

19 a 21 de outubro Ponta Grossa - PR - Brasil

LIBERDADE DE CÁTEDRA: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE DOCENTES DO ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO

ACADEMIC FREEDOM: ANALYSIS OF PROFESSORS PERCEPTION FROM THE MANAGEMENT AREA

AÇÃO DOCENTE E AMBIENTE DE APRENDIZAGEM TICA

Giovani Cruzara, Universidade Federal do Paraná, Brasil, giovani.cruzara@outlook.com

Emanuel Campigotto Sandri, Universidade Federal do Paraná, Brasil, emanuel.sandri@hotmail.com

Jane Mendes Ferreira Fernandes, Universidade Federal do Paraná, Brasil, janemff@yahoo.com.br

Ana Paula Mussi Szabo Cherobim, Universidade Federal do Paraná, Brasil, cherobimanapaula@gmail.com

Julia Mitsue Vieira Cruz Kumasaka, Universidade Federal do Paraná, Brasil, juliamitsue@hotmail.com

Resumo

Esse estudo buscou explorar a percepção de docentes de instituições públicas e privadas sobre sua percepção da liberdade de cátedra em programas da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), da área de Administração. Para tanto, realizou-se uma comparação entre a liberdade na pós-graduação *stricto sensu* com a *lato sensu* e a graduação. Para isso, foi utilizada uma abordagem qualitativa do tipo de estudo de caso, tendo com fonte principal de dados entrevistas semi-estruturadas com os docentes. A análise de dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, a partir da criação de categorias de análise provenientes da literatura e da própria transcrição das entrevistas. Os resultados demonstram que os docentes entrevistados possuem ciência de sua liberdade de ensinar, sendo o conhecimento dessa liberdade proveniente, em sua grande maioria, de sua própria experiência em sala de aula. O conhecimento dessa liberdade resultou em flexibilidade para gerar discussões, que contribuíram para a pluralidade de ideias e diversidade de opinião. Mesmo assim, casos de restrições a liberdade de cátedra, ainda que de maneira isolada, foram mencionados por quase todos os entrevistados, com uma descrição bem detalhada do ocorrido, sendo considerados assim situações que marcaram suas carreiras. Com essa análise, esse estudo contribui para a ampliação do debate sobre a liberdade de cátedra, direito previsto na Constituição Federal Brasileira para docentes, do ensino público e privado, em todas as esferas de ensino.

Palavras-chave: Liberdade de cátedra; Docência; Administração; Stricto-sensu; Análise de conteúdo.

Abstract

This study aimed to explore the perception of academic freedom from professors of public and private institutions from the post-graduation *stricto sensu* (masters and PhD), of the business administration area. To this end, a comparison between the academic freedom at the post-graduation *stricto sensu* with the *lato sensu* and the graduation was made. A case study qualitative approach was used, having as the main data source semi-structured interviews with the professors. The data analysis was performed with the content analysis technique, with categories created from the literature and also from the interviews themselves. The results demonstrate that the interviewed professors are aware of their freedom to teach, with this knowledge coming mainly from their own classroom experiences. The knowledge of this freedom resulted in greater flexibility to generate discussions, which assisted the pluralism of ideas and diversity of opinion. Nevertheless, restrictions to the academic freedom, although being present on isolated cases, were reported by almost all interviewees with great detail on the description, being considered situations that marked their career. With this analysis, this study

contributes to the extension on the debate of academic freedom, a right provided at the Brazilian Constitution for all professors, from public and private teaching, in all spheres of education.

Keywords: *Academic freedom; Teaching; Administration; Stricto-sensu; Content analysis.*

1. INTRODUÇÃO

Evidenciada pela Constituição Federal Brasileira de 1998 em seu art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2019, Art. 205), e, seguida pelas diretivas apresentadas tanto pela Carta Magna Brasileira, art. 206, quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, art. 3º, ambos no inciso II e III, o ensino será ministrado pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, respeitando o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e a independência didática sobre a liberdade de ensinar e aprender. Essa é associada a legitimidade da competência da universidade e seus docentes, no que tange o magistério superior, para definir os conteúdos relevantes para os conhecimentos das áreas de ensino, além de como esses devem ser transmitidos (Durham, 1989).

Assim sendo, a responsabilidade pela educação é compartilhada entre universidades públicas e privadas, onde “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” - Art. 45 da Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996). Isso faz com que o magistério superior se baseie na existência hierárquica entre docentes e estudantes para o desenvolvimento de ambos sobre o conhecimento e o saber (Durham, 1989). Nesse sentido, Rodrigues (2009) aponta a existência, por parte das normas regulatórias, da exigência de uma formação didática-pedagógica para o docente.

Apesar do cenário envolvendo o conceito da liberdade de cátedra já ser discutido de forma mais abrangente no cenário jurídico das instituições de ensino, essa discussão ganhou recentemente os holofotes de outras áreas de ensino, após a disseminação da chamada "escola sem partido", com estudos explorando a questão dos fundamentos jurídicos-constitucionais da liberdade de cátedra (Costa, 2018).

Nesse sentido, o presente artigo explora a percepção sobre liberdade de cátedra de docentes do ensino superior que atuam em cursos de Administração *stricto sensu*, posteriormente comparando a atuação nesse nível de ensino com a graduação e com a pós-graduação *lato sensu*.

Para atingir esse objetivo, foi realizada uma discussão sobre a liberdade de cátedra perante a ótica jurídica, sendo posteriormente utilizada a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso para se analisar a percepção dos docentes sobre essa liberdade. Com dados principais coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas conduzidas com 10 docentes, a técnica de análise de conteúdo (Miles & Hubbermann, 1994) foi utilizada tendo como base códigos criados a partir da literatura jurídica.

Os resultados demonstram que os docentes entrevistados possuem ciência de sua liberdade de ensinar, sendo o conhecimento dessa liberdade proveniente, em maior parte, das experiências na própria sala de aula. Também foi constatado que a percepção dos entrevistados é a de que existe flexibilidade para gerar discussões envolvendo a pluralidade de ideias em sala de aula, que por sua vez resulta na exposição de diversas opiniões. Além disso, identificou-se também que as ementas das disciplinas tendem a ser mais flexíveis na pós-graduação *stricto sensu*, visto que na graduação existe maior regulação formal em face das diretrizes do MEC para os Projetos Político Pedagógicos dos cursos de Graduação. Apesar disso, constatou-se também

que quase todos os docentes mencionaram ter sua liberdade de cátedra violada em algum momento durante sua carreira, sendo tais situações descritas com exímio detalhe, dando a entender que foram situações que marcaram suas carreiras, mesmo tendo ocorrido em casos isolados.

Este artigo está organizado em mais quatro seções além dessa introdução. Onde, na segunda seção é realizado uma apresentação sobre o tema liberdade de cátedra perante a ótica jurídica. Posteriormente, a seção três apresenta a metodologia do estudo, seguida pela seção quatro que contempla a análise e a discussão dos dados. Por fim, a seção cinco contempla as conclusões, limitações e os direcionamentos para pesquisas futuras.

2. CENÁRIO LEGAL E A LIBERDADE DE CÁTEDRA

Castanho e Freitas (2006) apontam que o docente do ensino superior deve possuir uma postura ativa, dialética, política e ética, tendo assim um compromisso não só com o aprendizado, mas com a vida do estudante. Para atingir tal objetivo, a interpretação da liberdade de cátedra inclui a formação política do cidadão (Costa, 2018), visando assim desconstruir o papel neutro do docente em sala de aula (Giolo, 2011). Assim sendo, a liberdade de cátedra envolve perguntas como: "quem e de que forma se ensina?"; "para que se ensina e como se vem aprendendo?"; e "o que caracteriza uma dupla face entre ensinar e aprender?" (Toledo, 2017, p.2).

O termo liberdade de Cátedra está presente no cenário brasileiro desde a constituição de 1934, em seu art.155, onde está inserida a expressão "está garantida a liberdade de cátedra". Após passar por pequenas alterações nas constituições de 1946 e 1967, onde a interpretação de seu sentido foi ampliada, a carta de 1969 a restringe profundamente (Toledo, 2017).

Mello Filho (1984, p.418) expressa em sua pesquisa um resumo de tais mudanças:

“A liberdade de cátedra penetrou em nosso sistema constitucional pela Constituição de 1934 (art. 155), foi suprimida pela Carta de 1937 e restaurada pela Constituição de 1946 (art. 168, VII). A Carta de 1967 a manteve (art. 168, VI) e a de 1969 a restringiu profundamente (v. arts. 176, § 3º, VII e 154)”.

Posteriormente, a constituição atualmente em vigor no Brasil (Constituição Federal (CF) de 1988), expande as percepções sobre a liberdade de cátedra, tocando em diversos momentos nas questões sobre a liberdade na relação entre ensinar-aprender. Mas, em nenhum momento, mencionando expressamente "está garantido a liberdade de cátedra".

Nesse sentido, o caput do artigo 5 da CF, discorre sobre a liberdade como sendo um dos mais relevantes direitos fundamentais para o estado democrático de direito, onde segundo Moraes (2004, p.80) “a liberdade de expressão e de manifestação de pensamento não pode sofrer nenhum tipo de limitação prévia, no tocante a censura de natureza política, ideológica e artística”.

Além disso, a CF de 1988 também adentra os pontos relacionados ao direito à educação, que se encontram dispostos nos artigos 206, 207 e 209. O primeiro deles estabelece o ensino com base na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, englobando também a arte e o saber, e contemplando o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Tal interpretação resulta assim na dualidade da relação entre o ensinar e o aprender (Toledo, 2017).

O artigo 206 atua em conjunto com o artigo 207, onde está estabelecido que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, devendo obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse

sentido, Costa (2018), aponta que liberdade de cátedra reside na legitimidade conferida ao docente para conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Porém, Toledo (2017) aponta que tal liberdade vai mais além, não podendo ser considerada como um "ato último", visto que ela envolve aspectos científicos que vão além do ensino, englobando também a pesquisa e a extensão.

Assim sendo, Rodrigues e Marocco (2014) apontam para a existência de duas liberdades, uma institucional e uma do docente. Porém, ambas são limitadas por dispositivos legais, o que para Costa (2018) leva ao fato de que a sala de aula é o locus da construção discursiva e crítica dos padrões curriculares nacionais.

Considerando isso, tal liberdade não existe sem limites para o docente. Por se pautar em uma dualidade na relação docente-aluno, existe um conflito de interesse de duas liberdades: a de ensinar e a de aprender. Assim, é permitido que os docentes se expressem sobre a matéria ensinada através de suas próprias convicções. Porém, não pode haver a imposição de uma única teoria (Franzoi, 2017). Pois, ao mesmo tempo que o docente possui o direito de ensinar, o aluno possui o direito de aprender de forma digna e com qualidade, como exposta na CF de 88.

De tal modo, a CF e outras legislações como a lei de diretrizes de Bases da Educação Nacional, visam, segundo Toledo (2017, p.18), "não restringir a liberdade de ensinar-aprender, mas sim estabelecer parâmetros mínimos de qualidade para fiscalização e manutenção da qualidade de ensino futura".

Nesse sentido, Diniz, Buglione e Rios (2006) apontam que ensinar, pesquisar e publicar são tarefas de quem persegue a verdade, pressupondo assim a liberdade de pensamento e de expressão. Tais atividades são por fim indissociáveis do contexto institucional (Franzoi, 2013). Assim, Nunes e Aguiar apontam que "não é atribuição do Estado limitar as discussões de ideias nem determinar uma concepção pedagógica ao sistema educacional, em especial ao docente[...]" (Nunes & Aguiar, 2017. p. 508).

Perante a ótica legislativa, o disposto no artigo 209 da CF de 88 demonstra que o ensino é "livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I- cumprimento das normas gerais da educação nacional; e II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público". Nesse sentido, Rodrigues e Oliveira (2018) apontam que sendo cumpridas as normas gerais de educação e as diretrizes curriculares, instituições privadas também possuam liberdade para construir sua estrutura curricular e de ensino, sendo essas avaliadas pelo poder público.

Apesar disso, o Censo Nacional do Ensino Superior do ano de 2018 (Brasil, 2019) demonstra algumas diferenças entre as instituições públicas e privadas de ensino. O número de docentes por categoria administrativa atuando em instituições públicas, por exemplo, aumentou de cerca de 112 mil em 2008 para quase 174 mil em 2018, enquanto que o de instituições privadas se manteve quase constante, sendo de cerca de 209 mil em 2008, e de 210 mil em 2018, com destaque para a queda no número de docentes em instituições privadas entre 2015 e 2017, diminuindo de cerca de 222 mil para 209 mil docentes por categoria administrativa. Além disso, o Censo demonstra que 86% dos docentes da rede pública atuam no regime tempo integral, ao passo que na rede privada esse número é de apenas 27,5%. E no que diz respeito a formação do docente atuando no ensino superior, nota-se que 64% dos docentes da rede pública possuem o título de doutor, enquanto na rede privada esse número é de 25,9%.

Além das diferenças apontadas pelo censo, uma outra reside no regime de contratação de docentes, visto que "As universidades públicas federais, entidades da administração indireta, são constituídas sob a forma de autarquias ou fundações públicas" (Supremo Tribunal Federal (STF), 2006, p.182). Nesse sentido, a carreira dos docentes que atuam nos cursos de

graduação e de pós-graduação (magistério superior), estabelece que docentes façam parte do Quadro Único de Pessoal daquele órgão (Lei 4881-A/1965), modificada pela lei 5.539/1968. Ou seja, sua contratação se dá por meio de concurso público e o docente contratado possui o regime de servidor, com estabilidade em seu cargo após três anos de estágio probatório, sendo o mesmo válido para universidades estaduais. Em universidades particulares, por sua vez, o regime de contratação pode variar, sendo em sua maioria contratos horistas ou CLT, não garantindo ao docente nenhuma estabilidade no cargo ocupado.

Apesar dos docentes que atuam na pós-graduação *stricto sensu* terem como um dos objetivos a formação de novos docentes e pesquisadores, a liberdade de cátedra, da forma como é apresentada nos aparatos legais, não contempla diferenciação entre os níveis de ensino. Sendo baseada nas mesmas regras tanto na questão do ensino superior (graduação, pós-graduação), como nos demais níveis de ensino (ensino fundamental e médio). Nesse sentido, os mesmos direito e deveres valem para os docentes dos diferentes níveis de ensino, o que nos levou a motivação de explorar a percepção dos docentes do ensino superior sobre o conceito de liberdade de cátedra em programas da pós-graduação da área de Administração, buscando assim também compreender se existem diferenças nessa liberdade entre os níveis de ensino superior.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para explorar a percepção sobre a liberdade de cátedra dos docentes que atuam em programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) da área de Administração, foi adotada uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso (Yin, 2014). Tal escolha metodológica se deu pois o estudo procura compreender como um fenômeno ocorre em um cenário específico, ou seja, como é a percepção do docente sobre sua liberdade de cátedra. Tal característica, segundo Eisenhardt (1989) e Yin (2014) justifica a escolha do método estudo de caso como sendo condizente com a pesquisa.

Nesse sentido, o que está sendo analisado é a percepção da liberdade do docente em sua atuação no ensino superior, o que permite a comparação entre os níveis de graduação e pós-graduação. Tal comparação visa compreender as diferenças entre os diferentes níveis de ensino, visto que no nível *stricto sensu* é visado a formação de novos docentes e pesquisadores.

A pesquisa teve como fonte principal de dados entrevistas semi-estruturadas, que de acordo com Corbetta (2003) garante que tanto o entrevistador como o entrevistado possuam maior liberdade na condução da entrevista. O roteiro de entrevista foi criado com base no cenário legal da liberdade de cátedra, abordando assim a dualidade entre ensinar e aprender e questões relacionadas a atuação em sala de aula e a criação de ementas de disciplinas.

Foram entrevistados 10 docentes de duas universidades particulares e de duas universidades públicas, vinculados aos departamentos dos cursos de pós-graduação em administração da cidade de Curitiba. As entrevistas foram conduzidas durante o mês de Novembro de 2019, sendo os entrevistados selecionados pelo método bola de neve. Nesse sentido, ao final de cada entrevista, era requisitado ao entrevistado que fornecesse o nome de dois outros docentes que ele acreditava que teria grande contribuição para a pesquisa. A fim de garantir o anonimato dos entrevistados, nenhuma informação que possa provocar sua identificação será divulgada nessa pesquisa.

Dos 10 docentes entrevistados, cinco atuam em instituições públicas, e os outros cinco atuam em instituições privadas. E, com exceção de dois docentes que possuem experiência apenas

em instituições privadas de ensino, todos os demais possuem experiência em instituições públicas e privadas de ensino.

Todas as entrevistas foram gravadas (com o consentimento do entrevistado), totalizando 330 minutos de áudio, que foram posteriormente transcritos pelos pesquisadores, o que gerou um total de 86 páginas de texto. Com exceção das entrevistas conduzidas com os Entrevistados A e F, todas as demais foram realizadas por no mínimo dois pesquisadores.

Dados adicionais também foram coletados durante as entrevistas para auxiliar a validação dos dados. No total, 10 páginas de anotações foram geradas durante as entrevistas com os docentes. Além disso, os websites das universidades dos quais os docentes eram membros também foram analisados, onde procurou-se informações sobre a carreira docente e também sobre a atuação dos docentes na graduação e nos programas de pós-graduação. Tais informações foram posteriormente usadas para a triangulação dos dados.

Para garantir maior validade dos dados coletados nas entrevistas, foram realizados dois pré-testes. Nesse sentido, após a finalização da entrevista os docentes foram questionados sobre a clareza das questões, sobre sugestões de melhoria ao roteiro, e também sobre suas emoções ao responder o questionário.

Após a realização do primeiro pré-teste, foi apontado que uma das questões estava confusa. Devido a isso, essa questão foi alterada para tornar mais fácil sua compreensão. Posteriormente a essa alteração, o questionário foi submetido a um segundo pré-teste, do qual nenhuma alteração foi apontada. Assim sendo, o segundo pré-teste foi incluído em nossa lista de final de entrevistados, visto que o questionário aplicado a esse entrevistado foi o mesmo aplicado aos demais participantes.

Todos os dados coletados foram analisados com a técnica de análise de conteúdo (Milles & Hubberman, 1994). Os códigos criados para a codificação do material foram, assim como o roteiro de entrevista, criados a partir do cenário legal relacionado a liberdade de cátedra, com alguns códigos também emergindo a partir da própria transcrição das entrevistas. No total, 24 códigos foram criados, para tornar possível não só a categorização do material, mas também sua reorganização e a inferência (Milles & Hubberman, 1994).

Para auxiliar a análise, foi utilizado o Software Atlas.ti versão 8.4, onde foi realizada a codificação do material e a criação das redes de relacionamento dos dados das entrevistas, com base nos códigos criados.

Na próxima seção apresentamos os resultados do estudo, considerando primeiro um panorama geral das informações coletadas, e posteriormente os pontos de maior relevância destacados por cada um dos entrevistados.

4. RESULTADOS

A partir dos dados coletados, e da codificação criada, notamos que os códigos referentes a percepção de 'liberdade docente' prevalecem quando comparados aos códigos que denotam uma maior sensação de 'restrições' na atuação docente. Alguns entrevistados também apontaram isso mais explicitamente, como o entrevistado C, dizendo:

[...] talvez já tenha ficado claro com os comentários anteriores, mas eu diria assim, que nós professores gozamos de uma liberdade individual fora do comum para fazer nosso trabalho que é muito dificilmente se você vai encontrar em qualquer outro tipo de organização[...].

Nesse mesmo sentido, o entrevistado B destaca que: "Eu [Entrevistado B] falava: pai, e [vou ser docente] pra ganhar quanto? E ele dizia: [para ganhar] a liberdade de cátedra. Que é uma coisa que você não vai encontrar em empresa nenhuma. E dentro da sala de aula você é rei."

É interessante ressaltar que na fala do entrevistado B pode ocorrer um ‘conflito’ entre a ideia de liberdade de cátedra defendida pela legislação, onde, segundo Toledo (2017), ocorre a dualidade entre ensino-aprendizagem, sem a imposição de uma única teoria (Franzoi, 2017), e a ideia de ser ‘rei em sala de aula’, que pode remontar a uma percepção de superioridade e total liberdade por parte do docente.

Além dessas menções mais diretas a liberdade, o código BLIB (maior liberdade percebida pelo docente) apresentou uma magnitude (quantidade de vezes em que foi conectado a uma citação) de 135, ao passo que o código BRES (maior restrição percebida pelo docente) apresentou uma magnitude de 113. Mesmo assim, a magnitude do código BRES ainda é alta, e, para melhor analisar as conexões desse código foram criadas duas redes de relacionamento no software Atlas.ti, para verificar com quais outros códigos a noção de maior restrição e de maior liberdade estavam conectadas. A Figura 1 mostra a rede de relacionamento do código BRES, e a figura 2 contempla a rede de relacionamento do código BLIB. Para ambas as figuras a conexão com os demais códigos é estabelecida por meio da codificação e das citações extraídas das falas de cada um dos entrevistados. Em ambas as figuras apresentadas, as citações foram cortadas para fins de visualização da imagem.

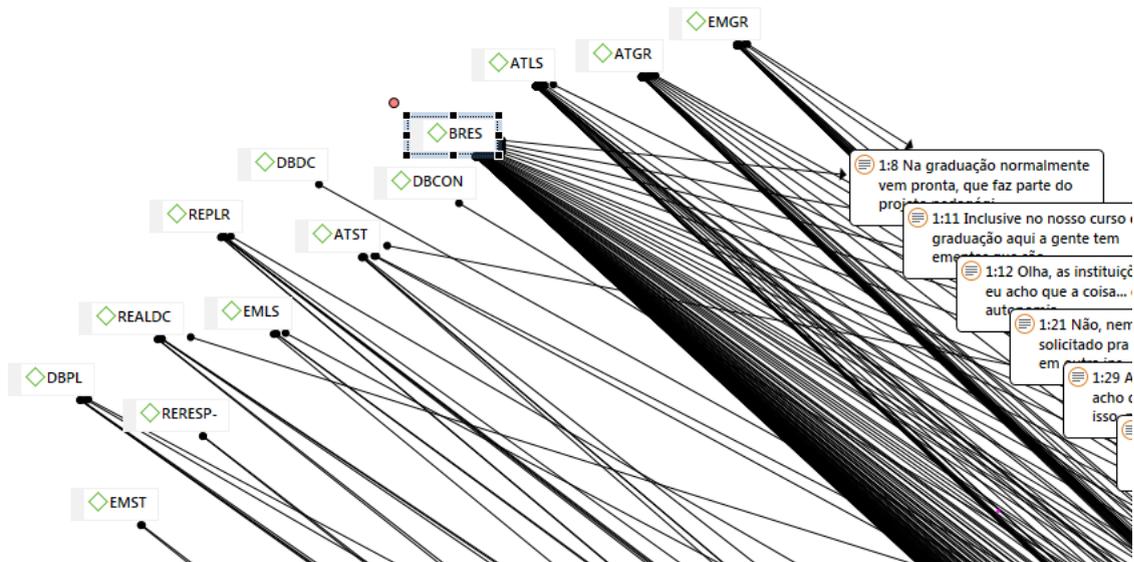


Figura 1 – Rede de relacionamento do código BRES

Em ambas as figuras, cada linha na cor preta conecta um código a sua respectiva citação. Para a criação da rede, foram adicionados todos os códigos, e, posteriormente, as citações do código BRES (figura 1) e BLIB (figura 2) foram adicionadas. Nesse sentido, as citações que estavam relacionadas aos códigos BRES e BLIB também foram conectadas aos demais códigos que haviam recebido outras citações.

Com base na Figura 1, observamos que logo acima do código BRES (em destaque), encontram-se os códigos ATLS (atuação na pós-graduação *lato sensu*); ATGR (atuação em Graduação) e EMGR (Ementas de Graduação), ambos com várias citações conectadas ao código BRES, denotando pontos onde os entrevistados perceberam maior restrição em sua

atuação docente. Abaixo do código BRES, temos outros códigos, a exemplo do ATST (atuação *stricto sensu*) e o EMLS (ementa *lato sensu*), onde os entrevistados denotaram uma menor restrição em relação a sua liberdade, visto que existem menos conexões desses códigos com as citações do código BRES.

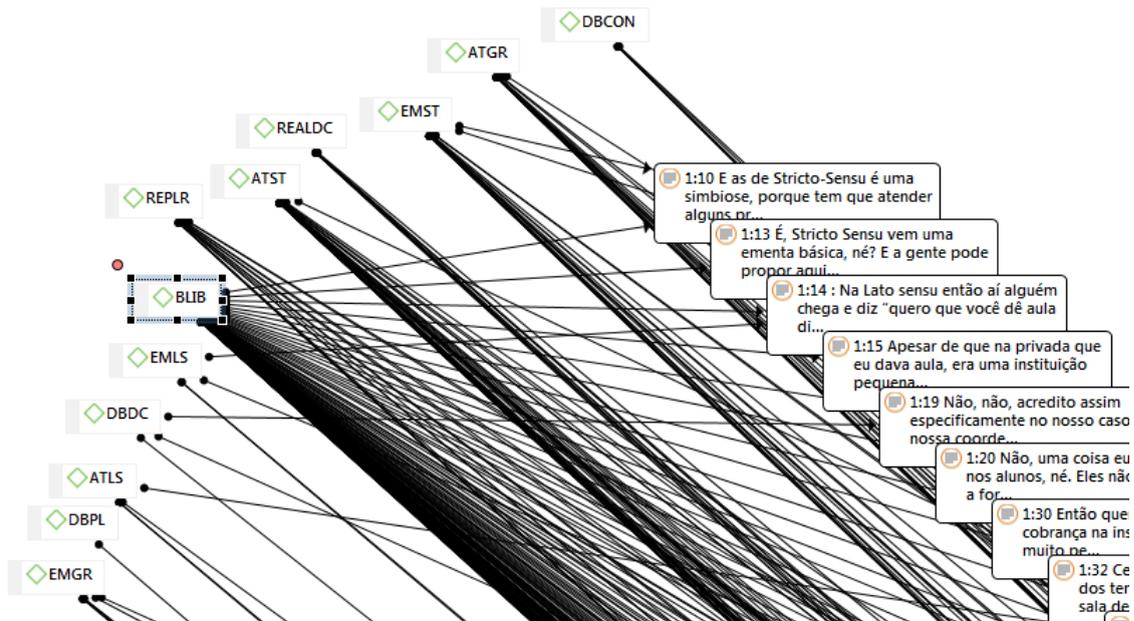


Figura 2 – Rede de relacionamento do código BLIB

Já na figura 2, observamos que acima do código BLIB (em destaque) os códigos REPLR (Pluralidade de ideias); ATST (atuação no *stricto sensu*); REALDC (relacionamento aluno-docente); EMST (ementa *stricto sensu*), ATGR (atuação em graduação; e DBCON (debates de relacionados ao conteúdo da disciplina) denotam alta conexões nas citações relacionadas ao código BLIB. Isso remete a uma maior percepção de liberdade por parte dos docentes nesses tópicos. Por outro lado, os códigos localizados abaixo do código BLIB, a exemplo do código EMLS (ementa *lato sensu*); e do código DBPL (debates de cunho político), são tópicos onde os docentes perceberam uma menor liberdade, visto que existem menos conexões desses com as citações do código BLIB.

Comparando as redes apresentadas nas Figuras 1 e 2, notamos que os docentes percebem uma maior liberdade em sua atuação na pós-graduação *stricto sensu*, seguida pela atuação na graduação (que apresentou uma forte relação tanto com o código BRES, assim como com o código BLIB), e, por último, uma menor liberdade em sua atuação na pós-graduação *lato sensu*, visto que na rede do código BRES (Figura 1) o código ATLS apresentou grande relação com as citações, e na rede do código BLIB (Figura 2) o código ATLS apresentou uma pequena relação com as citações.

Além disso, o código relacionado ao debate com pluralidade de ideias (REPLR) apresentou grande relação com o código BLIB, o que demonstra uma maior liberdade percebida pelo docente com relação a esse tópico. Mesmo assim, os entrevistados parecem evitar debates de cunho político em sala de aula, visto que o código DBPL demonstrou menor magnitude quando comparado aos outros códigos referentes a debates. O código DBDC (Debates relacionados a questões didáticas) obteve magnitude de 18; DBCON (Debates relacionados ao

conteúdo da disciplina) apresentou magnitude de 14; e DBPL (Debates relacionados a questões políticas) obteve magnitude de 10.

Ao se analisar mais especificamente as redes de relacionamento desses códigos por meio de suas citações, nota-se que os debates relacionados a questões didáticas predominam na graduação, com os entrevistados apontando que existe um maior questionamento da autoridade do docente e na forma de se conduzir a disciplina. Mesmo assim, o código BLIB aparece conectado a três citações específicas do código DBDC, ao passo que o código BRES não aparece na rede. Isso denota que mesmo existindo o questionamento por parte dos alunos, os entrevistados não percebem restrições a sua liberdade nesse tipo de debate. A Figura 3 mostra a rede de relacionamentos do código DBDC.

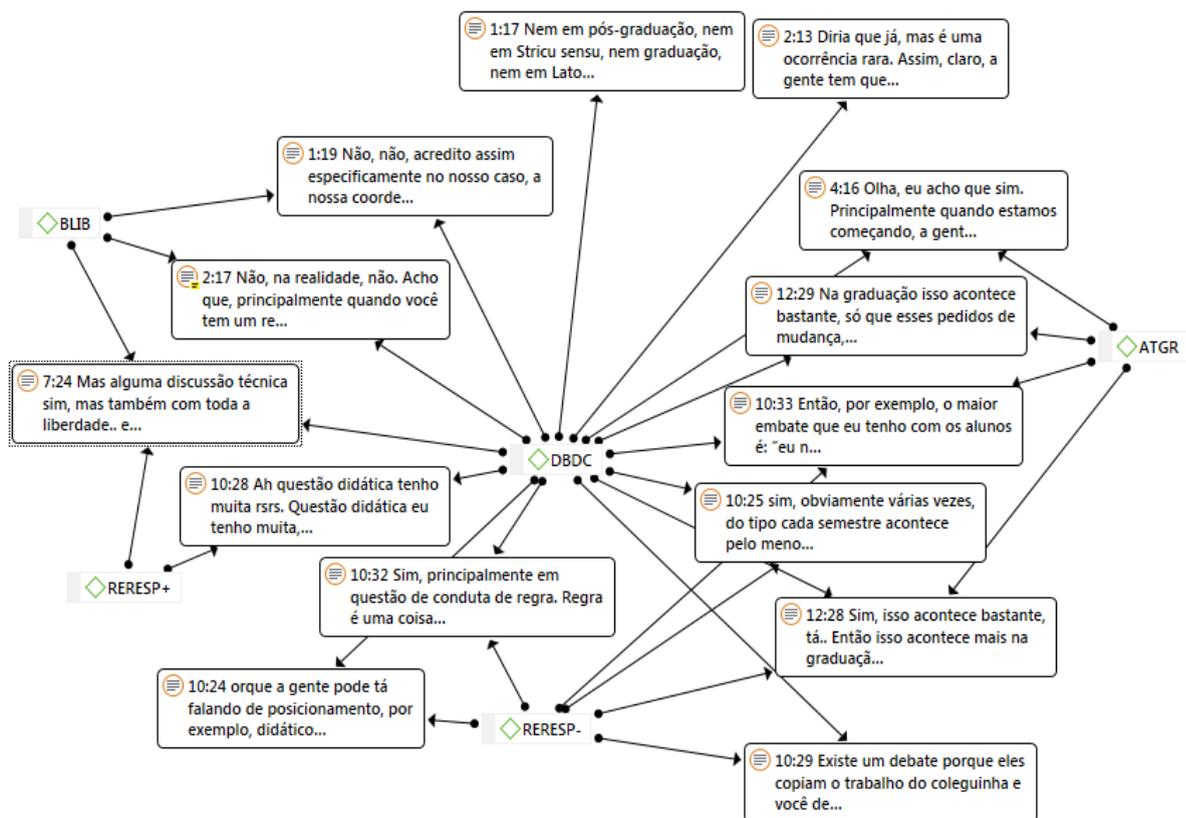


Figura 3 – Rede de relacionamento do código DBDC

Na Figura 3, também notamos os códigos RERESP- (menor respeito percebido por parte do docente e REREPS+ (maior respeito percebido pelo docente), com maior ênfase para o primeiro código. Mesmo assim, os docentes entrevistados não demonstraram sentir sua liberdade restringida (código BRES) ao abordar esse tipo de debate.

A rede do código debate de conteúdo (DBCON), apresenta um cenário similar a figura 3, porém existe maior ênfase para a percepção de liberdade por parte dos docentes. Ao mesmo tempo, esse código apresenta conexões com os códigos ATST, ATGR e também com o ATLS, sendo esse último conectado ao código BRES por meio de uma única citação do entrevistado 3. Tal entrevistado menciona o fato dos alunos da pós-graduação *lato sensu* restringirem o debate de conteúdo por acharem que estão lá apenas para 'assistir a aula'.

Em contrapartida, ao analisarmos a rede do código DBPL (Debates de cunho político), vemos um cenário diferente. Com exceção do entrevistado E, que demonstrou possuir liberdade para conduzir debates políticos em sala de aula, todos os demais entrevistados apontam que possuem uma percepção de restrição nesse tópico. O entrevistado A, por exemplo, mencionou inclusive um menor respeito por parte dos alunos quando tal assunto era abordado em sala. A Figura 4 contempla a rede do código DBPL.

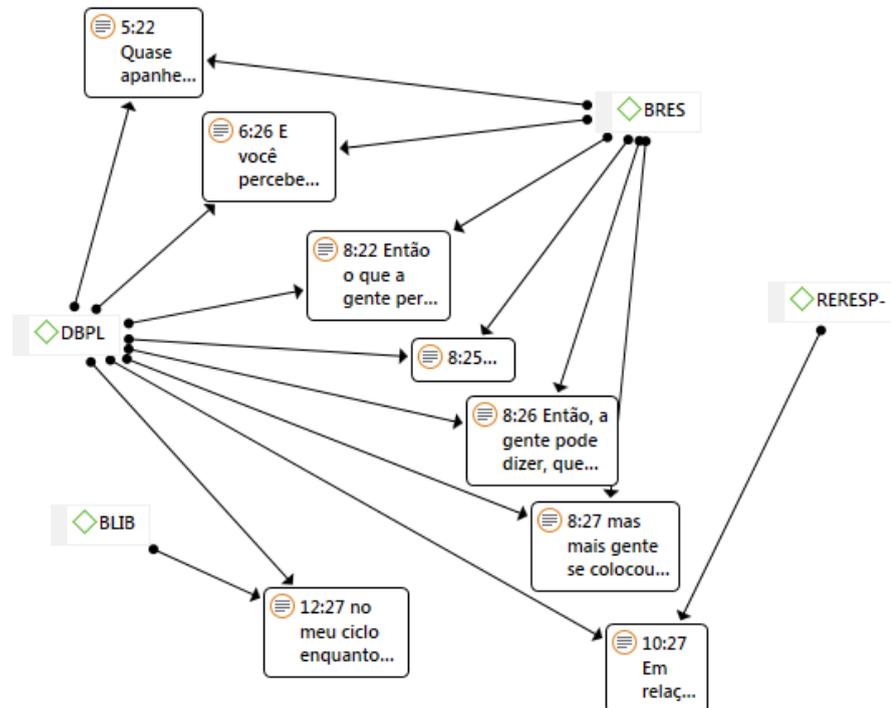


Figura 4 – Rede de relacionamento do código DBPL

Também é interessante ressaltar que nas entrevistas onde o código DBPL foi identificado, notou-se que os entrevistados mencionavam que evitam procurar debates políticos. A exemplo do entrevistado A, que diz: "Em relação ao posicionamento, por exemplo, político, não. Porque você não discute política em sala de aula, porque você sabe que você vai acabar se dando mal, então você não faz".

Essa falta de discussão política em sala de aula foi também mencionada pelo Entrevistado H, que diz: "A perspectiva política interna da organização e [também] a externa [...] estão presentes sempre. E você percebe que a maioria dos professores eles não conseguem problematizar em áreas diferentes da sua especialidade". Esse entrevistado também salientou em diversos momentos que esperava que existissem mais discussões políticas, e segundo ele, a falta de debates se deve a erros relacionados ao papel do docente na sala de aula.

Nesse sentido, notamos que a maior parte dos entrevistados procura adotar uma postura mais 'neutra' em sala de aula, o que é exatamente o oposto do que aponta Giolo (2011), que salienta a liberdade de cátedra como um dos principais itens para desconstruir o papel neutro do docente em sala de aula.

Essa situação pode também estar relacionada ao conhecimento que cada entrevistado possui sobre o conceito de liberdade de cátedra. Apesar de todos os entrevistados atuarem na área de administração, a formação deles é diversa, além de contarem com tempo variado de atuação nas diferentes áreas de ensino superior. Dos dez entrevistados, seis apontaram que tiveram

conhecimento do conceito liberdade de cátedra na própria prática da profissão, e outros três a mencionaram apenas um contato superficial durante sua formação docente (mestrado e doutorado). O entrevistado B foi o único a mencionar um contato maior com a liberdade de cátedra durante sua formação como docente ao cursar o mestrado e o doutorado. Porém, o entrevistado mencionou que isso ocorreu por conta da postura específica de uma de suas professoras.

Dois entrevistados (F e J) também mencionaram que o tiveram um contato prévio com seus próprios familiares, visto que esses eram docentes e assim tinham um conhecimento sobre o assunto.

Nesse sentido, nota-se que os entrevistados possuem um contato pequeno com o conceito de liberdade de cátedra, especialmente durante sua formação como docente. Para todos os entrevistados, o conhecimento sobre o assunto ocorre na prática da profissão, a exemplo do que foi citado pelo entrevistado E: “Foi durante a profissão[...]enquanto aluno de mestrado ou de doutorado poucos foram os momentos de preparação para ser professor. A gente forma um pesquisador.” Para os entrevistados, esse contato tardio com o conceito de liberdade de cátedra resultou em situações desconfortáveis envolvendo a dualidade de ensinar-aprender, que poderiam ter sido evitadas, principalmente no início de suas carreiras.

No que diz respeito a postura docente em sala de aula, observou-se que parte dos entrevistados modifica seu posicionamento dependendo do público para quem a aula será ministrada. Seis entrevistados apontaram posicionamento diferente entre graduação, pós-graduação *stricto sensu* e pós graduação *lato sensu*, três apontaram posicionamento similar em todas as esferas, e apenas um apontou posicionamento similar na graduação e na pós-graduação *lato sensu*, porém diferente na pós-graduação *stricto sensu*.

Esse posicionamento por parte dos docentes deriva da percepção que eles possuem em relação ao seu relacionamento com os estudantes nos diferentes níveis de ensino. Na Figura 5 resumimos a rede de relacionamento do código RERESP+, que denota um maior respeito percebido pelo docente. Vemos na figura conexões fortes com os códigos REALDC (relacionamento entre aluno e docente), BLIB (maior liberdade percebida pelo docente), e também com o código ATST (atuação na pós-graduação *stricto sensu*). Ao mesmo tempo, notamos uma conexão mais fraca com os códigos ATLS (atuação na pós-graduação *lato sensu*), ATGR (atuação na graduação). Para fins de visualização, parte das citações foram omitidas.

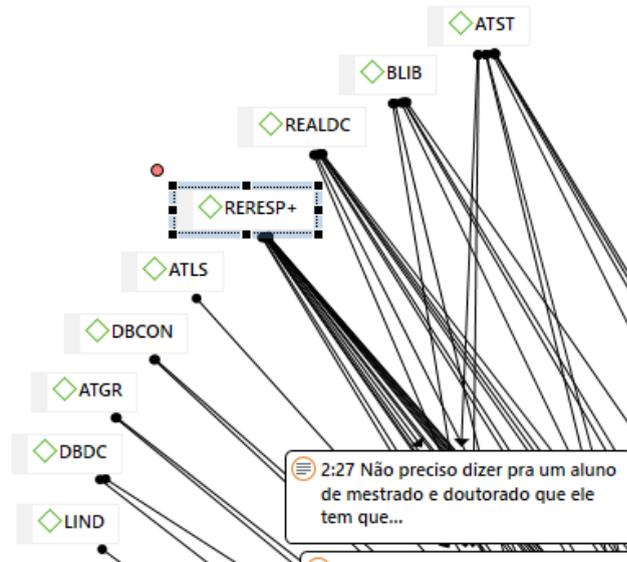


Figura 5 – Rede de relacionamento do código RERESP+

Em contrapartida, a rede do código RERESP- (menor respeito percebido pelo docente), aponta para uma forte conexão com o código ATGR (atuação em graduação), e também com o código DBDC (Debates relacionados a questões didáticas). Na rede, também podemos notar os códigos ATLS (atuação na pós-graduação *lato sensu*) e ATST (atuação na pós-graduação *stricto sensu*), além da relação um pouco mais forte com o código LIND (menção indireta a liberdade de cátedra), demonstrando que em situações de menor respeito por parte dos alunos, os docentes tendem a indiretamente mencionar a existência da liberdade de cátedra em sala de aula.

É interessante destacar também que, apesar do código RERESP- denotar um menor respeito percebido pelo docente, esse código não apresenta conexões com o código LDIR (menção direta à liberdade de cátedra), apresentando apenas conexões ao código LIND (menção indireta a liberdade). Considerando isso, criamos uma rede para verificar as conexões do código LDIR, onde observamos uma maior relação com o código ATGR (atuação em graduação), e uma relação mais fraca com os códigos ATLS (atuação na pós-graduação *lato sensu*) e ATST (atuação na pós-graduação *stricto sensu*), onde apenas o entrevistado C apresentou citações conectando esses códigos. Tal situação está também relacionada ao fato dos entrevistados mencionarem uma menção explícita da existência dessa liberdade durante a apresentação do seu plano de ensino para as disciplinas de graduação.

Em contrapartida, a rede do código LIND (menção indireta a liberdade de cátedra), apresenta uma relação mais forte com o código ATST (atuação na pós-graduação *stricto sensu*), além do código ATGR (atuação na graduação). O código ATLS (atuação na pós-graduação *lato sensu*) por sua vez, foi o que menos apresentou relação com o código LIND.

Apesar do código ATLS ter apresentado pouca relação com a menção direta (LDIR) e indireta à liberdade de cátedra (código LIND), a atuação na esfera *lato sensu* foi um dos que apresentou relação mais forte com o código menor liberdade percebida pelo docente (BRES), como demonstrado na figura 1. Tal situação se deve ao fato de que as restrições enfrentadas pelos entrevistados estão relacionadas a questões formais da atuação na pós-graduação *lato sensu*, e não diretamente a atuação em sala de aula. Isso difere do cenário encontrado na atuação em graduação, visto que apesar dos docentes verificarem restrições, os códigos LDIR e LIND aparecem de forma mais representativa, demonstrando a ênfase em situações dentro da sala de aula.

Com isso, observou-se que na pós-graduação *lato sensu* é onde ocorre com maior frequência restrições impostas pela coordenação do curso. O entrevistado E, por exemplo, demonstra tal cenário ao relatar uma experiência na pós-graduação *lato sensu*: “Na maior parte dos casos a preocupação é especialmente com o título[...]o professor ele tem que desenvolver os mecanismos possíveis para facilitar aprovação do sujeito porque senão ele realmente vai ser um elemento dificultador para o cliente[...]”.

O entrevistado E também ressalta que dentro da lógica de ensino público essa visão clientelista não existe, mas nos cursos *lato sensu* elas existem de maneira muito acentuada. Apesar disso, e da distinção de regime de contratação da esfera pública e privada, dessa, os demais entrevistados não acreditam que essa diferença seja significativas. O entrevistado G, por exemplo, aponta que o perfil do estudante é quem define tais diferenças, independente da instituições ser público ou privadas “[...]é mais por perfil [...]. E essa relação pública ou privada é independente da relação, mas mais a comunidade que ela tem.”

Por outro lado, o entrevistado F aponta que “[...] Existe dentro da escola privada, a ideia que você não deve trazer problema pra instituição. Você não é um criador de caso, e você vai tentar apaziguar os alunos da melhor forma possível”. Isso demonstra um cenário que novamente remete a questão de como a coordenação do curso e a instituição e ensino orientam o docente

Isso, é claro, é uma percepção individual de cada entrevistado, e com base nos dados coletados não foi possível estabelecer um padrão para diferenças entre a percepção docente sobre instituições públicas e privadas. Para se realizar tal comparação, seria necessária uma amostra maior de respondentes, com uma provável padronização dessa em relação ao tempo de atuação docente em cada instituição e também com relação as características individuais de cada instituição, visto que existem diferentes posturas institucionais tanto na esfera pública como na esfera privada.

De qualquer forma, mesmo ocorrendo tais diferenças, nenhum entrevistado mencionou ter sua liberdade restringida especificamente pelo fato da instituição ser pública ou privada. Como mencionado anteriormente, prevalece nos entrevistados uma percepção de maior liberdade em relação a sua atuação docente. Na Figura 6 resumizamos se o docente precisou verbalizar a liberdade de cátedra em sua atuação (especificamente mencionando a existência dessa liberdade), e se o docente acredita que teve sua liberdade como professor restringida em algum momento de sua carreira.

Entrevistado	Precisou verbalizar a existência da liberdade de cátedra em sala de aula	Acredita que teve sua liberdade como professor restringida
A	Não (pós-graduação) / Sim (graduação - na apresentação do plano de ensino)	Não (graduação) / Sim (<i>strictu-sensu</i> ¹ / <i>latu-sensu</i>)
B	Não (em nenhuma esfera de ensino)	Não (em nenhuma esfera de ensino)
C	Não (pós-graduação) / Sim (graduação - na apresentação do plano de ensino)	Não (Graduação e <i>stricto-sensu</i>) / Sim (<i>Latu-sensu</i>)
D	Não (pós-graduação) / Sim (graduação - na apresentação do plano de ensino)	Não (graduação) / Sim (<i>strictu-sensu</i> ¹ / <i>latu-sensu</i>)
E	Não (pós-graduação) / Sim (graduação - na apresentação do plano de ensino)	Não (Graduação e <i>stricto-sensu</i>) / Sim (<i>Latu-sensu</i>)
F	Não (em nenhuma esfera de ensino)	Não (<i>latu-sensu</i>) / Sim (<i>strictu-sensu</i> ² / graduação)
G	Não (pós-graduação) / Sim (graduação - na apresentação do plano de ensino)	Não (em nenhuma esfera de ensino)

H	Não (em nenhuma esfera de ensino)	Não (Pós-graduação) / Sim (graduação)
I	Não (em nenhuma esfera de ensino)	Não (em nenhuma esfera de ensino)
J	Não (em nenhuma esfera de ensino)	Não (<i>Stricto-sensu</i>) / Sim (<i>latu-sensu</i> e graduação)

Figura 6 – Necessidade de verbalização e restrição á liberdade de cátedra

E interessante ressaltar também que quando foram perguntados especificamente se acreditavam que sua liberdade como professor havia sido restringida, quase todos os entrevistados relataram um caso em que tal situação ocorreu. Todos esses entrevistados, porém, apontaram tais casos como sendo uma situação isolada, com a maioria dos entrevistados mencionando a ocorrência como a única em sua carreira como docente.

Os casos relatados envolvem questões como como por exemplo: alunos colando e se recusando a sair de sala (Entrevistado J), frases mal interpretadas pelos alunos (Entrevistado C), aluno oferecendo 'presentes' ao professor para passar de ano (Entrevistado H), e coordenação do curso pedindo para professor delcarar que deseja abandonar a turma (Entrevistado F).

Vale ressaltar que o entrevistado A e o entrevistado D relataram uma restrição por conta do formato do programa (em rede com todo o Brasil, dificultando assim a mudança de conteúdo), ao passo que o entrevistado F relatou uma restrição em relação a debates políticos (debates que só acontecem no *stricto sensu*) com forte polarização de posições políticas.

Segundo os entrevistados, os alunos envolvidos em tais situações tomavam a atitude de se dirigir a coordenação, que por sua vez requisitava do professor explicações adicionais, ou, em alguns casos, acabava por obrigar o professor a tomar uma atitude diferente de sua vontade. O entrevistado J, por exemplo, mencionou que chegou a pedir o desligamento da instituição em que ministrava aulas, após ter sido requisitado pela coordenação do curso para “aliviar a avaliação dos alunos”.

Tais situações, mesmo tendo sido apontadas pelos entrevistados como uma ‘situação isolada’, chamam a atenção pois foram relatadas em grandes detalhes pelos entrevistados. Nesse sentido, entende-se que esses podem ser casos que “marcaram suas carreiras”, dos quais eles se lembram até hoje, mesmo com a maioria dos relatos tendo ocorrido logo no início de suas carreiras como docente.

5. CONCLUSÕES

Esse estudo fornece uma abordagem que permite explorar a liberdade de cátedra perante a ótica dos próprios docentes, contribuindo assim com um enfoque diferente do que usado em estudos da área de Direito, onde os dispositivos legais são discutidos em maior profundidade, porem a percepção dos docentes é deixada de lado.

Com base nos dados observados, nota-se que os docentes reconhecem que existe uma liberdade para ensinar e desenvolver debates em sala de aula. Porém, existe uma assimetria na liberdade percebida pelos docentes ao se considerar os níveis de graduação e pós-graduação *stricto* e *latu sensu*. Tal resultado se relaciona a ideia da ‘interpretação’ do conceito de liberdade de cátedra (Toledo, 2017), visto que não existe menção específica em dispositivos legais do que é essa liberdade ou de até onde ela vai. Nesse sentido, nossos resultados demonstram um exemplo da dualidade entre discente-docente, e entre o ensinar e o aprender, como também foi relatado por Franzoi (2017) e Toledo (2017). Assim sendo, uma resposta para a pergunta “até onde vai a liberdade de cátedra?” seria a de que ela reside entre esses dois

estremos da dualidade, com os resultados desse estudo apontando para esse cenário, cabendo por fim ao docente equilibrar sua atuação.

Mesmo assim, situações que fogem dessa relação entre ensinar e aprender ocorrem, levando os docentes a tomar atitudes para tentar retomar o equilíbrio. Como apontado por Rodrigues e Marocco (2014), existe uma liberdade docente e uma liberdade institucional, o que pode gerar um conflito também entre o docente e as coordenações das instituições, visto que essas podem impor mudanças contrárias a vontade do professor, fato relatado por alguns entrevistados.

Esse estudo busca contribuir com a ampliação do debate sobre a liberdade de cátedra, usando um método que permitiu a exploração do tema pela ótica do próprio docente, e, assim, efetivamente explorando o dia a dia de sua profissão. Apesar disso, essa discussão tem a limitação de estar em torno da interpretação que os entrevistados possuem de suas próprias experiências. Nesse sentido, recomenda-se certo cuidado ao se procurar replicar os achados para outros cenários do ensino superior brasileiro. Questão como a região do país em que o docente atua, a área de atuação, a sua formação podem fazer com que temas diferentes sejam abordados em sala de aula. Determinadas áreas, por exemplo, podem possuir pautas de disciplinas com temas onde a liberdade de cátedra possa ser mais facilmente violada. Assim, sugerimos que estudos futuros explorem esse cenário com respondentes de outras áreas de ensino, usando também amostras maiores e uma abordagem quantitativa, a fim de verificar diferenças e similaridades entre suas respostas e suas percepções de liberdade de cátedra. Uma análise por parte da percepção do aluno sobre tal liberdade, também seria interessante para melhor compreendermos a relação entre ensinar- aprender e entre discente-docente.

Além disso, estudos futuros também podem utilizar outros métodos para se analisar os dados, a exemplo da análise de discurso ou da análise de narrativa. Pois, visto que liberdade de cátedra é um assunto que envolve o dia a dia do docente, existe muito para ser interpretado na fala dos entrevistados. Nos dados coletados para o presente estudo, por exemplo, todos os entrevistados mencionaram com grande nível de detalhe o episódio do qual sentiram que sua liberdade foi restringida, ao passo que outros entrevistados podem estar apontando para mecanismos de defesa relacionados a liberdade de cátedra. Nesse sentido, uma análise do discurso poderia identificar até que ponto o professor adapta suas ações para não sofrer restrições na liberdade, fazendo com que assim ele tivesse a percepção de que não tem sua liberdade restringida, pois involuntariamente já adaptou suas ações para não sofrer tais restrições.

Para as questões práticas do ensino e da atuação docente, esse estudo demonstra que, para esse grupo de entrevistados, o contato com a liberdade de cátedra foi pequeno durante sua formação docente. Tal fato resultou na necessidade de aprendizado sobre esse conceito no dia a dia da profissão. Isso, segundo os entrevistados, gerou algumas situações desconfortáveis que poderiam ter sido evitadas. Assim, levando em conta o atual cenário educacional no Brasil, o estudo demonstra que é interessante uma maior atenção na formação dos docentes da área de administração, em especial para com os aspectos da liberdade de cátedra, com foco nas dualidades de ensino aprendizagem e da relação docente-discente. Um maior conhecimento desse aspecto pode melhor preparar os docentes para os desafios da sala de aula, que por fim pode contribuir para que situações envolvendo violações da liberdade sejam evitadas, contribuindo assim para um melhor diálogo no que diz respeito a dualidade do ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

- Brasil. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 nov. 2019.
- Brasil (2019). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília.
- Brasil. [(Lei 9.394/1996)]. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 11 out. 2019.
- Brasil. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade 5215 Goiás. DIREITO CONSTITUCIONAL E ADMINISTRATIVO. AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. EMENDA À CONSTITUIÇÃO ESTADUAL QUE CRIA O CARGO DE PROCURADOR AUTÁRQUICO, EM ESTRUTURA PARALELA À PROCURADORIA DO ESTADO. INCONSTITUCIONALIDADE FORMAL E MATERIAL. Relator: Ministro Roberto Barroso. Plenário, Brasília-DF: 28 de Março de 2019. Diário Eletrônico de Justiça. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15340579535&ext=.pdf>>. Acesso em 13 out. 2019.
- Brasil. Supremo Tribunal Federal. Agravo Regimental. Recurso Ordinário em Mandato de Segurança 22.047-7. Constitucional. Administrativo. Autonomia Universitária. Art 207 da CB/88. Limitações. Impossibilidade da Autonomia sobrepor-se a à Constituição e as Leis. Vinculação ao Ministério da Educação que enseja o controle dos atos administrativos das Universidades Públicas Federais [arts. 19 e 25, I, do decreto-lei nº 200/67]. Suspensão de vantagem incorporada aos vencimentos do servidor por força de coisa julgada. Impossibilidade. Aumento de vencimentos ou deferimento de vantagens à servidores públicos sem lei específica nem previsão orçamentária [Art 37, X e 169 §1 I e II da CB/88]. Impossibilidade. Extensão administrativa de decisão judicial. Ato que determina reexame da decisão em observância aos preceitos legais vigentes. Legalidade [Arts. 1º e 2º do Decreto nº 73.529/74, vigentes à época dos fatos]. Relator: Ministro Eros Grau, Primeira Turma,
- Brasília-DF: 21 de Fevereiro de 2006. Data de Publicação: DJ 31 de março de 2006 PP-00014 EMENT VOL-02227-01-PP00174.
- Castanho, D. M., Freitas, S. N. (2006). Inclusão e Prática Docente no Ensino Superior. Revista Educação Especial. v. 27, p. 93-99.
- 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, v. 1, n. 50, p. 374-397.
- Corbetta, P. (2003). Social research: theory, methods and techniques. London: Sage.
- Diniz, D., Buglione, S., Rios, R. R. (2006). Entre a dúvida e o dogma: liberdade de cátedra e universidades confessionais no Brasil. Brasília: Letras Livres, 2006.
- Durham, E. R. (1989). A autonomia universitária: o princípio constitucional e suas implicações. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. The Academy of Management Review, v. 14, n. 4, p. 532-550.
- Franzoi, J. B. (1989). A Liberdade de Ensina nos Cursos de Direito: Considerações à Luz da Constituição Federal Brasileira. In: Mezzaroba, O., Tavares Neto, J. Q., & Vasconcelos, S. A. (Org.). Direito, educação, ensino e metodologia jurídicos. (2013, 1a ed., p. 25-39). Florinaopolis: FUNJAB.
- Giolo, J. (2011). Bernard Charlot: a educação mobilizadora. In: Rego, T. C. (Orgs.) Educação, escola e desigualdade (Revista Educação Segmento, p. 27-52). Rio de Janeiro: Vozes. São Paulo.
- Mello Filho, J. C. (1984). Constituição federal anotada. São Paulo: Saraiva.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2 ed). London: Sage.
- Moraes, A. (2004). *Direito Constitucional*. (10 .ed). São Paulo: Atlas.
- Nunes, S. Á., & Aguiar, L. C. (2017). O direito à liberdade de ensino à luz da constituição federal de 1988. *Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 11(20), 494-511.
- Rodrigues, H. W., & Marocco, A. D. A. L. (2014). Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docentes. *CAÚLA*, Bleine Queiroz et al. *Diálogo ambiental, constitucional e internacional*. Fortaleza: *Premius*, 2, 213-238.
- Rodrigues, H. W., & Oliveira, A. M. (2019). A liberdade acadêmica no direito brasileiro: fundamentos e abrangência. *Revista Opinião Jurídica* (Fortaleza), 17(25), 158-176.
- Toledo, C. M. Q. (2017). Direito à liberdade de cátedra. *Enciclopédia jurídica da PUC-SP*. In: Campilongo, C. F., Gonzaga, A. A., & Freire, A. L. (Orgs.). Tomo: *Direito Administrativo e Constitucional*. Nunes Junior, V. S., Zockun, M., Zockun, C. Z., & Freire, A. L. (coord. de tomo). (1a ed). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <<https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/102/edicao-1/direito-a-liberdade-de-catedra>>.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (applied social research methods). Thousand Oaks, CA: Sage publications.