
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 29 Número 11

1 de fevereiro de 2021

ISSN 1068-2341

Uma Moeda, Duas Faces: Representações Sociais da Liberdade de Cátedra na Educação Superior do Brasil

Bruno Eduardo Slongo Garcia

Universidade Federal do Paraná - Centro Universitário Campos de Andrade
Brasil

Pedro Chapaval Pimentel

Universidade Federal do Paraná
Brasil



Jane Mendes Ferreira

Universidade Federal do Paraná
Brasil

Citação: Slongo Garcia, B. E. S., Pimentel, P. C., & Ferreira, J. M. (2021). Uma moeda, duas faces: Representações sociais da liberdade de cátedra no ensino superior do Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(11). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5344>

Resumo: Neste artigo, analisamos como professores(as) universitários representam socialmente a Liberdade de Cátedra na atividade docente. Para atingir o objetivo proposto, realizamos vinte entrevistas com professores(as) de cursos de Ciências Sociais Aplicadas na educação superior pública e privada no Brasil, respectivamente com nomes fictícios de UNIPUB e CENU. Tomamos como base de análise a Teoria das Representações Sociais e as quatro dimensões da Liberdade de Cátedra, a saber: ensinar, aprender, pesquisar e divulgar. Nossos achados demonstram pontos de convergência e divergência entre as duas instituições. Ambas centram a liberdade no professor, mas

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 28/2/2020

Revisões recebidas: 16/9/2020

Aceito: 22/9/2020

divergem quanto à presença de outros indivíduos no processo de ensino e aprendizagem e, portanto, na representação da Liberdade de Cátedra. Ademais, dimensões como pesquisar e divulgar demonstraram diferenças acentuadas, enquanto na CENU a pesquisa é uma atividade voltada para a composição da aula e a divulgação é uma atividade distante, na UNIPUB há caráter científico e crítico. Em linhas gerais, a liberdade é representada e guiada por diretrizes passíveis de gerar conflitos na CENU, enquanto na UNIPUB, há uma livre atuação que, por vezes, é utilizada de forma inadequada.

Palavras-chave: Liberdade de cátedra; representações sociais; ensino público; ensino privado; Brasil

Two sides of the same coin: Social representations of academic freedom in higher education in Brazil

Abstract: In this article, we analyze how academic freedom is socially represented by professors in their teaching activities. To achieve this objective, we run twenty interviews with professors from Applied Social Sciences courses both in public (UNIPUB) and private (CENU) organizations of higher education in Brazil, for which fictitious names were given. Our study is grounded on the Theory of Social Representations and the four dimensions of academic freedom, namely: teaching, learning, researching, and disseminating knowledge. Our findings presented both convergence and divergences regarding the two institutions. Both institutions centered freedom on the professor, but they diverged as to the presence of other individuals in the teaching and learning process and, therefore, in the representation of academic freedom. Also, dimensions such as research and dissemination were quite different between the organizations, while at CENU the research is an activity aimed at class planning, and the dissemination is a distant activity, at UNIPUB there are scientific and critical aspects regarding both. In general, freedom is represented and driven by guidelines that can provoke conflicts at CENU, while in UNIPUB the freedom to act is sometimes used inappropriately.

Keywords: academic freedom; social representations; public education; private education; Brazil

Las dos caras de una moneda: Representaciones sociales de la libertad de cátedra en la educación superior en Brasil

Resumen: En este artículo, analizamos cómo los profesores universitarios representan socialmente la Libertad de Cátedra en la actividad docente. Para lograr el objetivo propuesto, realizamos veinte entrevistas con profesores de cursos de Ciencias Sociales Aplicadas en educación superior pública y privada en Brasil, para las cuales se dieron los nombres ficticios UNIPUB y CENU, respectivamente. Tomamos como base de análisis la Teoría de las Representaciones Sociales y las cuatro dimensiones de la libertad de cátedra, a saber: enseñanza, aprendizaje, investigación y difusión de conocimiento. Nuestros resultados presentan puntos de convergencia y divergencia. Las dos instituciones centran la libertad en el profesor, todavía divergen en cuanto a la presencia de otras materias en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, en la representación de la libertad de profesorado. Además, dimensiones como la investigación y la difusión mostraron diferencias, mientras que en la CENU, la investigación es una actividad dirigida a la composición de clase y la difusión es una actividad distante, en la UNIPUB hay un carácter científico y crítico. En general, la libertad está representada y guiada por pautas que pueden generar conflictos en CENU, mientras que en UNIPUB hay una acción gratuita que a veces se usa de manera inapropiada.

Palabras-clave: libertad de cátedra; representaciones sociales; educación pública; educación privada; Brasil

Introdução

A liberdade acadêmica e a autonomia institucional são essenciais para as sociedades democráticas modernas, pois proporcionam avanço do conhecimento, das descobertas científicas e do desenvolvimento tecnológico (Bergan et al., 2016). Tema recorrente nos debates contemporâneos, a liberdade acadêmica é afetada por pressões econômicas, políticas e sociais. Em seu extremo, a ocorrência de violações diretas ou indiretas acaba por minar os valores e a integridade das instituições e dos próprios acadêmicos (F. Hoffmann & Kinzelbach, 2018; Morrish & Sauntson, 2016; Özkirimli, 2017).

Historicamente, no Brasil, existem movimentos de afrouxamento e contrações que envolvem a liberdade acadêmica. A perspectiva da Liberdade de Cátedra no aparato jurídico brasileiro esteve presente nas Constituições de 1934 (art. 155), de 1946 (art. 168, VII), de 1967 (art. 168, VI), e foi suprimida nas Cartas Magnas de 1937 e de 1969 (Rodrigues & Marocco, 2014). A questão passou a ser considerada direito e dever constitucional na Constituição Federal (CF) de 1988, e foi reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Desde então, a Liberdade de Cátedra é entendida sob quatro pilares, a saber, a liberdade (1) de aprender; (2) de ensinar; (3) de pesquisar; e, (4) de divulgar o pensamento, a arte e o saber (Brasil, 1988, 2005; Costa, 2018).

A Liberdade de Cátedra passou a figurar como um instituto jurídico, mas, possui representação anterior à LDB. Deste modo, os indivíduos utilizam a realidade material como referência para estabelecer ancoragens que irão unir o indivíduo e o objeto e, por consequência, o individual ao coletivo (Moscovici, 2015). O indivíduo conduz e atribui sentido às suas práticas a partir das representações sociais, as quais incidem simultaneamente sobre as práticas e conduzem as escolhas dos indivíduos. Esse processo de reciprocidade também ocorre nas escolhas e na própria prática do docente (Ferreira, 2016).

Com base nas discussões sobre a Liberdade de Cátedra e as representações sociais, buscamos identificar e analisar *como professores(as) na educação superior pública e privada representam socialmente a Liberdade de Cátedra na atividade docente?* Para isso, adotamos uma abordagem qualitativa para estudar as representações sociais dos docentes de duas organizações de educação superior localizadas no Estado do Paraná (Brasil); uma pública e outra privada. Para coletar os dados, realizamos vinte entrevistas semiestruturadas com docentes destas organizações.

Para a análise, tomamos como referência os quatro pilares que fundamentam as liberdades pedagógicas no Brasil (Brasil, 1988; Costa, 2018) e a Teoria das Representações Sociais (Jodelet, 2001; Moscovici, 1978, 2015). Essa abordagem nos possibilitou conhecer a existência de distinções e semelhanças entre os grupos avaliados, comparando o conteúdo das representações por meio da análise de dados textuais, operacionalizadas com o *software* livre Iramuteq (Ratinaud, 2009).

Assim, contribuimos para o contexto das políticas educacionais, entendidas como um termo de sentido amplo (cf. Stremel & Mainardes, 2018) das seguintes maneiras: i) esclarecendo e fomentando a discussão acerca da liberdade acadêmica em uma conjuntura na qual são verificados inúmeros questionamentos e, por vezes, violações (F. Hoffmann & Kinzelbach, 2018; Morrish & Sauntson, 2016; Özkirimli, 2017); ii) sustentando de forma teórica e prática eventuais formulações de políticas, programas e projetos de ações para a educação superior pública e privada (Stremel & Mainardes, 2018); e iii) proporcionamos a visão de atores ativos no processo fim de implementação.

A fim de cumprir com os objetivos e contribuições propostas, nosso trabalho está dividido em seis seções. Após esta introdução, discutimos questões relacionadas à Liberdade de Cátedra e aos aspectos contextuais da educação superior no Brasil. Na seção três trazemos o aparato teórico sobre representações sociais, seguido pela apresentação da metodologia e da análise dos dados. Na última seção tecemos as considerações finais e apresentamos limitações e sugestões para futuras pesquisas.

Dimensões da Liberdade de Cátedra

No Brasil, a Liberdade de Cátedra disposta no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 (CF88), retrata a liberdade como um dos direitos para o exercício da cidadania, amparada pelo Estado Democrático de Direito (Costa, 2018). Essa reflexão foi incorporada no Artigo 3º, inciso IV, da LDB, que institui dentre os princípios e fins da educação nacional o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (Brasil, 2005). Tal normativa trata de especificidades para a educação, configurando uma conquista de movimentos liderados por educadores desde a década de 1930 (Leher, 2019).

Neste sentido, o normativo (LDB) rege sobre o princípio da liberdade, dispondo de dimensões que compõem esse conceito abstrato, a saber: ensinar, aprender, pesquisar e divulgar. Essas proposições constitucionais demonstram que o ambiente educacional é um espaço que deve assegurar aos docentes e discentes a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, e que prepara o indivíduo para o exercício da sua cidadania (Brasil, 1988, 2005; Sarlet & Travincas, 2016).

Ao abordarmos a dimensão de ensinar, não podemos desvincular o papel do professor¹ como figura central nos debates sobre educação, os quais promovem a prática educativa crítica, reflexiva, autônoma e emancipatória de educar (Freire, 1996). Ensinar capacita os indivíduos para o trabalho e o exercício da cidadania, além da formação humanística, científica e crítica (Costa, 2018). Logo, a Liberdade de Cátedra na dimensão de ensinar confere legitimidade ao professor para estabelecer debates críticos. Na educação superior, esse conceito demonstra a postura do professor como ativa, dialética, política, e sobretudo ética (M. A. C. de Oliveira et al., 2016; Rodrigues & Marocco, 2014).

Para tanto, em nossa compreensão epistemológica da Liberdade de Cátedra, reconhecemos a sala de aula como um espaço que não se limita à transferência descritivo-dogmática, tão pouco ideológica do conhecimento. Sobretudo, a liberdade tem um compromisso com a autonomia, tornando o ambiente educacional um espaço propício à criatividade e à espontaneidade do educando, com o respeito e a gestão democrática das diferenças culturais que coexistem socialmente. É neste ponto que reside a liberdade de aprender (Costa, 2018; Freire, 1996; Macfarlane, 2017).

A partir dos indivíduos que estão no processo de exercer a liberdade de ensinar e aprender, emerge a liberdade de pesquisar. Essa dimensão não pressupõe objetivar o conhecimento em dogma, mas fomentar os debates por meio das pesquisas (Toledo, 2017). Assim, a pesquisa “implica que ingerências externas aos ambientes acadêmicos devem ser tidas como excepcionais, devendo operar como mecanismos que possam fomentar ainda mais os espaços livres do conhecer” (M. A. C. de Oliveira et al., 2016, p. 779). Em resumo, a liberdade de pesquisar permite avançar o conhecimento.

Arelada à liberdade de pesquisar há a dimensão de divulgar. Para discuti-la, inserimos esse conceito no contexto amplo da liberdade de expressão; garantia de toda a sociedade democrática, respeitando inclusive a não participação em pesquisas e/ou na divulgação do conhecimento. A liberdade de expressão não é impositiva (Sarlet & Travincas, 2016) e está presente na pesquisa e na divulgação. Nessa dinâmica, professores perseguem a liberdade de divulgar no meio acadêmico como “uma cláusula geral de expressão”, que também permite expressar, sem amarras ou receios as suas opiniões (M. A. C. de Oliveira et al., 2016, p. 787). Assim, a liberdade acadêmica não pode ser reduzida. Ela está enraizada no núcleo da ação pedagógica e na concretização da educação como ato crítico e reflexivo da vida humana e, portanto, da sociedade.

¹ Neste estudo são utilizados como sinônimos intercambiáveis os termos professor, educador e docente.

A partir das bases constitucionais brasileiras, entendemos que a liberdade deve existir no ambiente pedagógico, seja ele público ou privado. Neste sentido, buscamos na próxima seção estabelecer um diálogo entre as características da educação superior pública e privada no Brasil.

Um Diálogo da Educação Superior Pública e Privada no Brasil

No Brasil, a educação superior é organizada em dois âmbitos – público e privado. O privado é formalizado pela subordinação à estrutura legislativa federal e mantido por organizações privadas, laicas ou confessionais, enquanto o público é mantido pelo setor público e oferecido gratuitamente pelos municípios, Estados ou Federação. Contudo, não podemos falar em equilíbrio, pois os quantitativos demonstram distintos desenvolvimentos nas estratégias do Estado brasileiro. Em 2018, por exemplo, a esfera privada representou 83,1% das 3,4 milhões de matrículas no nível superior (Brasil, 2019; Padilha, 2014).

A expansão do sistema de educação brasileira foi fortalecida pela política de descentralização do Estado em consonância com a pressão de segmentos da sociedade, o que conferiu à educação de nível superior características de ascensão social (Sampaio, 2011). Para concretizar tais anseios, foi necessário conceder o direito de atuação à iniciativa privada. Esse processo resultou no crescimento dos números de vagas e de organizações na esfera privada, bem como na colocação de uma estrutura pública para regular e apoiar a pesquisa. Assim, tanto o Estado quanto a sociedade civil devem ser entendidas como partes constitutivas do contexto histórico do ensino, organizadas em classes e compostas por distintos interesses econômicos (Peroni & Caetano, 2016).

A partir da década de 1980, os governos brasileiros empreenderam projetos de expansão da política de descentralização visando a profissionalização e democratização do ensino. Contudo, essas ações não proporcionaram os resultados esperados nas décadas de 1980 e 1990, e passaram a se materializar somente a partir dos anos 2000 (Corbucci et al., 2016).

A partir de então, as matrículas na educação superior privada foram apoiadas por programas de incentivo, como o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que ampliaram o acesso a estudantes de baixa renda. Programas como esses impulsionaram a educação privada para atender aos estudantes em busca de uma formação, mas isso não levou ao esquecimento da educação pública, pois ela assumiu o papel de assistência à pesquisa e à elaboração de métricas para avaliação da educação superior (Corbucci et al., 2016).

Esses aspectos mudaram diversas questões relacionadas às práticas no campo da educação e na prática docente na educação superior, e geraram alterações nas características da identidade e expectativas quanto à atuação dos docentes (Klafke et al., 2019, 2020). Como resultado, alguns defendem que a educação superior foi entregue à percepção de mercadoria (Neave, 2012; Saviani, 2010), pois a produção do conhecimento foi estabelecida sob um ideário de economia de mercado. Isso teria impactado, inclusive, na liberdade no ambiente pedagógico.

Diante do exposto, a representação social da liberdade tornou-se uma questão delicada, incompreendida na construção de uma carreira e no proveito das qualificações profissionais, podendo promover aos docentes uma falsa sensação de liberdade no trabalho (Bernardo, 2006; Borghetti et al., 2017; Siqueira, 2006). Por um lado, o ensino privado foi aliado do Estado na tentativa de suprir a necessidade de vagas no ensino superior. Por outro, tem sofrido críticas pelo pouco espaço que a pesquisa ocupa neste tipo de instituição e que é feita majoritariamente pelas instituições públicas (Saviani, 2010). A diferença apontada pode ser a base de outras diferenças e interferir nas representações sociais acerca do papel do professor que, por sua vez, pode interferir nas interpretações acerca da Liberdade de Cátedra.

Assim sendo, o debate entre diferentes tipos de instituições de educação não pode ser ignorado. Pautados nesse argumento, buscamos verificar de que forma docentes representam socialmente a Liberdade de Cátedra na esfera pública e privada (Siqueira, 2006) e, para tanto, apresentamos na próxima seção o aparato teórico que nos serve para tal objetivo.

Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978, 2015) resgata e testa os limites explicativos do conceito durkheimiano de representações coletivas, em especial no que diz respeito à existência de um padrão geral de comportamento para todo e qualquer indivíduo. Enquanto Durkheim apresentou as representações coletivas como um conceito que tratava as dimensões de um conhecimento que é produzido e serve como guia para ações sociais, Moscovici revitalizou o conceito (Wachelke & Camargo, 2007). Ao estudar o senso comum, que passou a ser entendido como um fenômeno, Moscovici (1978, 2015) apresentou uma mudança epistemológica que abrange as variações resultantes da heterogeneidade dos indivíduos inseridos em um contexto de relações sociais.

Entendidas como um sistema de valores, ideias e práticas, as representações sociais designam tanto um produto, como um processo, podendo ser apreendidas como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (Jodelet, 2001, p. 22). Assim, vemos as representações sociais como uma construção coletiva da realidade por meio de indivíduos que definem e redefinem as representações já existentes, relacionadas a inserções e trajetórias específicas de um conjunto de relações sociais. Logo, as representações não são a mera mediação entre ambiente e indivíduo, tampouco são estáticas.

As representações tornam possíveis tanto a orientação do indivíduo quanto o controle do mundo material e social. Simultaneamente, elas possibilitam “que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social” (Moscovici, 1978, p. 21). Em outras palavras, dada sua dupla função, as representações tornam o não familiar em familiar e permitem uma base para que ocorra comunicação por meio do mecanismo que ficou conhecido por ancoragem (M. S. B. S. de Oliveira, 2004). No caso da representação social da Liberdade de Cátedra, enxergamos que ela permite que os professores discutam e construam a liberdade vivida em seu trabalho a partir de um solo comum para debates frutíferos.

As representações sociais são construídas sobre três dimensões latentes. Isto é, dimensões subjacentes aos indivíduos e que não podem ser percebidas diretamente pelo pesquisador, mas que se relacionam com o conteúdo da representação e com o quadro social no qual ele se encontra inserido. Em outras palavras, é por meio destas três dimensões – atitudes, informações e campo da representação – que torna-se possível descrever as linhas sociais que separam os grupos e permitem a comparação do conteúdo das representações (Santos, 1994). Na dimensão das atitudes, as representações são entendidas como pré-conceituações resultantes das relações, reconfigurações e organizações das experiências compartilhadas entre indivíduo e objeto, sendo ligadas à história de um indivíduo e do seu grupo. Nesse aspecto, até mesmo as menores contestações a respeito da LDB podem ser mal recebidas e interpretadas por docentes que lutaram décadas a fio para conquistar seus direitos (Leher, 2019). A informação, por sua vez, diz respeito à qualidade e quantidade de conhecimento adquirido sobre um objeto social; docentes em diferentes organizações podem ser representados como melhores ou piores dependendo de suas qualificações (Klafke et al., 2019). No caso do nosso estudo, eles podem representar a liberdade de formas distintas.

Ambas as dimensões – atitudes e informação – se estruturam no campo da representação, que pode ser entendido como a unidade e o espaço em que constroem-se pontos de referência que servem de orientação para debates sociais e que permitem diversos posicionamentos de grupos e indivíduos (Wachelke & Camargo, 2007). Assim, se um docente entende a liberdade na educação como Derrida (2003), é necessário que seus pares tenham conhecimento daquilo que é entendido por “sem condições” e partam desse ponto para eventuais discussões.

Com base nessas três dimensões, investigamos aspectos relacionados a como professores(as) na educação superior pública e privada representam socialmente a Liberdade de Cátedra na atividade docente. Assim, analisamos elementos como a orientação de práticas sociais, a justificação de ações e os posicionamentos dos docentes no contexto em que elas ocorrem utilizando a metodologia descrita na seção a seguir.

Percurso Metodológico

O tema motivador para a realização de nossa pesquisa é a Liberdade de Cátedra. Fenômeno recorrente no debate sobre o professor é a sua atividade docente (Bergan et al., 2016; F. Hoffmann & Kinzelbach, 2018) e que instigou o seguinte problema de pesquisa: Como os professores (as) na educação superior pública e privada representam socialmente a Liberdade de Cátedra na atividade docente? Para responder ao problema proposto, encontramos respaldo nas dimensões latentes das representações sociais (atitudes, informações e campo da representação). Assim, foi possível identificar os significados que os docentes atribuem à Liberdade de Cátedra, às suas dimensões e àquilo que é compreendido como senso comum entre eles. Para tal, realizamos um estudo comparativo dos docentes de duas organizações localizadas no Estado do Paraná (Brasil).

Foram selecionadas uma organização pública e outra privada denominadas, respectivamente, para fins deste estudo de UNIPUB e CENU. Essa escolha se deu em virtude das diferenças apresentadas na forma de atuação e no perfil dos professores (Klafke et al., 2019). Logo, a escolha de instituições públicas e privadas se deu em virtude das características específicas que elas possuem e que podem impactar no modo como os docentes percebem sua Liberdade de Cátedra. No primeiro caso, instituições públicas possuem tradição de processos mais democráticos de decisão que são evidenciados por meio dos diversos conselhos e comitês em sua cadeia hierárquica. Já nas instituições privadas, as decisões parecem acontecer de forma mais centralizada nos altos escalões, com o uso cerimonial dos conselhos superiores, sem a ampla discussão da comunidade acadêmica das decisões institucionais. Além disso, o pouco espaço dado à pesquisa e consequentes críticas sofridas por estas instituições em relação a este aspecto podem trazer subjacentes uma forma específica de representação da liberdade acadêmica.

Uma vez que as características do ensino público e privado constituem um campo fértil a debates e discussões, buscamos contemplar possíveis distinções existentes nas representações sociais dos docentes da CENU e da UNIPUB. Logo, buscamos explorar as interpretações sobre Liberdade de Cátedra considerando cenários distintos (Moser & Korstjens, 2018; Yin, 2016).

Inicialmente, identificamos as representações das categorias deste estudo, a saber: liberdade, ensinar, aprender, pesquisar e divulgar. Posteriormente, buscamos analisar as categorias da Liberdade de Cátedra para compreender como os entrevistados as conceituam. Por fim, discutimos os achados mediante suas convergências e divergências em cada instituição estudada, isto é, pública e privada (Eisenhardt, 1989; Voss et al., 2002).

Os docentes que formaram a fonte para a coleta dos dados foram escolhidos por conveniência em ambas as organizações, totalizando vinte professores(as), sendo dez da Escola de Negócios da CENU e dez do Departamento de Comunicação da UNIPUB, ambos na área de

conhecimento das Ciências Sociais Aplicadas, conforme definido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A definição de diferentes cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas se deu pela necessidade de explorar o que se entende por liberdade em uma área de conhecimento que vem sofrendo reiterados ataques por parte de agentes públicos e privados, justamente pela falta de compreensão a respeito dessa área (Martins, 2020). Além disso, a escolha por diferentes cursos se deu para obter uma maior abrangência e profundidade de informações e perspectivas sobre o objeto de estudo (Yin, 2016). Foram entrevistados(as) vinte professores para garantir a saturação teórica. Em outras palavras, a quantidade de entrevistados(as) foi estabelecida *a posteriori* e no momento em que não havia novas informações analíticas oriundas das entrevistas sobre o fenômeno em estudo. As informações começaram a se repetir por volta do sétimo entrevistado em cada uma das instituições. Para garantir a saturação, foram realizadas as demais entrevistas para verificar se a repetição não era coincidência e optou-se por encerrar a coleta de dados (Moser & Korstjens, 2018).

Coletamos os dados por meio de entrevistas semiestruturadas que possibilitaram explorar com profundidade as conversas com cada entrevistado, identificando características específicas e, até mesmo, contradições em suas respostas (Yin, 2016). As entrevistas foram realizadas com base em um roteiro de entrevistas (Apêndice A) elaborado por três pesquisadores, tomando como base a literatura e as normativas sobre o tema.

Quanto à seleção dos entrevistados, todos os docentes dos cursos de Ciências Sociais Aplicadas da CENU e da UNIPUB foram convidados a participar, com intuito de captar a representação social dos docentes (Yin, 2016). Estabelecemos um perfil típico dos docentes de educação superior no Brasil baseado nas estatísticas fornecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP; Brasil, 2019). Na iniciativa privada há uma quantidade maior de docentes (210.606), a titulação mais frequente é a de mestre e a dedicação é o regime em tempo parcial, já na rede pública há um número menor de docentes (173.868), com dedicação integral e titulação de doutor, conforme o Censo da Educação Superior 2018 (Brasil, 2019). Realizamos as entrevistas entre os meses de outubro e novembro de 2019, com duração média de 50 minutos, o que resultou em um total de 15 horas de gravação e 255 páginas de transcrição, disponíveis em uma plataforma de armazenamento em nuvem².

Operacionalizamos as análises com o software livre Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaire* - v. 0.7 alpha 2; Ratinaud, 2009), desenvolvido na linguagem Python, e que utiliza funcionalidades do software estatístico R. Nossa escolha pelo Iramuteq se deu por duas razões principais. Em primeiro lugar, ele permite a identificação da construção de campos semânticos e de suas chaves interpretativas, o que para Moscovici (2015) possibilita identificar a objetivação dos processos de ancoragem realizadas pelos indivíduos. Em segundo lugar, o software é amplamente utilizado e recomendado para análises qualitativas de representações sociais (e.g. Camargo & Justo, 2013; Cosso et al., 2018; Donato et al., 2017). Dito isso, executamos a pesquisa conforme as etapas descritas na tabela 1.

² Disponível em <https://bit.ly/34SYh5f>

Tabela 1*Etapas para Coleta e Análise dos Dados*

Etapa	Operação	Descrição
1	Roteiro de Entrevista	Identificação do perfil dos entrevistados, contexto organizacional, coleta de dados para análise das representações sociais
2	Operacionalização da AFC	Identificação e análise das representações sociais sobre “liberdade”, a partir das palavras frequentes nas respostas obtidas em cada grupo
	Operacionalização da Similitude	Identificação e análise das representações sociais das dimensões da Liberdade de Cátedra por meio da árvore máxima de palavra para cada grupo
3	Análise dos dados	Análise dos pontos de convergência e divergência nas representações sociais, em contraponto ao contexto organizacional descrito pelos entrevistados

Nota: Adaptado de Donato et al. (2017, p. 376)

Na etapa 1, as respostas obtidas permitiram conhecer características dos entrevistados, como titulação e a data de admissão, para posteriormente formar o *corpus* para as próximas análises. Na etapa 2, operacionalizamos a Análise Fatorial de Correspondência (AFC), que identifica as palavras frequentes na resposta dos entrevistados e as organiza em quadrantes. O primeiro quadrante é denominado núcleo central, no qual pode ser identificada a representação social da liberdade. No segundo e terceiro estão as palavras e expressões que complementam a representação social, enquanto no quarto estão as palavras com baixa frequências e mais distantes da representação, em comparação aos demais quadrantes (Abric, 2003; Camargo & Justo, 2013).

Ainda na etapa 2, realizamos análises de similitude que demonstram a conexidade entre as palavras, de modo que sua análise considera os diversos sistemas, central e periférico. Essa análise foi operacionalizada para cada uma das quatro dimensões da Liberdade de Cátedra. Os resultados obtidos em cada grupo foram comparados na etapa 3, momento em que obtivemos convergências e divergências entre os casos estudados para responder ao problema de pesquisa (Abric, 2003; Camargo & Justo, 2013). Em relação ao processo de *feedback*, compartilhamos os resultados com cada entrevistado(a), visando corroborar a interpretação dada pelos autores do trabalho e para avaliar a validade e existência de vieses após análise, conforme sugerido por Yin (2016). Para proteger os entrevistados e as organizações (CENU e UNIPUB), foram elaborados e assinados por todos os entrevistados os termos de consentimento livre esclarecido, e assinados pela direção ou coordenação a autorização institucional para realizar as entrevistas.

Por fim, considerando que a pesquisa é caracterizada por vários procedimentos, buscamos cumprir com os critérios de confiabilidade e validade. Com relação à validade, descrevemos detalhadamente as etapas a serem cumpridas para realizar as inferências e interpretações deste estudo (Yin, 2016). Quanto a confiabilidade, Yin (2016) menciona que a atenção a este critério resultará em uma “atitude” na pesquisa e no *design*, essa atitude se refere a como os dados foram coletados. Para tanto, buscamos cumprir com esse critério por meio das entrevistas com os docentes, as quais foram gravadas, transcritas e analisadas, bem como trechos das falas dos entrevistados foram descritos neste trabalho. Ademais, a Análise de Similitude e a AFC conferem que nossas interpretações sejam corroboradas pela análise lexical da conexão entre palavras.

Análise e Discussão dos Resultados

Nesta seção analisamos e discutimos os resultados a fim de responder ao problema de pesquisa proposto. Em primeiro momento, apresentamos a contextualização da CENU e da UNIPUB, seguida pela análise das representações sociais dos docentes a respeito da Liberdade de Cátedra e suas dimensões. Seguindo as sugestões colocadas por Donato et al. (2017), operacionalizamos a AFC para explorar o que os docentes entendem por liberdade e de Análises de Similitude com as questões centrais que representam as quatro dimensões de análise (Apêndice A).

Contextualização da CENU

Os docentes da iniciativa privada integram um Centro Universitário localizado no Estado do Paraná (Brasil), denominado CENU para garantir sua confidencialidade. A organização teve seu credenciamento registrado no Ministério da Educação (MEC) na década de 1970. Atualmente, seu portfólio de cursos ultrapassa 60, distribuídos entre as modalidades presencial e a Educação a Distância (EaD), nos níveis de tecnólogo, bacharelado, licenciatura e pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*). A CENU incorpora em seu discurso institucional a excelência, utilizando esse substantivo como personificação da avaliação pelo Índice Geral de Cursos (ICG), indicador de qualidade elaborado pelo MEC.

Outra característica da CENU é o registro dos docentes exclusivamente pelo regime de contratação CLT (Consolidação das Leis de Trabalho). A titulação dos professores transita entre a especialização e o doutorado (Tabela 2).

Tabela 2

Perfil dos Entrevistados da CENU

Entrev.	Titulação	Vínculo (anos)	Cursos nos quais leciona
PRIV01	Doutorado	Entre 5-10	Ciência da Computação, Análise de Sistemas, Administração, Contábeis, Psicologia, Fisioterapia, Farmácia, Biomedicina e Enfermagem.
PRIV02	Mestrado	Menos de 5	Administração e Logística.
PRIV03	Mestrado	Entre 5 e 10	Contabilidade, Direito, Administração, Marketing, Logística e Recursos Humanos.
PRIV04	Mestrado	Entre 5 e 10	Administração e Marketing.
PRIV05	Mestrado	Menos de 5	Administração, Marketing e Logística.
PRIV06	Mestrado	Menos de 5	Contabilidade e Administração.
PRIV07	Especialização	Menos de 5	Contabilidade e Administração.
PRIV08	Mestrado	Entre 5 e 10	Contabilidade e Administração.
PRIV09	Mestrado	Menos de 5	Engenharias Elétrica, Engenharia Civil, Engenharia da Produção, Administração, Ciência da Computação, Análise de Sistemas, Logística e Recursos Humanos.
PRIV10	Mestrado	Menos de 5	Engenharia da Produção, Administração e Logística.

Nota: dados da pesquisa (2019).

O sistema de progressão de carreira é baseado na sugestão dada pelo MEC, utilizando como prerrogativa a duração do relacionamento entre o docente e a CENU. Portanto, os cargos variam de I – Professor Auxiliar; II – Professor Assistente; III – Professor Adjunto; IV – Professor Associado e V – Professor Titular, podendo em qualquer nível assumir uma coordenação de cursos presenciais ou da Educação a Distância (EaD).

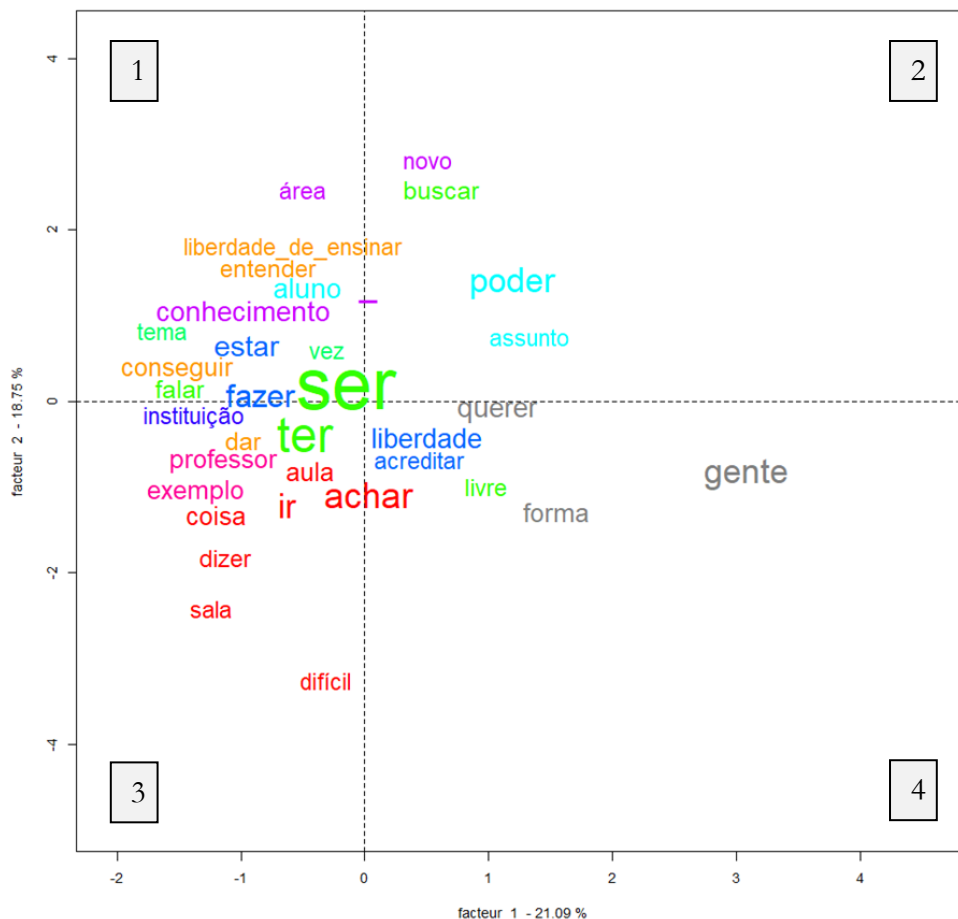
Os docentes entrevistados atuam em mais de um campus de ensino presencial e em EaD. Apesar de serem contratados para atuarem em um curso específico, são convidados a ministrar aulas em diversos cursos, não restritos à área de Ciências Sociais Aplicadas. Essa pluralidade de cursos acarreta ao docente cerca de cinco disciplinas por semestres atreladas a várias turmas. A atribuição das disciplinas é dada em diversos cursos, sejam eles tecnólogos ou bacharelados e os professores permanecem em sala de aula cerca de 24 horas semanais durante o semestre. Considerando a carga de trabalho que é atribuída, as características das turmas em que lecionam são diversas e descritas pelos docentes como desinteressadas, um público jovem e imaturo. Perdura uma distinção entre os cursos de acordo com a tipologia, justificada pelo perfil de maturidade e no preparo para escolher o curso e cursar o nível superior (I. L. Hoffmann, Nunes, & Muller, 2019). Nesse contexto, os entrevistados, a partir da sua vivência, representam socialmente a liberdade e suas dimensões (Wachelke & Camargo, 2007), conforme apresentamos na seção a seguir.

Representações sociais da Liberdade de Cátedra na CENU

De modo geral, a representação social da liberdade na CENU é demonstrada na Figura 1. Enquanto os quadrantes 1, 2 e 3 apresentam as palavras com maior frequência e proximidade, o quadrante 4 as frequências menores e com maiores distâncias na fala. A representação dos docentes entrevistados na iniciativa privada demonstra que a liberdade está relacionada ao “ser” professor.

Figura 1

AFC da Representação Social de Liberdade na CENU



Nesse contexto, podemos sugerir que a liberdade é representada socialmente como algo inerente à docência, cuja caracterização está na expressão do *ser docente*, conforme observado na fala do PRIV01: “Eu acho que [a liberdade] é um valor importante. Se a gente pensar no nosso segmento não dá pra [sic] ser professor sem ter cátedra isso são coisas... são pilares por assim dizer.”

A fala dos entrevistados nos permite compreender que a liberdade e o professor são indissociáveis, de modo, que a representação se afasta da compreensão da liberdade como algo que transita do ambiente para o indivíduo (Costa, 2018; Macfarlane, 2017). Podemos perceber que essa representação está relacionada às características do professor da iniciativa privada, em que a sobrecarga de trabalho com inúmeras aulas e a quantidade de estudantes faz com que o docente não represente a liberdade disseminada na organização, mas, em si próprio.

Esta afirmação é melhor compreendida junto às palavras e expressões que a acompanham no primeiro quadrante: *liberdade de ensinar, área, conhecimento, tema e entender*. No processo de ensino e aprendizagem que se dá em cada área do conhecimento, o professor possui o conhecimento necessário e, portanto, é o indivíduo que detém o conhecimento. Assim, o docente pode tomar decisões sobre como ensinar. Contudo, a fala do entrevistado PRIV05 descreve que “liberdade de ensinar, é a gente poder fazer, ter uma base de uma ementa, e transformar essa ementa em aplicações que a gente possa estar ensinando o aluno a utilizar isso na prática pra vida dele.”

A fala do entrevistado nos possibilita compreender que a liberdade, embora indissociável do professor, é limitada pelo ambiente em que está inserido. O trecho “ter uma base de uma ementa” demonstra que trata-se de algo já estabelecido e que guiará as ações do professor. Portanto, a liberdade está na ação de aplicar os conhecimentos da sala de aula na prática de vida dos estudantes, o que nos remete a uma liberdade limitada pela própria organização em que o docente está.

A luz das Representações Sociais a fala dos docentes, reflete o que Jodelet (2001) apresentou como um sistema de valores, ideias e práticas. Na representação dos professores entrevistados a liberdade é um valor, ou seja, é incorporada na atividade docente e se torna indissociável durante processo de tornar-se professor, moldando as ideias e práticas do indivíduo. Por exemplo, ideias como a busca por melhores condições no ambiente da sala de aula e a mudança na maneira como a aula é conduzida, surgem ao incorporar a liberdade como um valor, conforme demonstrado na representação social dos docentes.

É a partir desses aspectos que os professores entrevistados demonstram a construção da realidade comum e a representam socialmente. As demais palavras (*estar, conseguir, falar e fazer*) são colocadas na representação da liberdade e como verbos pressupõem a ação do indivíduo. Resgatando a indissociabilidade do “ser” que há na liberdade, os verbos aqui descritos são maneiras de projetá-la no ambiente pedagógico.

Desse modo, *estar* é o *ser* momentâneo do indivíduo, demonstrando que o contexto em que está inserido influencia a si próprio. É a partir do *estar* que o professor *consegue falar e fazer* o que considera necessário para promover o ensino no ambiente pedagógico dentro de suas convicções. Portanto, as representações sociais permeiam o mundo material e social dos docentes, o fazer e a realidade em que o indivíduo se encontra (Moscovici, 1978).

Contudo, ao observar as palavras *vez e aluno*, percebemos que os professores mantêm em sua representação de liberdade a presença do outro indivíduo envolvido no processo de ensino e aprendizagem, e a sua vez em participar dessa liberdade, conforme descrito anteriormente na fala de PRIV05. As representações permitem a comunicação entre membros (Moscovici, 1978), neste sentido, ao considerar o indivíduo aluno para nomear e classificar aspectos da vida social, o professor o torna parte da sua história. Deste modo, o entrevistado PRIV07 relata a presença do aluno como integrante da representação social de liberdade do professor:

Eu acho que seria eu ter o meu próprio método de avaliação o meu próprio método de dar aula de exigir aquilo que eu acho que é relevante pros [sic] meus alunos do que necessariamente aquilo que a instituição acha que seja relevante pros [sic] alunos ou para a própria instituição. (PRIV07)

Entretanto, a fala do entrevistado relata uma contradição na representação social apresentada no início desta seção quando observamos o verbo *seria*, o qual retrata um ideal de liberdade. Nesse caso, o professor demonstra que se pudesse definir as questões referente à sua aula, então teria a liberdade. Assim, a decisão de como conduzir a aula não caberia mais à instituição (sinônimo de organização para nosso estudo), mas sim, ao detentor da liberdade, isto é, o professor. Nesse trecho podemos perceber o contraste entre o que é a liberdade e como ela ocorre na CENU. As decisões ficam a cargo da organização e, portanto, não permitem que a representação social de liberdade do docente seja concretizada.

No segundo quadrante (figura 1) há outras palavras que não estão latentes na representação social de liberdade dos professores. As palavras *poder*, *buscar*, *assunto* e *novo*, demarcam a liberdade associada ao professor e a ação de conceber novos assuntos para integrar o ensino e aprendizagem. Dessa forma, o *poder* está atrelado à ação de *buscar* o que considera pertinente ao processo pedagógico (ensino e aprendizagem), não se detendo ao que já está inserido como diretriz da CENU. O entrevistado PRIV02 contribui para entendermos essa afirmação ao relatar que “[liberdade] é, a gente poder pegar [sic] a ementa e trabalhar da forma que a gente quer ali dentro do processo. Poder desenvolver, poder fazer todas as situações”, se auto referenciando como detentor da liberdade.

No terceiro quadrante (figura 1) verificamos outras palavras próximas ao “ser”, como *aula* e *sala*. Esses substantivos remetem ao local em que a liberdade se concretiza para o professor, demonstrando que o ambiente pedagógico é o “palco” para o exercício da liberdade do professor. Assim, podemos denotar que a representação social da liberdade é colocada na ação de ensinar, e esta é dada no ambiente denominado *sala* e na *instituição* (organização) e no processo de *aula*.

Neste contexto, emerge o indivíduo *professor* e o verbo *ter*, inseridos no ambiente da sala de *aula*, como uma representação periférica (quadrante 3, figura 1), o que demonstra que a representação social secundária de liberdade transita do “ser” para o “ter”. Essa representação compreende o social e material. Neste sentido, a aula em si é um processo social, que assume a dimensão material por meio do “ter”. Ademais, esse verbo pode demonstrar um anseio dos docentes da CENU de *ter* a liberdade em sua totalidade, uma vez, que relatam limitações no estabelecimento das diretrizes sobre como conduzir a aula. Esta afirmação demonstra que a construção da realidade do docente é um movimento dialógico entre o social e o material, em que *ter* constitui a dimensão material da liberdade, enquanto o *ser* a social, como tal, expressam o comum a um conjunto social (Moscovici, 1978).

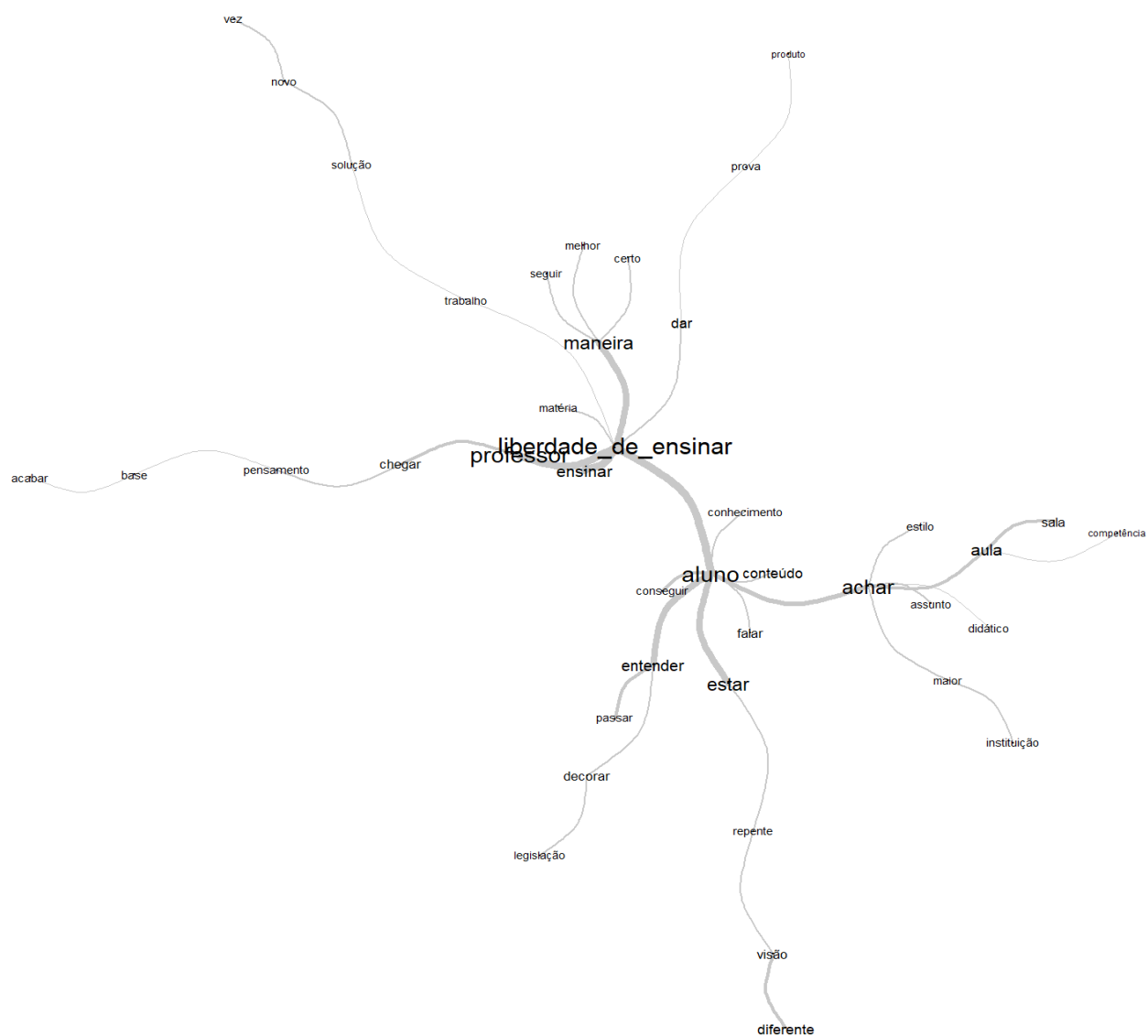
O quarto quadrante (figura 1) indica as palavras com baixa frequência como *querer*, *acreditar* e *gente*. Quando observamos a fala dos entrevistados, o verbo *acreditar* remete ao fato de que alguns professores estão cientes e acreditam que a liberdade deve integrar tanto o ambiente pedagógico como o docente, conforme destacado por PRIV06 ao dizer “Então eu acredito que isso é liberdade”.

Em suma, como as representações sociais são construídas no coletivo (Moscovici, 2015), é possível conceituar a liberdade a partir das representações dos docentes, portanto, a destacamos como um *valor indissociável da atividade docente, expressa no e por meio do professor, a qual parte desse indivíduo central para ser dialógico com os estudantes, contudo, é limitada à sala de aula e às diretrizes da organização (CENU) para conduzir o processo pedagógico.*

A partir da representação de liberdade, operacionalizamos as quatro dimensões e suas representações com Análises de Similitude pela árvore máxima de palavras (figuras 2, 3, e 4). Na representação social da dimensão ensinar (figura 2), a expressão que forma o núcleo central é a *liberdade de ensinar*, e as palavras *professor*, *maneira* e *ensinar* aparecem próximas ao núcleo. A representação social dos entrevistados é pautada no indivíduo *professor*, e o substantivo *maneira* e o verbo *ensinar* referem-se a como a liberdade se concretiza no dia a dia do docente no ambiente pedagógico. Conforme mencionamos na contextualização da CENU, o professor é parte essencial do processo de ensino e aprendizagem, promovendo o pensar dialógico e estabelecendo relacionamentos com e entre os envolvidos no processo de educação (Freire, 1996).

Figura 2

Árvore Máxima de Palavras da Dimensão Ensinar na CENU



Uma palavra que aparece na região periférica da árvore, porém, com frequência, é o substantivo *aluno*, outro indivíduo-chave no processo de ensino e aprendizagem (Klafke et al., 2020). Conforme mencionado nesta seção, esse indivíduo participa da criação da realidade comum, a qual parte de representações que são individuais, porém, se tornam coletivas. É possível compreender que a representação social da liberdade de ensinar dos entrevistados está pautada na ação (*ensinar*) e no processo (*maneira*) de ensino que é colocada na relação professor-aluno. Temos a centralidade do professor evidenciada na seguinte fala:

Mas ninguém nunca interferiu com os meus assuntos, isso por não pode [sic] ter em sala de aula, e eu acho que é isso que a professor tem que preservar. O professor tem que ser aquele dotado de liberdade de ensinar de pensamento, dotado de liberdade de ensinar. Não só um “conteudista” que chega com uma apostila, por assim dizer. (PRIV01)

Podemos evidenciar a liberdade como autorreferenciada novamente, entretanto, o entrevistado menciona o papel do aluno. Essa citação, em um primeiro momento, nos aparentou considerar o estudante como integrante e detentor da liberdade. Contudo, a fala do entrevistado propaga um discurso socialmente aceito a respeito da centralidade do aluno no ensino e aprendizagem. Os entrevistados mencionam que a liberdade de ensinar está pautada no papel do estudante (*aluno*) no ensino e aprendizagem, mas conforme demonstramos nesta seção, a liberdade faz referência ao professor. Portanto, o aluno é o indivíduo que pode fazer uso das decisões que são tomadas para aprender, e não como detentores da liberdade. Neste sentido, as representações de liberdade de ensinar permitem-nos conceituá-la, de acordo com o interposto pelos entrevistados, como *uma ação de percepção do professor, em que o docente toma as decisões pertinentes ao processo do como, porquê e o que ensinar e permite ao aluno usufruir desta decisões para aprender*.

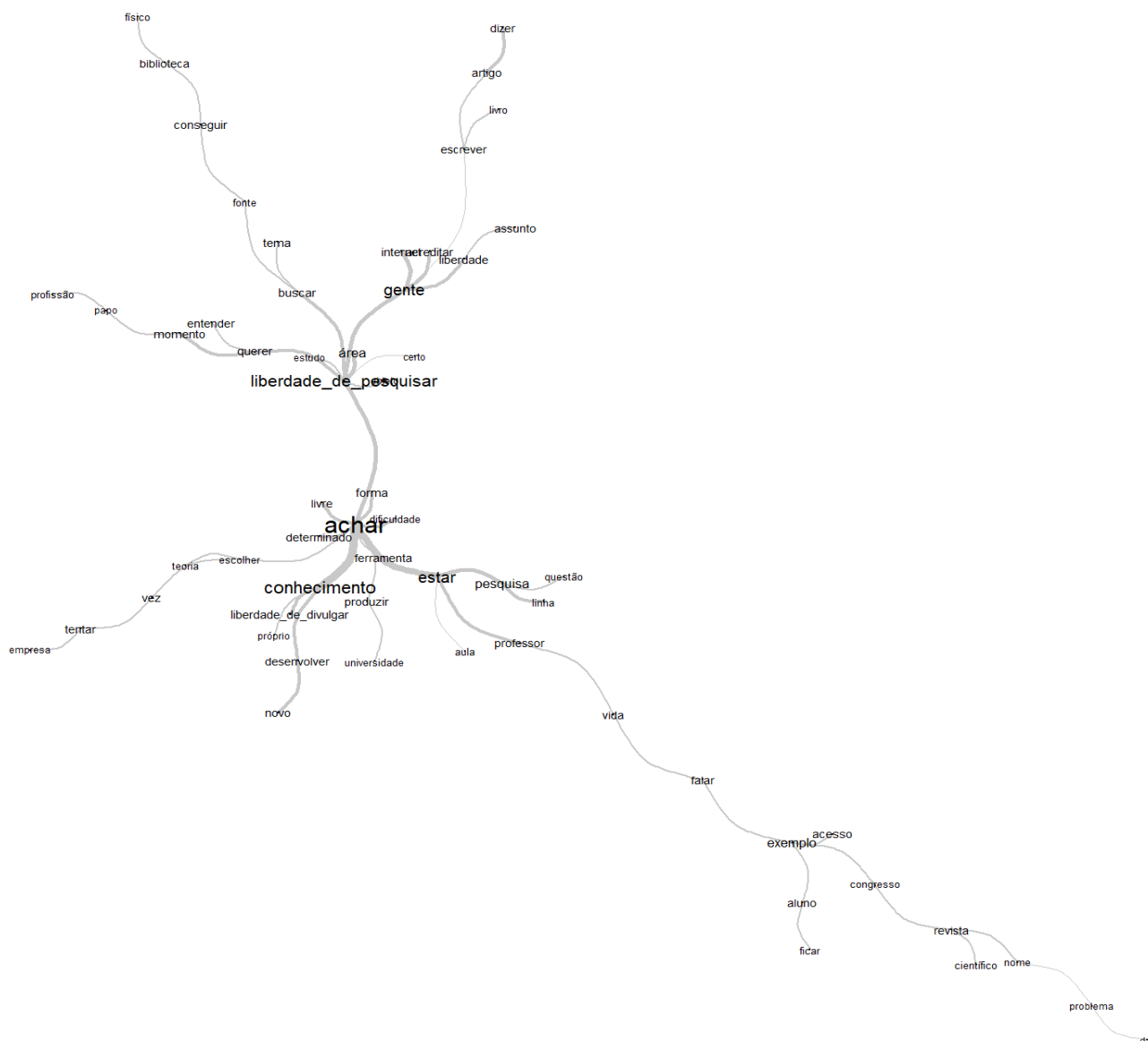
Na dimensão aprender, verificamos como núcleo central o verbo *achar* (figura 3). Ao representar essa dimensão os docentes demonstram pensar a respeito da liberdade de aprender. Porém, são as palavras que a seguem (*querer, aluno e gente*) que indicam como os entrevistados representam aprender, mencionando esta dimensão como algo que alguém precisa *querer*. Nesse sentido, o professor inclui a si mesmo e ao aluno como responsáveis pela própria aprendizagem. Como retrata a fala do entrevistado PRIV03: “Por mais que a gente tenha regras como eu falei que nem todo mundo é livre, mas pode ser que em algum momento eu tenha que buscar algo né?”.

Como segundo ponto, o verbo *querer* está relacionado ao substantivo *aluno*. Para os entrevistados, o *querer* também é uma representação da liberdade de aprender, principalmente quando relacionado ao indivíduo aluno. Na região periférica a *liberdade de aprender* aparece relacionada às palavras *meio, estudar e buscar*. Essa representação fortalece nosso argumento de que o *aprender* está pautado na ação e nos meios que são buscados para estudar, conforme demonstra PRIV06: “*Liberdade de aprender, é você buscar outras fontes também, não só em sala de aula*”. Contudo, os docentes retratam o perfil do estudante de hoje, que embora curioso tem buscado o caminho mais rápido e fácil. Portanto, embora a representação demonstre que o estudante precisa *querer*, isto é, colocado como um ideal de liberdade de aprender e não como realmente ocorre na CENU. Tal afirmação é expressa por PRIV01: “E entender que as vezes eles não querem fazer isso sozinhos também, que eu acho que é a parte mais frustrante da história”.

Figura 3*Árvore Máxima de Palavras da Dimensão Aprender na CENU*

A representação social dessa dimensão da liberdade permeia os indivíduos centrais no ensino e aprendizagem (o professor e o aluno), bem como os demais envolvidos no meio pedagógico, como destaca PRIV03: “Então se eu quero buscar aquilo, e eu acho que isso é uma coisa fundamental hoje, não pro [sic] professor, não só pro [sic] aluno pra [sic] todos nós”. Desta forma, a partir da representação dos docentes a liberdade de aprender pode ser compreendida como a *ação de buscar conhecimentos além do ambiente da sala de aula, necessária a todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, os quais necessitam mudar seu comportamento para acontecer.*

Outras dimensões analisadas por meio da Similitude, foram a liberdade de pesquisar e divulgar (figura 4). Ao indagar os entrevistados sobre a pesquisa e sua divulgação, as respostas demonstraram a associação entre essas duas dimensões. Na representação social, duas citações foram colocadas em ênfase: *gente (professores)* e *liberdade de pesquisar.*

Figura 4*Árvore Máxima de Palavras das Dimensões Pesquisar e Divulgar na CENU*

A liberdade de pesquisar é representada como associada a uma área específica, o que pode indicar que os professores não representam essa dimensão com cooperação entre áreas. Um ponto relevante na fala dos docentes é que a pesquisa não está diretamente ligada a artigos e livros, mas, à gama de possibilidades, como a *internet* e as fontes que ela proporciona acessar. Isso é frisado na fala do entrevistado PRIV05: “É a gente poder estar sempre buscando novidades, porque hoje com acesso à internet a gente tem essa liberdade de pesquisar de estar buscando novos temas”.

Podemos demarcar um ponto central para a compreensão na dimensão pesquisar, a saber: a existência da pesquisa é representada como uma produção feita por terceiros. Assim, os docentes da CENU são indivíduos que contribuem para a pesquisa fazendo uso desse conhecimento,

considerado como algo acabado, pronto e disponível para ser usufruído. Dalagasperina e Monteiro (2016) nos possibilitam compreender como essa afirmação está relacionada ao contexto do professor da iniciativa privada. Os docentes sentem que a rotina de trabalhos não permite contribuir como autores, mas como utilizadores do conhecimento que é produzido por outras pessoas. Assim, conceituamos a liberdade de pesquisar como *o ato de procurar, em diversos mecanismo de busca, um conhecimento que o docente considera pronto por outras pessoas*. Em resumo, na CENU, a pesquisa se torna a atividade de utilizar o conhecimento gerado por outras pessoas e não produzidos pelos docentes.

A liberdade de divulgar é periférica, associada às palavras *achar*, demonstrando que pensam algo sobre essa dimensão. Contudo, é a palavra *conhecimento* que nos permite compreender a sua representação. Essa está associada e só existe a partir da existência de um conhecimento, formando um subsistema que é retratado na fala do entrevistado PRIV06 de que “Liberdade de divulgar o conhecimento é [sic] esses momentos assim, que a gente tem, por exemplo, de mesa redonda, de bate-papo com os alunos . . .”.

Isso é corroborado pelo entrevistado PRIV08 ao mencionar que os espaços de divulgação são reduzidos, remetendo sempre aos meios científicos, os quais tornam o conhecimento pouco acessível a outros públicos.

Liberdade de divulgar é você pode [sic] repassar esse conhecimento de preferência por meio [sic] que consigam atingir outros leitores, outras pessoas. Infelizmente a parte científica só é conhecida pela parte científica, é um defeito da área da contabilidade, da área de administração, da área de negócios no geral, isso é tenebroso percebe [sic] que a academia não tem incentivo da área privada, acaba sendo o caminho da revista científica. (PRIV08)

A representação dos professores demonstra a liberdade de divulgar como associada a um conhecimento, seja dele próprio ou de outras pessoas, desenvolvido a partir de algo já existente ou novo. Contudo, os docentes mencionam a dificuldade de divulgar o conhecimento em virtude da ausência de espaços propícios e o tempo reduzido para realizar tal atividade.

Em resumo, as representações sociais orientam a realidade dos indivíduos (Moscovici, 1978). Na educação, quando o docente demonstra a dificuldade em divulgar o conhecimento, podem-se revelar indícios de que existem justificativas para não exercer tal liberdade. Assim, na CENU, os entrevistados mencionam as condições de trabalho proporcionadas pela organização como motivo para não exercerem a liberdade de divulgar, sejam pelo tempo reduzido ou sobrecarga de trabalho. Autores como Petermann et al. (2015) e Saraiva (2002) contribuem para entendermos as afirmações apresentadas. Ao mencionarem que na iniciativa privada a pesquisa e a divulgação são atividades não priorizadas pelos professores, os quais deixam tal ação a cargo da iniciativa pública, entendemos que isso ocorre por julgarem-nas como algo distante de suas atribuições.

A liberdade de divulgar é *uma atividade que busca atingir outros indivíduos, em múltiplos espaços, a qual depende das condições dada pela organização e, portanto, não é exercida pelos docentes da CENU*. Esta conceituação está em consonância com o que fora expresso na liberdade de expressão, a qual permite o ato de não divulgar ou divulgar em meios diversificados. Os docentes se sentem motivados a priorizar outras atividades e desconsiderar a pesquisa e a divulgação como de suma importância para constituir as suas aulas (Sarlet & Travincas, 2016). A partir destas constatações, descrevemos na próxima seção o contexto e discutimos os achados relacionados à UNIPUB.

Contextualização da UNIPUB

A organização pública é uma universidade situada no Estado no Paraná (Brasil), denominada por UNIPUB. Reconhecida como uma organização tradicional, a UNIPUB teve o seu

credenciamento junto ao MEC na década de 1940. Atualmente, viabiliza a realização de cursos presenciais de educação técnica, graduação, especialização (*lato sensu*), mestrado e doutorado (*stricto sensu*), e cursos de EaD nos níveis de graduação e pós-graduação *lato sensu*. Presente em outras cidades do Estado, tem em seu discurso institucional a importância de construir um conhecimento que contribua para a formação cidadã e para o desenvolvimento sustentável. O tripé ensino, pesquisa e extensão é valorizado pela organização, que se apresenta como referência no impacto científico e social.

Os docentes da UNIPUB são contratados via concurso público para o quadro permanente ou por processos seletivos simplificados para o quadro substituto em contratos que possuem duração máxima de dois anos (Tabela 3).

Tabela 3

Perfil dos Entrevistados da UNIPUB

Entrev.	Titulação	Vínculo (anos)	Cursos nos quais leciona
PUB01	Doutorado	Mais de 10	Comunicação Social, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas.
PUB02	Mestrado	Menos de 5	Comunicação Social, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas.
PUB03	Doutorado	Mais de 10	Comunicação Social, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas.
PUB04	Doutorado	Mais de 10	Comunicação Social, Relações Públicas.
PUB05	Doutorado	Mais de 10	Comunicação Social, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas.
PUB06	Doutorado	Entre 5-10	Comunicação Social, Publicidade e Propaganda.
PUB07	Doutorado	Mais de 10	Comunicação Social, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas.
PUB08	Doutorado	Mais de 10	Comunicação Social, Jornalismo.
PUB09	Doutorado	Mais de 10	Comunicação Social, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas.
PUB10	Doutorado	Menos de 5	Comunicação Social, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas.

Nota: dados da pesquisa (2019).

Para os concursados na UNIPUB, a progressão de carreira está amparada na recomendação do MEC e distribuída, de forma concisa, da seguinte maneira: I – Professor Auxiliar (graduado ou especialista); II – Professor Assistente (mestre); III – Professor Adjunto (doutor); IV – Professor Associado (doutor) e V – Professor Titular (doutor). Para que os docentes sejam promovidos a associados e subsequentes, é necessário cumprir uma série de requisitos relacionados à produção intelectual por meio de pesquisas, atividades de extensão, cargos administrativos, entre outros.

Os docentes entrevistados da UNIPUB atuam em apenas um *campus* de ensino presencial, mas lecionam disciplinas para os cursos de Comunicação Social, Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas, além do envolvimento com atividades de extensão e pesquisa, a nível de graduação e pós-graduação. Ainda que a organização conte com professores cuja titulação é bacharel ou licenciado, é esperada que haja progressão de carreira. No local de realização da pesquisa, dois dos docentes do quadro permanente e ambos os substitutos estão em processo de doutoramento.

A carga horária regimental para professor de dedicação exclusiva (40h) na UNIPUB é de 12 horas em sala de aula. Mas, conforme relatos dos entrevistados, suas atividades não se limitam à docência e é comum que haja acúmulo com atividades de pós-graduação, pesquisa, extensão, participação em comissões e cargos administrativos de coordenação de cursos, chefia de departamento ou direção de Setor. Embora a realização de atividades extraclasse seja um requisito formal da UNIPUB, questões relacionadas ao excesso de formalismo e processos é comum entre os entrevistados, gerando sobrecarga e, por vezes, atritos entre pares e hierarquias (Petermann et al., 2015; Saraiva, 2002).

De forma geral, as turmas da UNIPUB são descritas pelos entrevistados como bastante heterogêneas e com bastante potencial, possíveis resultados de um vestibular que seleciona os melhores alunos e de políticas afirmativas que ampliaram o acesso à educação superior brasileiro (Cervi, 2013). Além disso, os docentes entrevistados mencionam que embora ensinem para bons alunos, encontram dificuldades em estabelecer conexões significativas com eles, o que talvez seja explicado por questões geracionais (Mendoza, 2018). Nesse contexto apresentamos as representações sociais de liberdade pelos docentes da UNIPUB, conforme seção que segue.

Representações Sociais da Liberdade de Cátedra na UNIPUB

A compreensão de liberdade pelos docentes da UNIPUB pode ter a sua representação estritamente relacionada ao aspecto intelectual de sua atuação na educação superior e no modo de planejar e conduzir as suas atividades. Conforme a AFC gerada para a descrição da representação de liberdade (figura 5), o quadrante 1 revela que as palavras associadas ao tema e mais recorrentes foram *conhecimento, ponto, vista e ideia*. Podemos inferir, portanto, a existência de liberdade para trabalhar distintos pontos de vista, explorar ideias e construir conhecimento.

Nas palavras do entrevistado PUB05: “Do ponto de vista acadêmico, do conhecimento eu acho que sim, eu tenho liberdade da construção do programa, da escolha dos conteúdos e da maneira que eu vou trabalhar. Não há interferência nenhuma nisso, de nenhuma instância”. A representação da Liberdade de Cátedra na visão dos docentes da UNIPUB corresponde, de certo modo, à concepção de liberdade presente em Derrida (2003). Isto é, uma liberdade que a universidade proporciona como um espaço não limitado à construção de saberes programáticos, mas livre para pensar, questionar, e desenvolver o ensino e a pesquisa para além de interesses econômicos. Sob o *ponto de vista do conhecimento*, a ideia de uma universidade ampla e sem restrições (Derrida, 2003), é referendada por outro entrevistado:

Em relação à liberdade que eu sinto dentro da instituição pública, temos plenas condições de exercer o ofício, a profissão com total liberdade. Eu nunca me senti reprimido, tolhido de ter o meu pensamento ou de alguém vir e me falar que não poderia agir de determinada forma, não poder falar algo, isso nunca teve. (PUB02)

Embora a representação da liberdade na UNIPUB seja descrita como algo amplo ao que tange o aspecto intelectual do ofício, os entrevistados ponderam sobre a liberdade entre pares. Ainda no quadrante 1 (figura 5) é possível identificar palavras como *sentir, parece, demais, não, aceitar* atreladas à *liberdade* e à *ideia*. Logo, a experiência dos entrevistados (*parecer, sentir*) demonstra que a liberdade muitas vezes impede os docentes de discutir com ou estarem abertos a aceitar outras ideias de seus pares, pois “ao invés de você aceitar os argumentos contrários e acatar se a sugestão for realmente pertinente, não é assim.” (PUB03). Uma percepção semelhante é verificada na seguinte fala:

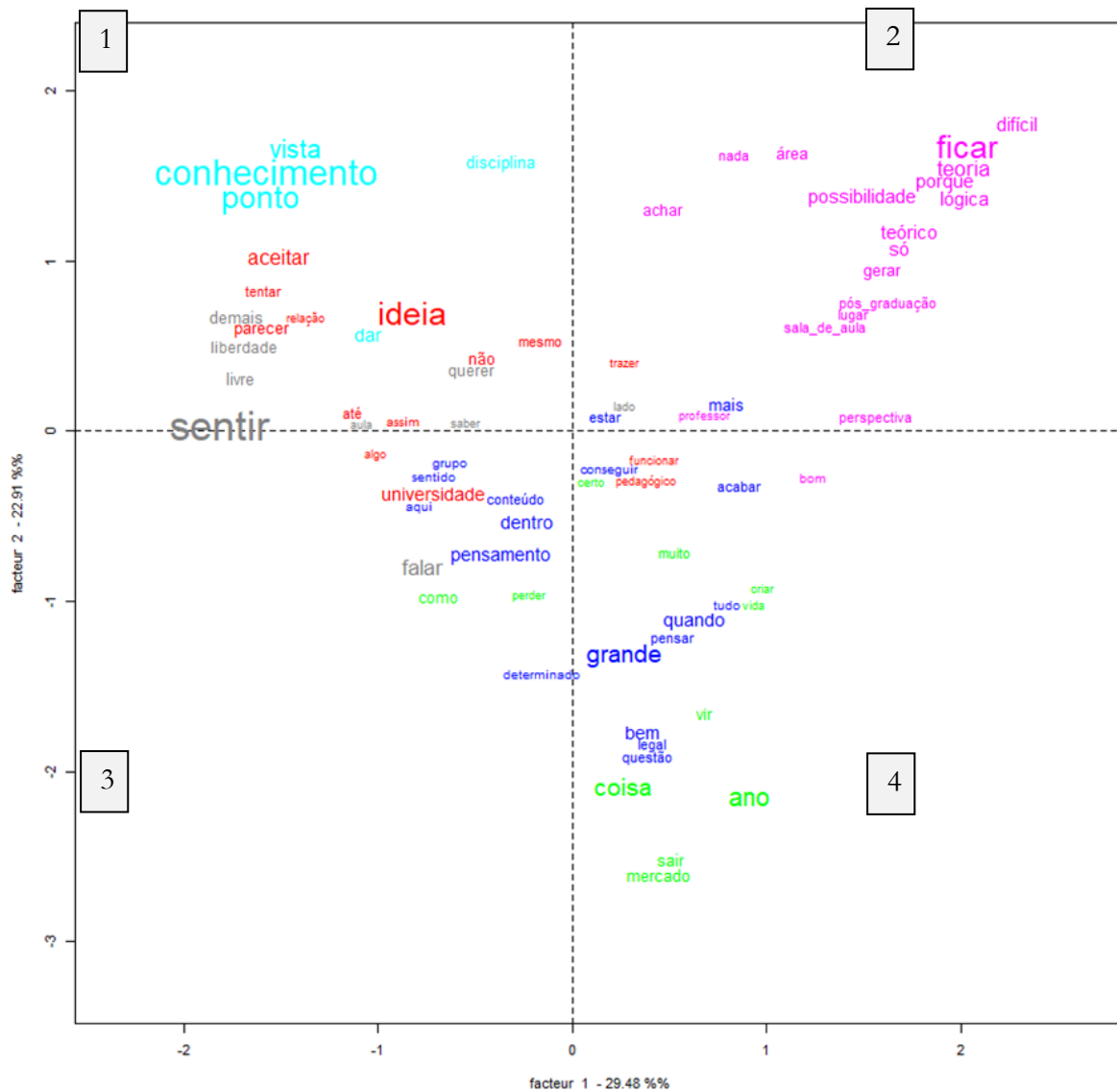
tem as tentações dentro da liberdade grande, ela é muito aberta por você não ter que prestar conta de nada, nesse caso do conhecimento. . . Eu me sinto muito livre, mas

com uma liberdade tosca. Sinto como aquele pai que tenta dar uma liberdade para o filho que dá o cartão na mão do filho e a senha, e fala vai e busque o que você quiser, isso não é liberdade. (PUB07)

Notamos a existência de uma possível incompreensão daquilo que se configura como Liberdade de Cátedra, pois conforme exposto na LDB, essa liberdade não significa que se pode tudo em sala de aula, ela tem contornos claros que acabam obscurecidos ou confundidos com liberdade fazer o que quiser sem consequências (Rodrigues & Marocco, 2014). A representação de uma liberdade incompreendida, reflete, portanto, nas próprias interações entre professores, conforme previsto por Moscovici (1978) e gera reflexos na autolimitação de sua atuação docente. Assim, apesar de o entrevistado PUB02 afirmar que possui liberdade total, isso se limita à sua própria

Figura 5

AFC da Representação Social de Liberdade na UNIPUB



de se atuação, pois segue afirmando que “Eu tenho uma característica que dentro da sala de aula eu procuro estritamente dar o conteúdo e passar aquilo que é importante. Grandes pensamentos filosóficos e posicionamentos ferrenhos eu fujo disso. (PUB02)”

É possível que essa autorrestrrição do PUB02, de fugir de posicionamentos ferrenhos, seja resultado de questões particulares ao indivíduo. De um lado, é possível que ele não se sinta à vontade para tomar posição em debates por não se sentir parte completa do grupo social em questão, pois é um dos contratados mais recentes da UNIPUB. Por outro lado, talvez o fato de sua titulação ser inferior à de seus pares faça com que o docente não se sinta capacitado em termos de profundidade onto-epistemológica para tomar parte em tais discussões. Desse modo, as dimensões de atitudes e de informações das representações sociais expostas por Santos (1994) podem esclarecer uma possível linha social de separação entre diferentes grupos na UNIPUB, uma linha delimitada pelo tempo de contratação e/ou por graus de titulação, conforme exposto na Tabela 3.

Em linhas gerais, portanto, a representação da liberdade na UNIPUB diz respeito ao uso do conhecimento para dar *aula* (vermelho, figura 5) em um ambiente em que, por vezes, os docentes sentem-se *até livres demais* para fazer o que *quiser* (vermelho, figura 5); uma possível incompreensão do que diz respeito à Liberdade de Cátedra (Rodrigues & Marocco, 2014). Ainda, *teoria* e *mercado* são apresentados em quadrantes opostos, configurando uma dificuldade em atrelar as duas coisas, pois a *sala de aula* está diretamente relacionada à teoria (quadrante 2, rosa, figura 5), e o *sair* às práticas do *mercado* (quadrante 4, verde, figura 5). Ao invés de serem compreendidas como complementares, no qual teorias emergem de observações da prática, os entrevistados representam socialmente a partir de suas dificuldades em estabelecer conexões entre tais elementos.

Consequentemente, as dificuldades em vincular demandas do mercado de trabalho, compreender os alunos e a sobrecarga de trabalhos extraclasse geram sensações negativas para os docentes (I. L. Hoffmann et al., 2019; Mendoza, 2018; Petermann et al., 2015). A afirmação de PUB05 explicita a condição de um professor na UNIPUB: “Eu nunca me senti cerceada no meu trabalho de professora, já senti outras coisas: cansaço, desânimo, desesperança, desespero. Mas eu nunca fui impedida de realizar meu trabalho na universidade pública”.

Dito isso, podemos caracterizar a representação social da liberdade na UNIPUB como *algo amplo e por vezes incompreendido*. Isso se dá porque, apesar de a liberdade ser retratada como uma questão que não limita a atuação profissional e eventuais discussões intelectuais, a sua representação social na organização na UNIPUB afasta-se do previsto pelo aparato normativo brasileiro, por vezes, não supre a necessidade de vincular diferentes tipos de conhecimentos – teoria e prática – refletindo questões individuais.

No que diz respeito à representação da liberdade de ensinar, nossa Análise de Similitude sobre essa dimensão traz como eixos principais a própria *liberdade de ensinar* e a sua negação, com o advérbio *não* (figura 6).

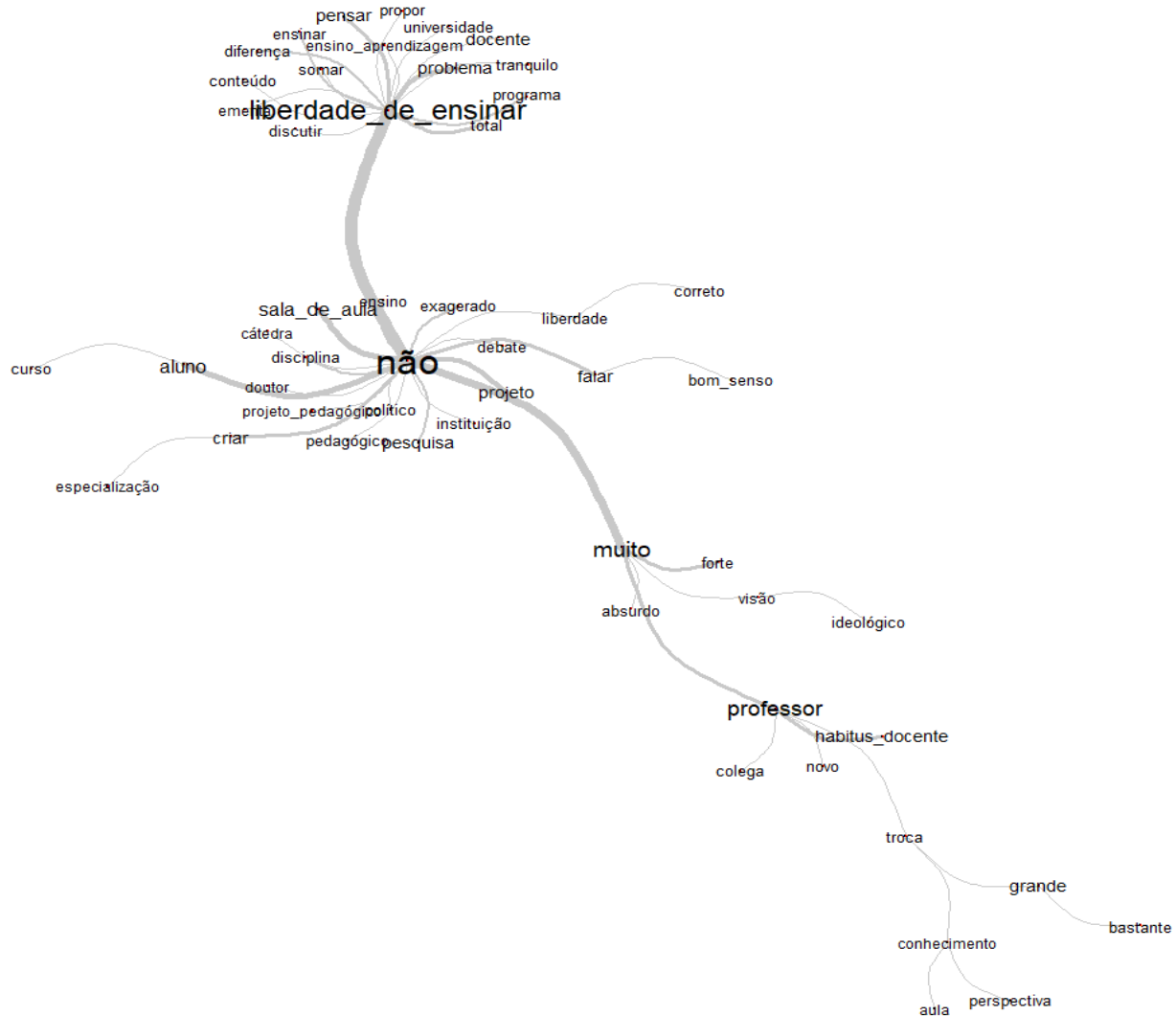
Verificamos a *liberdade de ensinar* associada a palavras como *docente*, *conteúdo*, *ensinar*, *ensino-aprendizagem*, *propor*, *pensar*, *conteúdo* etc. Tal qual o próprio conceito de liberdade descrito anteriormente, a *liberdade de ensinar* é relacionada a questões intelectuais e à autonomia de o docente selecionar o que julga interessante ou necessário para suas disciplinas (Morrish & Sauntson, 2016). O trabalho em relação à liberdade de ensinar é descrito por PUB06 como “Muito tranquilo. Eu na verdade nunca tive esse tipo de perceber assim uma imposição, nunca tive muita ingerência de coordenadores ou de gestores . . .” (PUB06). Chama-nos atenção o fato de que o docente deixa transparecer que, em algum momento houve alguma ingerência em seus afazeres, o que pode ser explicado pelas restrições delimitadas pelas normativas do próprio curso ou departamento.

Essas normativas acabam impactando na representação da dimensão ensinar e com sua negação, que se dá pelas limitações ao *exagero* dessa liberdade causadas pelo *projeto-pedagógico*, a *especialização*, o *curso* e o *bom senso*. De acordo com os entrevistados, a liberdade de ensinar está restrita

àquilo que prevê o projeto pedagógico de cada um dos cursos e da especialização de cada docente, afinal, “você tem um projeto pedagógico, e você não pode fugir desse projeto.” (PUB03). Assim, a familiaridade com as normativas internas resultante da aquisição de mais ou menos informações sobre este objeto social pode exercer impactos no fazer ensino na UNIPUB (Wachelke & Camargo, 2007). Este seria o caso de PUB03, que participou ativamente na elaboração do projeto pedagógico de um dos cursos da organização.

Figura 6

Árvore Máxima de Palavras da Dimensão Ensinar na UNIPUB



A representação da prática de ensino se dá sob a ótica de um *habitus docente*, isto é, de um modo de conduta que simultaneamente é determinado pelo campo e que também o determina (Petermann et al., 2015). O tornar-se professor, que deveria estar *muito* relacionado às suas *trocas* com outros professores e colegas, acaba sofrendo pressões para que não ocorra, pois “em geral, pela lógica do funcionamento da coisa, você cada vez mais cria fossos, distâncias entre um docente e outro.” (PUB01). A partir da fala de PUB01, percebemos que os docentes evitam ou não fazem questão de mostrar aos outros o que fazem. As razões apontadas para isso são diversas, sejam

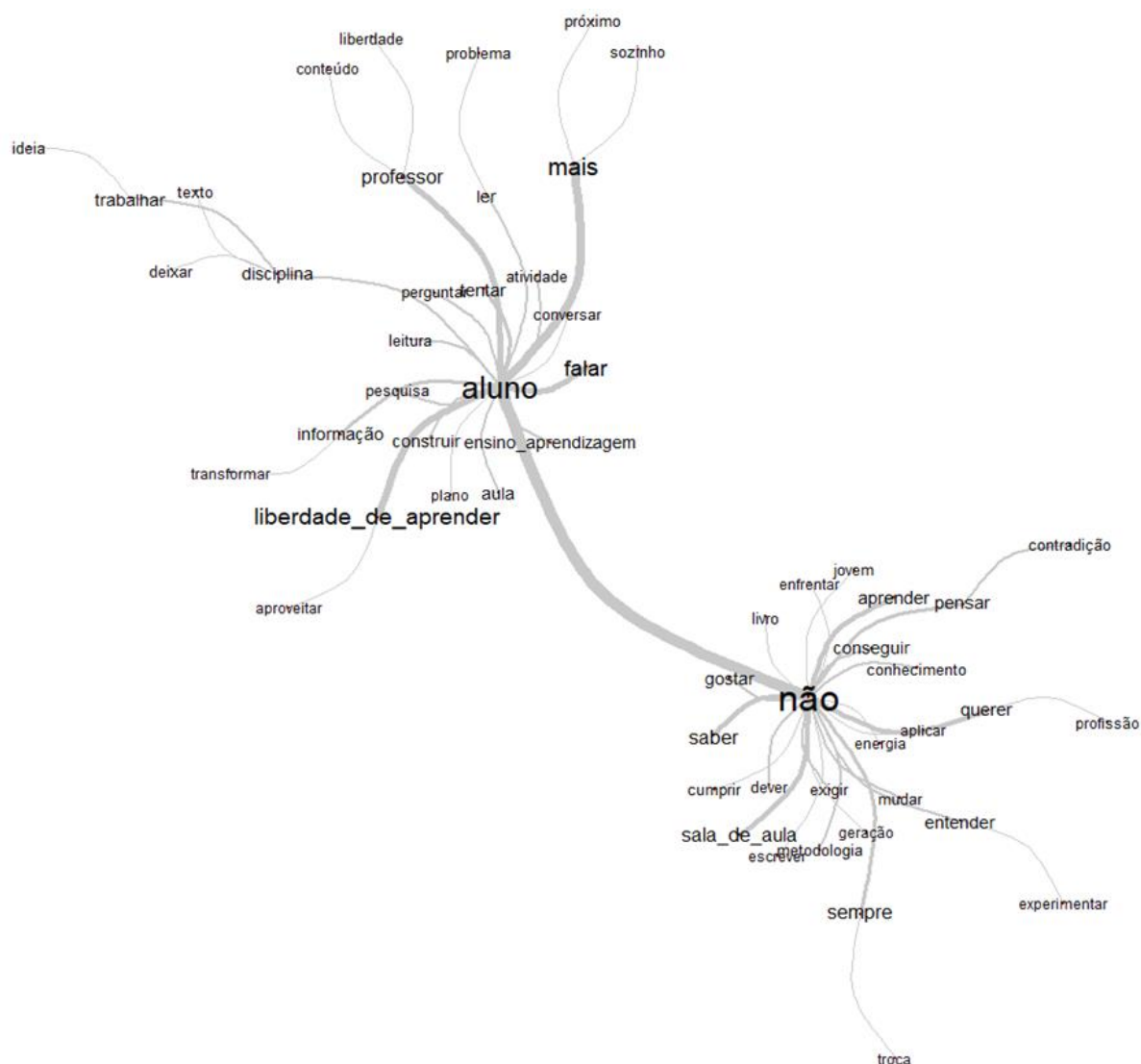
divergências ideológicas (PUB03), (in)disposição dos professores (PUB01) ou a inexistência de espaços institucionais (PUB06).

Podemos inferir, portanto, uma espécie de cerceamento velado aos professores, que gera isolamento entre pares e em sua prática docente. A existência de uma representação única sobre a liberdade de ensinar é afetada em razão de atitudes e da inexistência de um campo para que se desenvolvam debates produtivos (Wachelke & Camargo, 2007). Assim, podemos definir a liberdade de ensinar como *um aspecto relacionado ao ambiente coletivo no qual professor está inserido, mas estritamente delimitado pela própria percepção subjetiva a respeito de aspectos limitadores*.

Quanto à representação da liberdade de aprendizado, os eixos centrais que a representam foram o substantivo *aluno* e o advérbio de negação *não* (figura 7). A análise de similitude demonstra que ao aluno está relacionada a expressão *liberdade de aprender*, e as palavras *falar* e *mais*, demonstrando a necessidade de um espaço para interações dialógicas de ensino e aprendizagem, como propostas por Freire (1996).

Figura 7

Árvore Máxima de Palavras da Dimensão Aprender na UNIPUB



A representação social da presença do aluno na liberdade de aprender diz respeito à percepção do ser-humano como inconcluso, como inserido num espaço de trocas ao entender que ensinar é criar possibilidades para a produção e construção do conhecimento (Freire, 1996). Isso fica claro na fala do entrevistado PUB01, ao afirmar que “Eu troco, aprendo com eles. Tanto é que eu procuro estar sempre conversando, dialogando com eles pra [sic] saber o que fazem, o que escutam, o que assistem, o que eles têm de desejos, e a partir disso me oriento pra construir o diálogo com eles.” (PUB01).

A representação negativa dessa liberdade se dá porque ao invés de utilizar o espaço de *sala de aula* para experimentos, para tentar algo novo, como sugerido pelo entrevistado PUB06, os alunos deixam de aproveitar esses espaços. PUB05 menciona, inclusive que os estudantes

deveriam usar muito mais [a liberdade de aprender], inclusive as aulas ficariam muito melhores e os professores poderiam se aprimorar na medida em que os alunos levam questões para a sala de aula. . . Eles não usufruem, eles acham que liberdade é não fazer as coisas. Mas eles têm isso de não sair do feijão com arroz, o professor dá o conteúdo e eles ficam restritos apenas àquele conteúdo, não buscam além daquilo que eles têm a liberdade de fazer. (PUB05)

A descrição acima nos leva a questionar se haveria trocas suficientes entre professores e alunos para delimitar as responsabilidades de ambos no que tange à Liberdade de Cátedra; os alunos sabem que também são responsáveis pelo exercício dessa liberdade? Para além disso, são dadas condições – materiais, intelectuais, emocionais e temporais – para que os discentes excedam o mínimo que é exigido em suas funções?

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes para lidar com sua liberdade ocorrem por questões de maturidade (PUB04), tecnológicas (PUB03), geracionais (PUB09; PUB03), ou da incompreensão do papel da universidade na formação pessoal e profissional (PUB09). Dito isso, a troca mútua entre professores e estudantes e a compreensão de que estes são indivíduos ativos e que aqueles devem exercer a sua autoridade em sala (Freire, 1996), poderia ser um elemento para amenizar essas incompreensões e conflitos quanto à liberdade de aprender (Cosso et al., 2018). Assim, podemos definir a liberdade de aprender na UNIPUB como *uma liberdade ampla, mas mal utilizada e compreendida por ambos os indivíduos envolvidos no processo*, tal qual mencionado por Macfarlane (2017).

No que diz respeito ao agregado das liberdades de pesquisar e divulgar, a representação social dada a elas está associada aos núcleos com as palavras *pesquisa*, *mais*, *muito* e *aluno*. Em linhas gerais, verificamos que enquanto a liberdade de pesquisar pode ser representada por um trabalho que exige parcerias, a liberdade de divulgar está representada como uma obrigação vinculada à publicação em periódicos (figura 8). No entanto, lembramos que a divulgação pode acontecer por diversos meios, inclusive no mais primordial para Freire (1996) que é a sala de aula. A representação social da liberdade de divulgar está associada a processos avaliativos das instituições de ensino, do governo e até mesmo a imprensa (mídia), mas seu foco não parece ser a sala de aula.

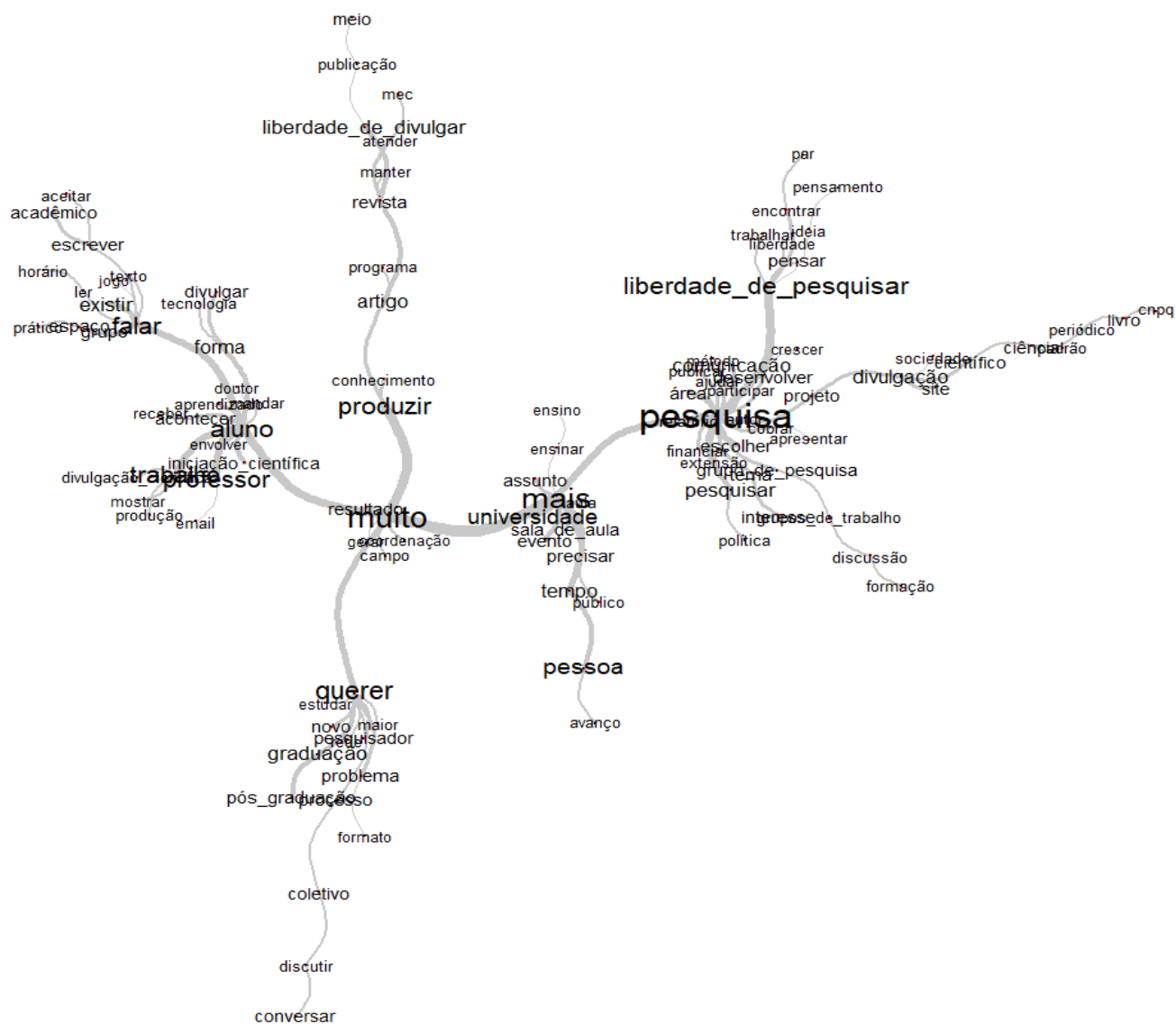
A liberdade de pesquisar é representada por palavras que supõem a existência de um processo relacionado a *encontrar* e *trabalhar* com um *par*, com *grupos* de pesquisa ou *grupos* de trabalhos para desenvolver o *pensamento*, elementos bastantes comuns na pós-graduação. Essa representação, contudo, também está atrelada às exigências dadas por órgãos como a CAPES, que exige publicações em livros e periódicos científicos. Podemos delimitar a representação de liberdade de pesquisar na UNIPUB, portanto, como *algo que existe, condicionado à presença de parceiros e ao estabelecimento de redes, mas que é limitada a questões relacionadas à sua prática e à publicação de resultados em redes e locais previamente delimitados*. Conforme explica PUB05:

fazer parte da rede traz benefícios tanto epistemológicos quanto institucionais para o grupo de pesquisa. Não é uma liberdade de pesquisa absoluta. Os temas estão dados em uma agenda de pesquisa, não temos liberdade de pesquisa de escolher que vou pesquisar o que eu quero (PUB05).

Percebe-se que pesquisar e divulgar estão relacionadas, sendo que a representação da liberdade de divulgar está associada à necessidade de *produzir muito artigo* em *revista* para *manter o programa* e atender às demandas do MEC. Interessante notar que, embora haja inúmeros meios de divulgação do conhecimento, ela é representada como primordialmente pela via de periódicos científicos. Para os professores da UNIPUB, a liberdade de pesquisar e divulgar não se relaciona com a divulgação em sala de aula ou para a comunidade não acadêmica.

Figura 8

Árvore Máxima de Palavras da Dimensão Pesquisar e Divulgar na UNIPUB



O fato de a representação da liberdade de divulgar estar relacionada à vinculação com *coletivos* e às exigências de instâncias superiores (MEC, CAPES, CNPq), gera limites ao que é considerado interesse de pesquisa e formato mais adequado para tal. Verificamos na fala de PUB04 que a divulgação é feita por meio de entrevistas e artigos em revistas “atendendo a própria lógica dos programas de pós-graduação. Esse é um problema, porque quando ficamos associados a divulgar nossas pesquisas apenas via esses periódicos que não tem muita repercussão” (PUB04).

Com isso, enquanto órgãos reguladores impõem aos professores um valor mínimo de divulgação, verificamos dificuldades na UNIPUB em representar as liberdades de pesquisar e divulgar o conhecimento de outra forma, que não em periódicos científicos. A chamada “lógica dos programas de pós-graduação” (PUB04), traz incompreensões no fato de que o trabalho acadêmico envolve ensino e pesquisa, que requer altos níveis de conhecimento, imaginação, redes de pesquisadores, diligência e que não é um trabalho feito da noite para o dia (Morrish & Sauntson, 2016). Logo, na figura 8 o advérbio *mais* conecta-se à necessidade de que a pesquisa sirva para aprimorar as práticas de *ensino*, de envolver *sala de aula* e *pessoas*, de necessitar *tempo* para realizar *avanços*.

Nesse sentido, emerge uma crítica que reflete a díade graduação-pós-graduação. Se há maior liberdade para pesquisar na graduação, conforme atestado pelos entrevistados PUB03, PUB08 e PUB09, essa liberdade está restrita à existência de interesses de pesquisa, grupos e formatos de publicação mais adequados. PUB09 explica que “a iniciação científica que eu fiz, todas foram eu que escolhi, tive a liberdade de escolher, mas não acho que elas tiveram a força que poderiam ter tido se elas estivessem dentro de um processo coletivo”. Tal processo coletivo revela, portanto, a dimensão plural de associações humanas que impacta em atos cotidianos (M. S. B. S. de Oliveira, 2004). Neste, a pluralidade de indivíduos impactaria o fazer pesquisa dando mais abrangência ou até mesmo alcance aos achados.

A presença em um processo coletivo vai ao encontro da crítica de que indicadores de performance acadêmica foram impostos por prioridades neoliberais que definiram o que é produtividade e aquilo que interessa como pesquisa (Morrish & Sauntson, 2016). Isso gera efeitos colaterais ao modo como a pesquisa é feita e divulgada, pois conforme PUB08 “há uma limitação, você tem que produzir artigos. Desde quando um ensaio não tem mérito científico?”. Tal qual a liberdade de pesquisar, a representação da liberdade de divulgar *está restrita à diretrizes superiores tanto no que diz respeito ao seu processo de feitura, quanto ao formato de publicação*.

Considerações Finais

Apesar da Liberdade de Cátedra ser um tema relevante para compreender o processo de ensino e aprendizagem e, principalmente, a atuação do docente, essas discussões ainda apresentam potencial de análises no cenário de políticas educacionais. Alguns estudos (Borghetti et al., 2017; Klafke et al., 2020; Siqueira, 2006) abordam as nuances da atividade dos docentes na iniciativa pública e privada. Contudo, a liberdade abordada sob a lente das Representações Sociais toma discussões quase inexistentes. Portanto, buscamos com este estudo preencher uma lacuna a respeito de como professores (as) na educação superior pública e privada representam socialmente a Liberdade de Cátedra na atividade docente.

O título desse estudo “uma moeda, duas faces”, buscou evidenciar essa dicotomia quanto à representação da Liberdade de Cátedra e demonstrou como a educação é representada com convergências e divergências nos âmbitos público e privado. Ainda, buscamos apresentar a educação superior por meio da metáfora da “moeda”. Cada uma das duas faces retrata a liberdade em contextos semelhantes, mas apresenta convergências e divergências que são discutidas a seguir.

Os achados permitiram identificar que as representações da liberdade pelos docentes da CENU e da UNIPUB possuem semelhanças no que diz respeito ao ser portador do conhecimento para tomar decisões sobre como ensinar e, por consequência, a quem a liberdade deve ser atribuída. Contudo, a liberdade para buscar conteúdos novos e para trabalhar distintos pontos de vista em sala de aula, se apresentam de forma distintas nesses contextos.

Na CENU, a liberdade está atrelada e é indissociável ao ser professor, o qual considera à existência de outros atores (alunos). Porém, a representação social dos docentes demonstra como são limitados pela organização e pelas diretrizes, esse é o caso da definição de ementas, planos de curso e da composição das avaliações, que não são decisões tomadas coletivamente, mas pré-estabelecidas. Em contraponto, os docentes da UNIPUB têm uma liberdade ampla e, por vezes, incompreendida, acarretando consequências negativas. Enquanto as decisões a respeito do projeto pedagógico são tomadas em conjunto, as decisões relacionadas à sala de aula são estritamente individuais e carecem de debates e reflexões entre pares.

Amparados em Moscovici (1978), a representação de liberdade orienta os docentes no mundo material da CENU, que se dá nas relações estabelecidas junto a outros atores e nas informações compartilhadas. Já na UNIPUB, as atitudes dos docentes quanto à representação da liberdade ocorrem apesar de outros atores e independente das informações compartilhadas entre eles.

Na CENU, a representação da liberdade de ensinar está relacionada com a maneira pela qual um professor ensina e é estabelecida na relação professor-aluno. A presença de outro indivíduo no processo – o aluno –, é significativa em dois sentidos. Se de um lado é possível realizar a construção de um conhecimento coletivo, é preciso considerar que o docente pode ter as suas atividades limitadas ao estar sempre atento às relações de poder estabelecidas entre indivíduos. Todavia, embora seja um discurso socialmente aceito, ele não corresponde à representação dos docentes da CENU, que se consideram detentores dessa liberdade e a presença do aluno é para usufruir das decisões que são tomadas pelos professores.

A representação desta mesma liberdade ocorre de forma diferente na UNIPUB. Ela ocorre a partir da liberdade intelectual do docente para pensar, selecionar e propor conteúdos diversos. Contudo, essa liberdade está condicionada à sua negação e às limitações determinadas pelo projeto pedagógico, pela especialização e pelo bom senso de cada docente. Novamente, essa liberdade é vista de modo negativo, pois a existência de um *habitus* docente cristalizado (Petermann et al., 2015) acaba impedindo trocas e o desenvolvimento de novas ideias entre pares.

Amparados em Jodelet (2001), podemos compreender que a representação liberdade de ensinar na CENU é autorreferenciada no indivíduo docente, e cabe ao estudante participar dessa liberdade seguindo as decisões do professor. Na UNIPUB, por sua vez, a representação dessa mesma liberdade pode ser considerada um resultado da escassez de espaços e de disposições para discussões entre pares. Essa representação converge com o interposto na CENU quando considerado como algo mais estático em termos de trocas. No entanto, a UNIPUB considera o discurso autorreferenciado em virtude da ausência de espaços para discussões, enquanto na CENU é a perpetuação do ser professor.

Na CENU, a representação social da liberdade de aprender é menos latente à atividade docente. Por estarem sobrecarregados em sala de aula, atividades consideradas secundárias são deixadas de lado, ainda que sejam vistas como uma obrigação. Aprender está relacionado à ação, aos meios buscados para estudos e pode ser constituída nas interações professor-aluno. A representação social da liberdade de aprender na UNIPUB é tida primordialmente sob a perspectiva do aluno e pela sua negação. Essa dimensão é representada nas interações existentes com os alunos, pela perspectiva dialógica, na qual ocorre o ensinar aprendendo e o aprender ensinando (Freire, 1996). Contudo, não é concretizada devido à falta de vontade ou de comprometimento dos estudantes. A

troca mútua e a compreensão da autoridade docente poderia ser um elemento auxiliador na compreensão quanto a essa liberdade (Cosso et al., 2018).

Assim, a representação da liberdade de aprender está relacionada aos membros da comunidade acadêmica (Moscovici, 1978). Na CENU, essa liberdade ocorre sob a ótica do professor, um indivíduo atarefado e que aprende – por necessidade – para agregar à sua prática docente. Já a representação social dessa liberdade na UNIPUB está direcionada para a atuação do aluno que, embora tenha ampla liberdade parece não saber lidar e tampouco aproveitá-la.

A representação social da liberdade de pesquisar, na CENU, diz respeito ao uso de diversos materiais que possam agregar no processo didático. A liberdade de divulgar, por sua vez, é secundária e representada como restrita e pouco acessível. A representação dos docentes é uma justificativa para não exercer essa liberdade: negam-se a realizar intercâmbio de conhecimento entre áreas, justificando que cada conhecimento está em um domínio específico. Afastando-se dessa compreensão, a liberdade de pesquisar é representada na UNIPUB como um trabalho que exige o desenvolvimento de redes de parceiros e que está submetido à exigência de órgãos superiores. Já a liberdade de divulgar, é dada como resultado dessas exigências e ocorre por meio, quase exclusivo, de artigos em periódicos científicos.

Essas representações constituem a realidade em que os docentes estão inseridos. Na CENU, por exemplo, considerar outros integrantes acarreta no estabelecimento das denominadas “diretrizes” para sua atuação, as quais buscam proporcionar um ambiente pedagógico dialógico e ao mesmo tempo atender as exigências de órgãos de controle, como o MEC. Conforme relatado pelos entrevistados, percebemos confrontos com esses outros indivíduos devido às diferentes expectativas. Isso impacta diretamente na liberdade na CENU, que é representada como algo simultaneamente indissociável e limitado pelas relações entre os indivíduos no processo de ensino e aprendizagem.

Em contraponto, é perceptível um ambiente de maior estabilidade na UNIPUB, condição que modifica como a liberdade é representada. A representação da liberdade e suas dimensões é centralizada nos professores, e com participação menor de outros indivíduos. Como consequência, as divergências na representação social da liberdade da CENU e na UNIPUB são observadas nas diferentes maneiras de conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

Muitos dos desafios e das situações citadas constituem as representações sociais dos docentes, materializadas em realidades distintas, inclusive sobre o pensamento em relação ao futuro da educação. Enquanto na CENU pontos como a presença da EaD e o perfil do estudante constituem as inquietações dos docentes, na UNIPUB questões de valorização da universidade enquanto espaço propício ao debate por parte do poder público e dos governantes, são inquietações evidenciadas pelos docentes. Esses anseios são relacionados às representações, e como tal, remetem a dimensões divergentes na atividade docente em constituir debates e, conseqüentemente, para conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

Respondido ao problema de pesquisa proposto, cabe-nos elucidar as limitações deste estudo, bem como as possibilidades de pesquisas futuras. Como limitações, mencionamos que os dados descritos são relacionados ao contexto em que foram pesquisados, não permitindo generalizações. Sugerimos como futuros desdobramentos desta pesquisa análises da Liberdade de Cátedra sob a ótica dos estudantes, análises sobre conflitos relacionados à liberdade ou à falta dela, e comparações destas representações sociais entre diferentes organizações de educação em regiões do país e/ou áreas de conhecimento da CAPES.

Assim, concluímos este artigo com as seguintes questões que surgiram durante a pesquisa e apontam para discussões em estudos futuros: quais deveriam ser as condições ideais para uma universidade verdadeiramente democrática? Devem existir limites à liberdade dos docentes? Como são estabelecidos os limites a atividade docente? Qual a ação desses limites? Quais as conseqüências

do chamado aluno-cliente para as práticas docentes? De que forma as representações sociais da Liberdade de Cátedra podem impactar nas práticas docentes?

Referências

- Abric, J. C. (2003). Abordagem estrutural das representações sociais: Desenvolvimentos recentes. In P. H. Campos & M. C. da S. Loureiro (Eds.), *Representações sociais e práticas educativas* (pp. 37–57). Goiânia: Editora da UCG.
- Bergan, S., Egron-polak, E., Noorda, S., & Pol, P. (2016). *Academic freedom and institutional autonomy - What role in and for the EHEA?* [Unpublished Report]. European Higher Education Area (EHEA), Bologna Follow-Up Group. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/20161208-09-Bratislava/12/8/BFUG_SK_ME_52_9_Fundamental_values_669128.pdf
- Bernardo, M. A. B. (2006). *Desafios da educação superior na atualidade: Trajetórias docentes*. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Borghetti, R., Scherer, L., Botelho, L. D. L. R., Jaeschke, J., Ajala, R., & Bolzan, E. (2017). O desafio da docência no ensino superior: Uma abordagem baseada na transição de paradigmas e a na crise do profissionalismo. *XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária*. Mar del Plata.
- Brasil. (1988). Constituição Federal de 1988. *Diário Oficial Da União*. Brasília.
- Brasil. (2005). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (2019). *Censo da Educação Superior 2018: Notas estatísticas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas Em Psicologia*, 21(2), 513–518. <https://doi.org/10.9788/tp2013.2-16>
- Cervi, E. U. (2013). Ações afirmativas no vestibular da UFPR entre 2005 a 2012: De política afirmativa racial a política afirmativa de gênero. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 2002(11), 63–88. <https://doi.org/10.1590/s0103-33522013000200003>
- Corbucci, R. P., Kubota, L. C., & Meira, A. P. B. (2016). Evolução da educação superior privada no Brasil: Da reforma universitária de 1968 à década de 2010. *Radar*, 46, 7–12.
- Cosso, E., Franco, M. L. P. B., & Fernandes, J. da S. G. (2018). Representações sociais sobre relação professor-aluno no ensino superior. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 4(3), 5–23.
- Costa, F. V. (2018). Liberdade de cátedra do docente nos cursos de bacharelado em Direito: Um estudo crítico da constitucionalidade do Projeto de Lei Escola Sem Partido. *Revista Jurídica*, 01(50), 374–397. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.6019781>
- Dalagasperina, P., & Monteiro, J. K. (2016). Estresse e docência: Um estudo no ensino superior privado. *Revista Subjetividades*, 16(1), 37–51.
- Derrida, J. (2003). *Universidade sem condição* (E. Nascimento, Trans.). Estação Liberdade.
- Donato, S. P., Ens, R. T., Favoreto, E. D. D. A., & Pullin, E. M. M. P. (2017). Abordagem estrutural das representações sociais: Da análise de similitude ao grupo focal, uma proposta metodológica. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 14(37), 367–394.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study. *Academy of Management Review*, 14(4), 532–550.
- Ferreira, M. D. A. (2016). Teoria das representações sociais e contribuições para as pesquisas do cuidado em saúde e de enfermagem. *Escola Anna Nery*, 20(2), 214–215. <https://doi.org/10.5935/1414-8145.20160028>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hoffmann, F., & Kinzelbach, K. (2018). *Forbidden knowledge: Measuring academic freedom*. Berlim.
- Hoffmann, I. L., Nunes, R. C., & Muller, F. M. (2019). The information of a higher education

- census in the implementation of organizational knowledge management on school dropout. *Gestão & Produção*, 26(2). <https://doi.org/10.1590/0104-530x-2852-19>
- Jodelet, D. (2001). *As representações sociais*. UERJ.
- Klafke, R., De Oliveira, M. C. V., & Ferreira, J. M. (2019). The vanguardist good professor in natural and social sciences. *Journal of Education and Learning*, 8(2), 47–57. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n2p47>
- Klafke, R., De Oliveira, M. C. V., & Ferreira, J. M. (2020). The good professor: A comparison between public and private universities. *Journal of Education*, 200(1), 62–70. <https://doi.org/10.1177/0022057419875124>
- Leher, R. (2019). Autonomia universitária e liberdade acadêmica. *Revista Contemporânea de Educação*, 14(29), 208–226. <https://doi.org/10.20500/rce.v14i29.23167>
- Macfarlane, B. (2017). *Freedom to learn: The threat to student academic freedom and why it needs to be reclaimed*. Bruce. Routledge.
- Martins, A. (2020). O governo tem uma visão empobrecida de ciência. APES. <https://www.apesjf.org.br/o-governo-tem-uma-visao-empobrecida-de-ciencia-confira-a-entrevista-com-o-professor-andre-martins-faced-ufjf>
- Mendoza, K. R. (2018). *Engaging generation Z: A case study on motivating the post-millennial traditional college student in the classroom*. Johnson University.
- Morrish, L. I. Z., & Sauntson, H. (2016). Performance management and the stifling of academic freedom and knowledge production. *Journal of Historical Sociology*, 29(1). <https://doi.org/10.1111/johs.12122>
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Zahar.
- Moscovici, S. (2015). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Vozes.
- Moser, A., & Korstjens, I. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3 : Sampling, data collection and analysis. *European Journal of General Practice*, 24(1), 9–18. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375091>
- Neave, G. (2012). O Estado-avaliador como política em transição: Um estudo histórico e anatômico. In R. Cowen, A. M. Kazamias, & E. Ulterhalte (Eds.), *Educação comparada: Panorama internacional e perspectivas* (Vol. 1, pp. 675–698). Brasília: UNESCO, CAPES.
- Oliveira, M. A. C. de, Repolês, M. F. S., & Prates, F. D. C. (2016). Liberdade acadêmica em tempos difíceis: Diálogos Brasil e Estados Unidos. *Revista Eletrônica Do Curso de Direito*, 11(2), 773. <https://doi.org/10.5902/1981369423726>
- Oliveira, M. S. B. S. de. (2004). Representações sociais e sociedades: A contribuição de Serge Moscovici. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 19(55), 180–186. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092004000200014>
- Özkirimli, U. (2017). How to liquidate a people? Academic freedom in Turkey and beyond. *Globalizations*, 14(6), 851–856. <https://doi.org/10.1080/14747731.2017.1325171>
- Padilha, C. A. T. (2014). *Educação e inclusão no Brasil (1985-2010)*. Universidade Estadual de Campinas.
- Peroni, V. M. V., & Caetano, M. R. (2016). O público e o privado na educação-Projetos em disputa? *Retratos Da Escola*, 9(17). <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.584>
- Petermann, J., Hansen, F., & Correa, R. S. (2015). Práticas no ensino de criação publicitária: Entre a institucionalização e a busca por ludicidade. *Animus: Revista Interamericana de Comunicação Midiática*, 14(28), 203–216.
- Ratinaud, P. (2009). Iramuteq: Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires. Retrieved December 21, 2019, from <http://www.iramuteq.org>
- Reis, T. (2016). LDB: Respeito à liberdade e apreço à tolerância. *Retratos Da Escola*, 10(19), 465–476. <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.727>

- Rodrigues, H. W., & Marocco, A. de A. L. (2014). Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: Alcance e limites da autonomia docente. In B. Q. Caúla, D. B. Martins, M. L. C. de Araújo e Mendonça, & V. M. do Carmo (Eds.), *Diálogo ambiental, constitucional e internacional* (1st ed., Vol. 2, pp. 213–238). Premius.
- Sampaio, H. (2011). O setor privado de ensino superior no Brasil: Continuidades e transformações. *Revista Ensino Superior Unicamp*, 4, 28–43.
- Santos, M. de F. de S. (1994). Representação social e a relação indivíduo-sociedade. *Temas Em Psicologia*, 2(3).
- Saraiva, L. A. S. (2002). Cultura organizacional em ambiente burocrático. *Revista de Administração Contemporânea*, 6(1), 187–207. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552002000100011>
- Sarlet, I. W., & Travincas, A. C. T. (2016). O direito fundamental à liberdade acadêmica - Notas em torno do seu âmbito de proteção - A ação e a elocução extramuros. *Espaço Jurídico Journal of Law*, 17(2), 529–546. <https://doi.org/10.18593/ejil.v17i2.10328>
- Saviani, D. (2010). A expansão do ensino superior no Brasil: Mudanças e continuidades. *Poiesis Pedagógica*, 8(2), 4–17.
- Siqueira, T. C. A. de. (2006). *O trabalho docente nas instituições de ensino superior privado em Brasília*. Universidade de Brasília.
- Stremel, S., & Mainardes, J. (2018). A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil: Aspectos históricos. *Education Policy Analysis Archives*, 26(168), 1–25. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3682>
- Toledo, C. M. Q. de. (2017). Direito à Liberdade de Cátedra. In C. F. Campilongo, A. de A. Gonzaga, & A. L. Freire (Eds.), *Enciclopédia jurídica da PUC-SP* (1st ed.). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Voss, C., Tsiriktsis, N., & Frohlich, M. (2002). Case research in operations and management. *International Journal of Operations & Product Management*, 22(2).
- Wachelke, J. F. R., & Camargo, B. V. (2007). Representações sociais, representações individuais e comportamento. *Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 379–390.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish* (2nd ed.). The Guilford Press.

Apêndice

Tópicos Utilizados nas Entrevistas

Categoria de análise: Perfil dos entrevistados

- Qual é a sua profissão? Qual é a modalidade da sua contratação?
- Em qual (is) curso (s) você é docente? Quais disciplinas você leciona?
- Carga horária semanal em sala de aula?
- Há quanto tempo você está na organização?

Categoria de análise: Contexto organizacional (Reis, 2016; Rodrigues & Marocco, 2014)

- Você consegue descrever as características das turmas em que você leciona?
- E como é o seu relacionamento com os estudantes? Você se recorda de alguma situação extrema? Quais foram as consequências?
- Como é sua relação com os demais professores? Você se recorda de alguma situação extrema? Quais foram as consequências?
- Como é sua relação com a coordenação do curso? Você se recorda de alguma situação extrema? Quais foram as consequências?
- Como é seu relacionamento com a direção da organização (reitor, vice-reitor, diretora etc.)? Você se recorda de alguma situação extrema? Quais foram as consequências?

Categoria de análise: Liberdade (Cátedra) (Reis, 2016; Rodrigues & Marocco, 2014)

- Para você, o que é liberdade? E no seu trabalho, como você enxerga a liberdade?
- Quais são seus direitos aqui na instituição, e na sala de aula?
- E quais são os seus deveres?
- Você já vivenciou alguma situação extrema em relação à sua liberdade na instituição?

Categoria de análise: Liberdade de Ensinar (M. A. C. de Oliveira et al., 2016)

- O que você entende por: liberdade de ensinar?
- Como você elabora os seus planos de aula?
- Como você elabora as atividades e avaliações que aplica aos estudantes?
- Como você costuma preparar suas aulas?
- Você se sente monitorado ao ministrar as suas aulas?
- Como você define a sua metodologia didática em sala de aula? Quem define a forma de conduzir as aulas?
- Há alguma exigência em relação ao seu processo de ensino e avaliação? Quais são? Formal ou informal?
- Você recorda de alguma situação extrema em que você teve que adequar suas aulas por pedido de outra pessoa? O que você fez?

Categoria de análise: Liberdade de Aprender (Costa, 2018)

- O que você entende por liberdade de aprender?
- Como você seleciona os temas pertinentes para a aula?
- Você realiza muitas adequações ao longo do semestre?

Categoria de análise: Liberdade de Pesquisar (M. A. C. de Oliveira et al., 2016)

- O que você entende por liberdade de pesquisar?
- Que tipo de pesquisas você costuma fazer?
- Como isso é realizado aqui na organização?
- Você recorda de alguma situação extrema em que você teve que adequar a sua pesquisa por alguma questão externa à sua vontade? O que você fez?

Categoria de análise: Liberdade de Divulgar (Sarlet & Travincas, 2016)

- O que você entende por liberdade de divulgar o conhecimento?
- Como você divulga as suas pesquisas?

Categoria de análise: Contexto (Liberdade)

- Na sua opinião existem limites aos professores em seu trabalho? Quais são?
- Fechamento (tópicos)
- Algum ponto que gostaria de acrescentar?

Sobre o Autores

Bruno Eduardo Slongo Garcia

Universidade Federal do Paraná, Universidade Positivo, Centro Universitário Campos de Andrade
brunog.12@ufpr.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9271-6473>

Doutorando em Administração (Estratégia e Análise Organizacional) pelo PPGADM-UFPR, Mestre em contabilidade pelo PPGCONT-UFPR. Especialista em Gestão de Negócios pelo Decont (UFPR) e Bacharel em Administração pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Professor e pesquisador da área de Gestão na Uniandrade, e tutor no MBA da UFPR. Interesses de pesquisa: institucionalismo, interacionismo simbólico e estratégia organizacional.

Pedro Chapaval Pimentel

Universidade Federal do Paraná

professorchapaval@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4321-903X>

Doutorando em Administração (Estratégia de Marketing) pelo PPGADM-UFPR e Mestre em Comunicação pelo PPGCOM-UFPR. Especialista em Relações Internacionais e Diplomacia (UNICURITIBA) e Bacharel em Administração (FAE) e em Comunicação Social, com habilitação em Relações Públicas (UFPR). Organizador dos livros: "O Brasil vai às urnas: as campanhas eleitorais para presidente na TV e internet" (EDUEPB, 2019) e "As Eleições Estaduais no Brasil: estratégias de campanha para TV" (Ed. Syntagma, 2019). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Comunicação Eleitoral (CEL-UFPR) e do Grupo de Pesquisa Estratégia de Marketing (PPGADM-UFPR). Interesses de pesquisa: estratégias de marketing, comunicação política e direitos humanos.

Jane Mendes Ferreira

Universidade Federal do Paraná

janemff@yahoo.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6156-4342>

Possui graduação em Ciências Contábeis (PUCPR), especialização em contabilidade e finanças (UFPR), mestrado (PUCPR) e doutorado em Administração (UP). Docente da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e atua em cursos de graduação e pós-graduação lato e stricto sensu. É membro da Diretoria da Anegepe (gestão 2020-2022) atuando como secretária da associação. Interesses de pesquisa: gestão estratégica, empreendedorismo, metodologia da pesquisa e didática do Ensino Superior.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 29 Número 11

1 de fevereiro de 2021

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) **Twitter feed** @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao** (EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado** (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda** (Universidade Federal de Uberlândia)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español/Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Universidad de San Andres/ Pontificia Universidad Católica Argentina)

Editor Coordinador (Español/Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español/España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Jason Beech** (Monash University), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Gabriela de la Cruz Flores** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carmuca Gómez-Bueno** (Universidad de Granada), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Sergio Gerardo Málaga Villegas** (Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California (IIDE-UABC)), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo

Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra

Universidad de Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad

de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Keon McGuire, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina

Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel