensas e/ou de advocacia política?

O caminho trilhado foi dividido em três partes, que corresponderam exatamente aos três objetivos específicos.

No capítulo 1, a preocupação foi a de arar o terreno para as discussões que se seguiriam. Partindo da premissa de que os próprios universitários desconhecem as dimensões e justificativas da liberdade acadêmica, procurou-se delinear seus conceitos de suas dimensões, bem assim os principais contornos de modelos importantes para o mundo ocidental. Assim constatou-se que:

- a) A liberdade acadêmica não se confunde com as demais liberdades fundamentais. Para tanto foi apresentado o marco teórico inicial da dissertação, a opção pela adoção da escola denominada *for the common good*, pois seria a que mais se amolda ao sistema consagrado pela Constituição de 1988, destacando-se a estrita ligação das universidades e democracia. Nesse sentido, foi revelado que o sentido mais fundamental da liberdade acadêmica emerge quando se enxerga que ela é mais ligada a um dever coletivo, que envolve educação e democracia;

b) Diferentes dimensões dão à liberdade acadêmica uma complexidade que dificulta a sua conceituação, bem assim possibilitam a confusão até mesmo dos próprios destinatários de sua proteção. Isto enseja, inclusive, a formulação de críticas e acusações de que tal liberdade protege privilégios injustificados;

c) Conhecer e desenvolver os fundamentos da liberdade acadêmica, pois, é essencial para demonstrar a legitimidade deste princípio. Nesse sentido, foi visto que apesar de ser possível realizar uma classificação entre argumentos deontológicos e consequencialistas, muitas das vezes é a soma de suas forças a melhor forma de justificar a liberdade acadêmica, visto que a defesa de argumentos isolados resultará frequentemente em lacunas ou fraquezas de justificação;

d) A complexidade do cenário acima permite o desenvolvimento de diferentes modelos universitários, com maior ou menor grau de liberdade acadêmica. Sem a pretensão de explorar todos os modelos existentes, e nem de esgotar a complexidade dos modelos escolhidos, foram apresentadas as escolas britânica, alemã, estadunidense para, enfim, chegar ao modelo brasileiro. O estudo foi essencial não apenas por reforçar a noção de que a liberdade acadêmica não é partidária de um sistema universitário, mas também porque delineou as bases do modelo liberal de universidade, o qual seria questionado no capítulo seguinte.

Apresentadas as balizas acerca do tema, o capítulo 2 se encarregou de apresentar os argumentos pró-cerceamento da liberdade acadêmica. Dali, foi possível se extrair que:

a) De um lado, justifica-se sua necessidade para que o ambiente de aprendizado seja livre de preconceitos, livre de perseguição às minorias. Defende-se que intervenções são necessárias para permitir que pessoas tradicionalmente excluídas se sintam confortáveis, seguras, protegidas e, assim, possam efetivamente participar das discussões acadêmicas. Os que compartilham este pensamento propõem o cerceamento da liberdade

academia após a realização de um juízo de ponderação com o princípio da inclusividade.

b) Do lado oposto, outra é a definição de espaço seguro: deve-se garantir que as universidades não promovam a defesa de valores fazendo com que os alunos absorvam as convicções partidárias dos professores. A política deve ser deixada do lado de fora dos *campi*, local que deve servir exclusivamente para a produção e transmissão do conhecimento. Os membros desse grupo se identificam como os defensores da liberdade acadêmica e incorporam a missão de retirar a pauta da inclusividade das universidades.

Preparado o terreno com os contornos da liberdade acadêmica delineados no capítulo 1 e apresentados os argumentos favoráveis à construção de espaços seguros de aprendizado no capítulo 2, o capítulo 3 se propôs a verificar a legitimidade da adoção de limites à liberdade acadêmica nas universidades, enfrentando primeiramente a tese dos que se apresentam como paladinos da liberdade acadêmica e depois dos que exigem restrição da liberdade em prol da inclusividade – argumentos da incorporação e da ponderação, respectivamente. Os argumentos foram rejeitados, em considerações conclusivas, porque entendeu-se que:

a) A liberdade acadêmica e inclusividade não são necessariamente conceitos antagônicos. Ao contrário, observa-se que a pluralidade de pontos de vista e a agregação de pessoas tradicionalmente excluídas dos debates acadêmicos é exigência da liberdade acadêmica, até mesmo quando enxergada sob a ótica liberal. Ademais, a construção de um espaço apolítico é uma utopia, vez que a escolha dos conteúdos que podem ou não ser discutidos, por si só, já representa uma opção política. Não há como reconhecer os conservadores, portanto, como defensores da liberdade acadêmica;

b) A ponderação de matriz política carrega consigo um risco capaz de fulminar tanto a liberdade acadêmica quanto a inclusividade ou qualquer outro valor, ao servir cegamente o grupo que está no poder. Em relação a ponderação de matriz principiológica, entendeu-se que ela é incompatível com a vida em sociedade e mais ainda com o propósito das universidades.

c) Assim, o trabalho adquiriu a maturidade necessária para, confirmando a hipótese, concluir pela inexistência do direito a um espaço de aprendizado livre de ofensas e/ou de advocacia política nas universidades.

d) a rejeição dos argumentos com a confirmação da hipótese levantada não implica na ausência de limites para a liberdade acadêmica. Mais importante ainda: é necessário se esboçar uma linha que pode indicar condutas que não estão dentro dos limites protetivos da liberdade acadêmica, fazendo um diálogo com os já mais consolidados limites estabelecidos para a liberdade de expressão.

Defender a liberdade acadêmica é reconhecer o direito às críticas e não aceitar a existência de terrenos de imunidades, incluindo-se, nessa equação, o presente trabalho. Meu entendimento – e também minha esperança – pela possibilidade de se encontrar maneiras que possam preservar a liberdade acadêmica e fomentar a inclusão de todos os pontos de vista nas universidades não agradará a todos.

Reafirma-se que devemos continuar a expandir o acesso às universidades aos que tradicionalmente são excluídos. Não apenas por ser de justiça, mas também por significar o aperfeiçoamento dos debates e, portanto, da própria liberdade acadêmica. Não se deve, nesse caminho, erguer um legado de ortodoxia e de perseguição aos hereges. A prevenção da ofensa não deve ser colocada acima do direito ao debate.

A liberdade acadêmica só pode sobreviver sendo exercitada continuamente na sala de aula, nos laboratórios de pesquisa, nos gabinetes onde as decisões são tomadas, e também na praça pública. Se não exercida, até mesmo os argumentos elaborados em sua defesa são apenas parte de uma retórica que serve apenas aos interesses dos tiranos.

Desde o início, o autor sabia que o assunto aqui abordado tem o potencial de tocar em sensibilidades e desagradar profundamente não apenas um, mas todos os grupos que defendem o cerceamento da liberdade acadêmica. Entretanto, esse trabalho também procurou servir de encorajamento para que os acadêmicos não se auto censurem, por receio de dizer algo controverso. Ao contrário, é precisamente

quando a comunidade universitária debate ferozmente questões polêmicas que estará se envolvendo em uma de suas tarefas mais importantes.

Reconheço que não sou a pessoa mais astuta politicamente – como a maioria dos acadêmicos, diga-se. Igualmente, reconheço que tendemos a supervalorizar nossas próprias opiniões. Entendo, entretanto, que se as palavras aqui escritas motivarem o surgimento de críticas e debates, o objetivo também terá sido alcançado.

Percorrer novamente a trilha dos caminhos que nos trouxeram até aqui para, sem repetir o que foi dito, realçar aquilo que julga-se ser o mais importante não é missão simples. Mas procurou-se fazer de uma maneira que pudesse reter a atenção do leitor que acompanha o trabalho desde a primeira linha, bem assim daquele que começa pela conclusão, a fim de testar o seu grau de interesse por trabalhos tão extensos como o de dissertações jurídicas.

Convidar cada vez mais o mundo acadêmico a refletir e pensar a liberdade que o protege é um desafio que deve ser enfrentado, principalmente em realidades que ainda tratam o tema de forma incipiente, como é o caso brasileiro.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS (AAUP). *1915 Declaration of Principles on Academic Freedom and Tenure*, p. 299. Disponível em <<https://www.aaup.org/NR/rdonlyres/A6520A9D-0A9A-47B3-B550-C006B5B224E7/0/1915Dclaration.Pdf>>. Acesso em 28 out. 2020.

_____. *On Trigger Warnings*. 2014, p. 02. Disponível em <https://www.aaup.org/file/2014-Trigger_Warnings.pdf>. Acesso em 06 set. 2020.

BANKIER, Jennifer. Academic Freedom and Reciprocity: Practising What We Preach. In: KAHN, Sharon; PAVLICH, Dennis (Ed.). *Academic Freedom and the Inclusive University*. Vancouver: UBC Press, 2000, p. 143.

BARBOZA, Estefânia. et al. A inconstitucionalidade do desrespeito à autonomia para nomeação de reitores. *Consultor jurídico*, 04 de outubro de 2020. Disponível em <<https://www.conjur.com.br/2020-out-04/opiniao-desrespeito-autonomia-nomeacao-reitores>>. Acesso em 10 out. 2020.

BARENDT, Eric. *Academic Freedom and the Law*. Oxford and Portland, 2010, p. 16-17.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. *A Ilustração Brasileira e a Ideia de Universidade*. São Paulo: Convívio: Editora da USP, 1986, p. 227.

BERTIN, Joan. Public Comment of Joan Bertin, to the US House of Representatives. Disponível em <<https://d28htnjz2elwuj.cloudfront.net/wp-content/uploads/2015/06/15104040/Public-Comment-of-Joan-Bertin-Executive-Director-National-Coalition-Against-Censorship.pdf>>. Acesso em 06 mar. 2020

BÉRUBÉ, Michael. *What's Liberal About the Liberal Arts?: Classroom Politics and "Bias" in Higher Education*. Nova Iorque, W. W. Norton & Company, 2007, p. 283.

BLOOM, Allan. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon and Schuster, 1987, p. 256.

BRAND, Myles. The Professional Obligations of Classroom Teachers. In SPACKS, Patrícia (Ed.). *Advocacy in the Classroom: Problems and Possibilities*. Londres, Palgrave Macmillan Trade, 1996, p. 10.

BRASIL. *Comissão Nacional da Verdade: Relatório Final*. Volume 2, 2014, p. 266.

BUCKLEY, William. *God and Man at Yale: The Superstitions of Academic Freedom*. Yale, Isi Conservative Classics, 2004, p. 185.

BUNDESVERFASSUNGSGERICHT (Corte Federal Constitucional Alemã). BVerfGE 61, 260. Disponível em <https://www.bundesverfassungsgericht.de/DE/Entscheidungen/Liste/60ff/liste_node.html>. Acesso em 23 mar. 2020.

_____. BVerfGE 111, 333. Disponível em https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/EN/2004/10/rs20041026_1bvr091100en.html>. Acesso em 23 mar. 2020.

BUTLER, Judith. Israel/Palestine and the Paradoxes of Academic Freedom. *Radical Philosophy*. Ed. 135, 2006, p. 11. Disponível em <https://www.radicalphilosophy.com/article/israelpalestine-and-the-paradoxes-of-academic-freedom>>. Acesso em 22 ago. 2020.

CHATTERJEE, Piya; MAIRA, Sunaina. The Imperial University: Race, War, and the Nation-State. In CHATTERJEE, P.; MAIRA, (Eds.). *The Imperial University*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2014, p. 8.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 24, Rio de Janeiro set./dez. 2003.

COUTO E SILVA, A. *apud* GUERRA, W. S. A questão da Autonomia Universitária. *Revista da Faculdade de Direito*, v. 31/2, p. 113-114, 1990-91.

COWAN, John Scott. *Lessons from the Fabrikant File: A Report to the Board of Governors of Concordia University*. Montreal, 1994, p. 9. Disponível em <https://www.concordia.ca/content/dam/concordia/offices/archives/docs/cowan-report.pdf>>. Acesso em 18 ago. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: da Colônia à Era Vargas*. Ed. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1986, p. 260.

DELFATTORE, Joan. *Knowledge in the Making: academic freedom and free speech in america's schools and universities*. Yale, 2010. Yale University Press, p. 189.

DERRIDA, Jacques. *Without Alibi*. Stanford: Stanford University Press, 2002, p. 202.

DWORKIN, Ronald. *A Virtude Soberana: a teoria e a prática da igualdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 582-583.

DWORKIN, Ronald. Por Que Liberdade Acadêmica?. In. _____. *O Direito da Liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006, 576 p.

DWORKIN, Ronald. We need a new interpretation of academic freedom. *Academe*, Vol. 82. No. 3, 1996 p. 10-15.

ECCLESTONE, Kathryn. Changing the Subject: The rise of 'Vulnerable' Students. In: HUDSON, Cheryl; WILLIAMS, Joanna (Ed.). *Why Academic Freedom Matters: A response to current challenges*. London, Civitas, 2016, p. 165.

ERNST, Benjamin. Some Implications of the Faculty's Obligation to Encourage Student Academic Freedom for Faculty Advocacy in the Classroom. In SPACKS, Patrícia (Ed.). *Advocacy in the Classroom: Problems and Possibilities*. Londres, Palgrave Macmillan Trade, 1996, p. 307.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. *University Autonomy in Europe III: The Scorecard 2017*. Disponível em < <https://eua.eu/downloads/publications/university%20autonomy%20in%20europe%20iii%20the%20scorecard%202017.pdf> >. Acesso em 17 out. 2020.

FEKETE, John. Academic Freedom versus the Intrusive University. In: KAHN, Sharon; PAVLICH, Dennis (Ed.). *Academic Freedom and the Inclusive University*. Vancouver: UBC Press, 2000. p. 78.

FERRAZ, Anna Cândida Da Cunha. A autonomia universitária na Constituição de 05.10.1988. *Revista de Direito Administrativo*, n. 215, p. 117-142, 1999, p. 123.

FLEMING, Marie. The Inclusive University and the Problem of Knowledge. In: KAHN, Sharon; PAVLICH, Dennis (Ed.). *Academic Freedom and the Inclusive University*. Vancouver: UBC Press, 2000. p. 129.

FLEXNER, Abraham. *Universities: American, English, German*. New York: Oxford University Press, 1968, p. 42.

FINKIN, Matthew; POST, Robert. *For the Common Good: Principles of American Academic Freedom*. Yale University Press, 2009., 272 p.

FISH, Stanley. *There's No Such Thing as Free Speech, and It's a Good Thing, Too*. Nova Iorque, Oxford University Press, 1994, p. 115.

_____. *Think Again: Contrarian Reflections on Life, Culture, Politics, Religion, Law, and Education*. Princeton University Press, 2019, p. 374.

_____. *Versions of academic freedom: from professionalism to revolution*. Chicago: The University of Chicago Press, 2014. p. 28.

GERSEN, Jeannie Suk. The Trouble with Teaching Rape Law. *The New Yorker*. Dez. 2014. Disponível em <<https://www.newyorker.com/news/news-desk/trouble-teaching-rape-law>>. Acesso em 15 ago. 2020.

GOOD, Graham. The New Sectarianism and the Liberal University. In: KAHN, Sharon; PAVLICH, Dennis (Ed.). *Academic Freedom and the Inclusive University*. Vancouver: UBC Press, 2000. p. 87.

GROß, Thomas. Wissenschaftsadäquates Wissenschaftsrecht. *WissR*, 2002, p. 310–312.

HOROWITZ, David. *Campus Blacklist*. Disponível em <<http://www.studentsforacademicfreedom.org/news/1914/blacklist.html>>. Acesso em 25 mai. 2020.

_____. *One Party Classroom: How Radical Professors at America's Top Colleges Indoctrinate Students and Undermine Our Democracy*. New York, 2009. Crown Forum, p. 51.

HORN, Michiel. The Exclusive University and Academic Freedom. In: KAHN, Sharon; PAVLICH, Dennis (Ed.). *Academic Freedom and the Inclusive University*. Vancouver: UBC Press, 2000. p. 54.

HORNOSTY, Jennie. Academic Freedom in Social Context. In: KAHN, Sharon; PAVLICH, Dennis (Ed.). *Academic Freedom and the Inclusive University*. Vancouver: UBC Press, 2000. p. 44-45.

HUNTER, Howard O. The Constitutional Status of Academic Freedom in the United States. *Minerva*. Vol. 19. No. 4, 1981, p. 519-568.

KORS, Alan Charles; SILVERGLATE, Harvey. *The Shadow University: The Betrayal of Liberty on America's Campuses*. New York: HarperPerennial, 1998, p. 3.

KUHN, Thomas. *The Structure of Scientific Revolutions*. Londres, The University of Chicago Press, 2012, p. 162.

LEHER, Roberto. Autonomia universitária e liberdade acadêmica. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, p. 208-226, 2019, p. 214.

LIMA, Manuela Ithamar Lima. Liberdade de Pesquisa Científica e Inovação na Sociedade do Conhecimento: um estudo da possível aplicação da teoria do Academic Capitalism no Brasil. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019, 218p.

MASSEYS-BERTONECHE, Carole. *Philanthropie et grandes universités privées américaines*. Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux, 2006, p. 47.

MATSUDA, Mari et al. *Words That Wound: Critical Race Theory, Assaultive Speech, And The First Amendment*. Westview Press, 1993, p. 80.

MEYER, Emílio; BUSTAMANTE, Thomas da Rosa de; BATISTA, Onofre Alves. Autonomia Universitária, Democracia e Federalismo. *Revista Culturas Jurídicas*, v. 13, p. 279-307, 2019.

MILL, John Stuart. *On liberty*. New York, Dover Publications, 2002, p. 53.

NATIONAL ASSOCIATION OF SCHOLARS. *A crises of Competence: The Corrupting Effect of Political Activism in University of California*. 2012, p. 6. Disponível em <https://www.nas.org/storage/app/media/Reports/A%20Crisis%20of%20Competence/A_Crisis_of_Competence.pdf>. Acesso em 22 ago. 2020.

NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION (Dearing Committee). Londres, Higher Education in the Learning Society Office, 1997. Disponível em <<http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html>>. Acesso em 22 mar. 2020.

NELSON, Cary. *No University is an Island: Saving Academic Freedom*. Nova Iorque, New York University Press, 2010, 289p. p. 12.

NEWMAN, John Henry. *The idea of a university*. The National Institute for Newman Institute. Disponível em <<http://www.newmanreader.org/works/idea/>>. Acesso em 19 out. 2020.

OLIVEIRA, Marcelo Andrade Cattoni de; REPOLÊS, Maria Fernanda Salcedo; PRATES, Francisco de Castilho. Liberdade Acadêmica em tempos difíceis: diálogos Brasil e Estados Unidos. *Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM*, v. 11, p. 773-803, 2016.

O'NEIL, Robert. *Free Speech in the College Community*. Bloomington, Indiana University Press, 1997, p. 16–17.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Comentário Geral n.º 13 do Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais-ONU*, 2009, Disponível em <<http://acnudh.org/wp-content/uploads/2011/06/Compilation-of-HR-instruments-and-general-comments-2009-PDHJTimor-Leste-portugues.pdf>>. Acesso em 26 jun. 2020.

PATAI, Daphne; KOERTGE, Noretta. *Professing Feminism, Education and Indoctrination in Women's Studies*. Maryland: Lexington Books, 2003, p. 51.

PAVLICH, Dennis. Academic Freedom and Inclusivity: A Perspective. In: KAHN, Sharon; PAVLICH, Dennis (Ed.). *Academic Freedom and the Inclusive University*. Vancouver: UBC Press, 2000. p. 14.

POST, Robert. *Academic Freedom and the Constitution*. Columbia University Press, 2006, p. 211.

_____. *Democracy, Expertise, and Academic Freedom: A First Amendment Jurisprudence for the Modern State*. eBook Kindle, 2012.

_____. The job of professors. *Texas Law Review*. vol. 88, n. 185, 2009. p. 188.

RANIERI, Nina. *Autonomia universitária: as universidades públicas e a Constituição Federal de 1988*. São Paulo: Editora da USP, 1994, 147 p.

RAUCH, Jonathan. *Kindly Inquisitors: The New Attacks on Free Thought*. Chicago, 2014. University of Chicago Press, p. 68.

REBICK, Judy. Inclusion and the Academy: Debating a Good Idea Freely. In: KAHN, Sharon; PAVLICH, Dennis (Ed.). *Academic Freedom and the Inclusive University*. Vancouver: UBC Press, 2000. p. 59.

ROBL FILHO, Ilton Norberto. Liberdade Acadêmica e Científica: Dimensões e Problemas Contemporâneos. *Revista Espaço Jurídico*, v. 19, p. 755-775, 2018.

RORTY, Richard. Does academic freedom have philosophical presuppositions? *Academe*. Vol. 80. Nº 6, 1994. p. 52-63.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. *Revista Educação e Sociedade*, vol. 29, n. 103, p. 453-475, 2008, p. 471.

RUBIÃO, André. *A história da Universidade*. Almedina, 2013. Edição Kindle.

RUSSELL, Conrad. *Academic Freedom*. Londres, Routledge, 1993, p. 24-25.

SAMPAIO, Anita Lapa Borges de. *Autonomia Universitária*. Ed. Edunb, São Paulo, 1998, p. 112.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SARLET, Ingo Wolfgang.; TRAVINCAS, Amanda Thomé. O direito fundamental à liberdade acadêmica: notas em torno do seu âmbito de proteção – a ação e a elocução extramuros. *Revista Espaço Jurídico*, v. 17, p. 529-545, 2016.

SCANLON, Thomas. Academic Freedom and the Control of Research In: PINCHOFFS, Edmund L. (ed.). *The Concept of Academic Freedom*. Austin, University of Texas Press, 1975, p. 239.

SCHAUER, Frederick. Academic Freedom: Rights as Immunities and Privileges. In: KAHN, Sharon; PAVLICH, Dennis (Ed.). *Academic Freedom and the Inclusive University*. Vancouver: UBC Press, 2000. p. 18.

SCOTT, Joan Wallach. *Knowledge, Power and Academic Freedom*. Columbia University Press, 2019, p. 77.

SHAPIRO, Ben. *Brainwashed: How Universities Indoctrinate America's Youth*. Nashville, 2015. Thomas Nelson, p. 71.

SHAPIRO, Bernard. The Role of Universities in a Changing Culture. n: KAHN, Sharon; PAVLICH, Dennis (Ed.). *Academic Freedom and the Inclusive University*. Vancouver: UBC Press, 2000, p. 34.

SHULMAN, Harvey. Judaic Studies and Western Civilization: Identity Politics and the Academy. In: KAHN, Sharon; PAVLICH, Dennis (Ed.). *Academic Freedom and the Inclusive University*. Vancouver: UBC Press, 2000. p. 101.

SMITH, Dorothy. Regulation or Dialogue. In: KAHN, Sharon; PAVLICH, Dennis (Ed.). *Academic Freedom and the Inclusive University*. Vancouver: UBC Press, 2000. p. 150.

SMITH, Lynn. What's at Stake? Intersection and Tensions. In: KAHN, Sharon; PAVLICH, Dennis (Ed.). *Academic Freedom and the Inclusive University*. Vancouver: UBC Press, 2000. p. 22.

SOMMERS, Hoff. *Who Stole Feminism?* New York, 1994, Simon and Schuster, p. 117.

SOWELL, Thomas. *A Conflict of Visions: Ideological Origins of Political Struggles*. Nova Iorque, Basic Books, 2007, p. 36.

STEERING COMMITTEE FOR EFFICIENCY STUDIES IN UNIVERSITIES (Jarratt Report). Londres, Committee of Vice Chancellors and Principals, 1985, disponível em <<http://www.educationengland.org.uk/documents/jarratt1985/index.html>>. Acesso em 22 mar. 2020.

STEFFENS, Henrik *Apud* LEON, Xavier. *Fichte et son temps*. Librairie Armand, 1959, p. 159.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186/DF. Disponível em <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>>. Acesso em 21 set. 2020.

_____. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 457/GO. Rel. Min. Alexandre de Moraes. DJe 03 jun 2020 - Ata Nº 81/2020. Disponível em <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5192888>>. Acesso em 22 jun 2021.

_____. Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 548/DF. Rel. Min. Cármen Lúcia. DJe 06 out 2020 - Ata Nº 168/2020. Disponível em <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5576416>>. Acesso em 25 out. 2020.

_____. Ação de Direta de Inconstitucionalidade nº 51/RJ. Rel. Min. Paulo Brossard. DJ 17-09-1993. Disponível em <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=266174>>. Acesso em 25 mar. 2020.

_____. Ação Declaratória de Inconstitucionalidade nº 5537, 5580 e 6038/AL. Rel. Min. Luis Roberto Barroso. DJe 17 set 2020 - Ata Nº 155/2020. Disponível em <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4991079>>. Acesso em 22 jun 2021.

_____. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.451/DF. Rel. min. Alexandre de Moraes, j. 21-6-2018, DJE de 6-3-2019. Disponível em <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=749287337>>. Acesso em 21 set. 2020.

_____. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.565/DF. Min. Rel. Edson Fachin. Disponível em <<https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6009885>>. Acesso em 11 nov. 2020.

_____. Recurso Extraordinário nº 83.962/SP. Rel. Min. Soares Muñoz. DJ 04.05.1979. Disponível em <<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=%2883962%2E%2E+OU+83962%2EACMS%2E%29&base=baseAcordaos&url=http://tinyurl.com/s7rng36>>. Acesso em 25 mar. 2020.

_____. Recurso Extraordinário nº 100.769/SP. Rel. Min. Rafael Mayer. DJ 24.08.1984. Disponível em <http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=%28100769%2E+OU+100769%2EACM_S%2E%29&base=baseAcordaos&url=http://tinyurl.com/yhv3zomq>. Acesso em 25 mar. 2020.

_____. Recurso Extraordinário nº 898.450/SP. Rel. Min. Luiz Fux, Dje. 17.08.2016. Disponível em <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=12977132>>. Acesso em 21 set. 2020.

THOMAS, Nancy. *The Politics of Academic Freedom*. New Directions for Higher Education. No. 152, 2010, p. 83-90, p. 85.

TIERNEY, William G. Academic Freedom and the Parameters of Knowledge. *Harvard Educational Review*. Vol. 63. No. 2. 1993. p. 143-160.

TRAVINCAS, Amanda Costa Thomé; LIMA, Manuela Ithamar Lima. A Liberdade Acadêmica enquanto Garantia Institucional: uma Análise a partir de Sweezyvs. New Hampshire, 354 U.S. 234 (1957). *Revista da AJURIS*, Porto Alegre, v. 42, n. 139, p. 13-27, dez. 2015.

TRAVINCAS, Amanda Costa Thomé. A tutela jurídica da liberdade acadêmica no Brasil. Tese de Doutorado, Universidade Católica do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016, 311p.

TRAVINCAS, Amanda. Liberdade de expressão no ambiente escolar e universitário. *Revista Consultor Jurídico*. Edição 27 nov. 2018. Disponível em <<https://www.conjur.com.br/2018-nov-27/amanda-travincas-liberdade-expressao-ambiente-escolar2>>. Acesso em 25 ago. 2020.

UNITED STATES. Library of Congress. *The Morrill Act*. Disponível em <<https://www.loc.gov/rr/program/bib/ourdocs/morrill.html>>. Acesso em 03 mar. 2020.

_____. The Superior Court of North California. *Corry v. The Leland Stanford Junior University*. February 27, 1995. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20050419211842/http://www.ithaca.edu/faculty/cduncan/265/corryvstanford.htm>>. Acesso em 17 set. 2020.

_____. US Supreme Court. *Chaplinsky v. New Hampshire*. March 9, 1942. Disponível em <<https://www.oyez.org/cases/1940-1955/315us568>>. Acesso em 17 set. 2020.

_____. US Supreme Court. *Regents of the University of California v. Bakke*. Jun 26, 1978. Disponível em <<https://www.oyez.org/cases/1979/76-811>>. Acesso em 17 set. 2020.

_____. US District Court for the Eastern District of Michigan. *Doe v. University of Michigan*. 721 F. Supp. 852, September 25, 1989. Disponível em <<https://law.justia.com/cases/federal/district-courts/FSupp/721/852/1419700/>>. Acesso em 17 set. 2020.

_____. US Supreme Court. *Grutter v. Bollinger*. Jun 23, 2003. Disponível em <<https://www.oyez.org/cases/2002/02-241> >. Acesso em 17 set. 2020.

WALSH, Jason. Safe Space rhetoric Versus real Violence. In: HUDSON, Cheryl; WILLIAMS, Joanna (Ed.). *Why Academic Freedom Matters: A response to current challenges*. London, Civitas, 2016, p. 224.

WILLIAMS, Joanna. *Academic Freedom in an Age of Conformity*. Palgrave Macmillan, 2016, 217p.

WING SUE, Derald. *Microaggressions in Everyday Life: Race, Gender, and Sexual Orientation*. Hoboken, NJ, 2010, p. 06.