

# REESTRUTURANDO A LIBERDADE ACADÊMICA DISCENTE

Uma Perspectiva de Competência

*RE-FRAMING STUDENT ACADEMIC FREEDOM  
A Capability Competence*

BRUCE MACFARLANE<sup>1</sup>

TRADUÇÃO DE LAURA GANDRA LAUDARES FONSECA<sup>2</sup>

Texto original: Publicado originalmente na revista High Education, edição 63, págs. 719–732 (2012).

**Resumo:** O debate sobre a liberdade acadêmica concentra-se quase exclusivamente nos direitos de aptidão acadêmica. A liberdade acadêmica do aluno raramente é discutida e normalmente está limitada às discussões relativas à politização do currículo. Preocupações com a liberdade de expressão (do aluno) refletem o papel dominante nos direitos negativos na análise da liberdade acadêmica, representando uma “ameaça” à liberdade acadêmica no sentido que geralmente tratamos de direitos que podem ser tirados de uma pessoa, ao invés de a ela conferidos. Este estudo trata sobre a distinção entre direitos negativos e positivos, a partir do trabalho de Sen (1999), para reformular e tornar possível a liberdade acadêmica do aluno. É discutido o impacto negativo da privação da extensão da capacidade dos alunos de exercer a liberdade acadêmica, e que suas possibilidades podem ser intensificadas por meio de uma educação liberal que não os domestique, mas que os empodere.

**Palavras-chave:** Liberdade acadêmica; estudantes; direitos; competência.

**Abstract:** The scholarly debate about academic freedom focuses almost exclusively on the rights of academic faculty. Student academic freedom is rarely discussed and is normally confined to debates connected with the politicisation of the curriculum. Concerns about (student) freedom of speech reflect the dominant role of negative rights in the analysis of academic freedom representing “threats” to academic freedom in terms of rights which may be taken away from a person rather than conferred on them. This paper draws on the distinction between negative and positive rights and the work of Sen (1999) to re-frame student academic freedom as capability. It is argued that capability deprivation has a negative impact on the extent to which students can exercise academic freedom in practice and that student capability can be enhanced through a liberal education that empowers rather than domesticates students.

**Keywords:** Academic freedom; students; rights; capability.

<sup>1</sup> Professor da Universidade de Bristol.

<sup>2</sup> Graduanda em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). *E-mail:* lauralaudares@gmail.com

## **Introdução**

A liberdade acadêmica é um dos tópicos mais investigados e debatidos no âmbito escolar, com vasta literatura a respeito. São abundantes os livros, artigos, edições especiais de periódicos e até campanhas organizacionais, com o intuito de promover e proteger os direitos dos acadêmicos de ensinar e pesquisar sem medo de perder seus empregos ou de represálias. É uma liberdade concedida especificamente aos estudiosos, e seus antecedentes históricos remontam à época medieval, já presentes nas Universidades europeias dos séculos XI e XII (KARRAN, 2009). A relevância contemporânea da liberdade acadêmica é reforçada por meio das atividades de uma variedade de grupos e associações profissionais preocupados com sua proteção e promoção, como a *American Association of University Professors* (AAUP), a canadense *Association of University Teachers, Scholars at Risk, Academics for Academic Freedom* (AFAF) e o *Council for Academic Freedom and Academic Standards* (CAFAS).

As preocupações com o mandato e liberdade de expressão do corpo docente são centrais para o funcionamento da vida acadêmica. Todavia, em meio ao debate contemporâneo sobre liberdade acadêmica, o fato de que ela também se aplica aos alunos foi, ao longo do tempo, negligenciado. (BISSEL, 1969). A liberdade acadêmica diz respeito à liberdade dos acadêmicos; que não são apenas os professores, mas também os alunos. Eles são membros de uma comunidade de estudiosos. (MONYPENNY, 1963). Esta é integrante da tradição *Humboldtiana*, onde o aprendizado é definido em termos da busca de conhecimento e compreensão com um objetivo comum, necessariamente envolvendo discentes e docentes (KARRAN, 2009). Ambos são, em essência, aprendizes.

Grande parte da literatura, no entanto, reforça uma compreensão unidimensional da liberdade acadêmica, fazendo apenas referências fugazes aos alunos, negligenciando toda a sua importância. O livro de Conrad Russell, *Academic Freedom* (1993), é um exemplo dessa aparente miopia. No Reino Unido, uma versão particularmente autocentrada da liberdade acadêmica foi reforçada pela proteção dada aos acadêmicos e não aos alunos, pela Lei de Reforma da Educação (1988). O documento afirma que o trabalho do corpo docente não deve ser prejudicado por “apresentar novas ideias e opiniões polêmicas e impopulares” (seção 202 (2)). Não há menção sobre os alunos, apenas aos docentes. Isso tem o efeito de excluir alunos como membros da comunidade acadêmica, que detém similar proteção conferida pela liberdade acadêmica. Ademais, essa perspectiva ignora a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de atuar como membros informados e críticos da sociedade civil.

De fato, a liberdade acadêmica do aluno é tratada, por vezes, como um subproduto da proteção da liberdade acadêmica dos professores. O argumento aqui é de que, apenas quando o corpo docente é livre, é que podem expor aos alunos à uma variada gama de ideias e argumentos, que vão, em troca, ajudá-los a encontrar sua própria voz para expressar sua posição. Embora a declaração AAUP de 1915 versasse sobre liberdade acadêmica dos estudantes, deixou claro que o foco do documento era a liberdade do professor (AAUP 1915). Onde os estudantes foram mencionados no documento, foi por referência do quanto sua liberdade é inibida ou desencorajada em comparação com a liberdade do professor.

Portanto, a reivindicação de liberdade acadêmica do aluno raramente foi apresentada “com qualquer clareza, consistência ou adequação” (MAGSINO, 1978, p. 48). Isso se deve em parte ao fato de que, embora os alunos sejam formalmente membros de uma comunidade acadêmica, eles essencialmente ocupam uma posição de dependência: estão sujeitos à autoridade de seus professores e instituições no que diz respeito à certificação de suas realizações por meio da atribuição de diplomas (MONYPENNY, 1963). Embora raramente declarado em um contexto contemporâneo, uma implícita, mesmo que condescendente suposição é que, como novatos ou estudiosos em treinamento, os alunos não possuem o conhecimento necessário e suficiente para fazer julgamentos adequados (HORN, 1999). Onde a liberdade acadêmica do aluno é reconhecida, ela tende a assumir uma perspectiva de direitos exclusivamente negativos, na medida em que é efetivamente negado ao aluno exercer a liberdade de expressão frente um proselitismo de opiniões políticas e radicais de membros do corpo docente.

Este artigo buscará elaborar a reivindicação da liberdade acadêmica do aluno de forma mais ampla, identificando uma série de maneiras pelas quais ela pode ser aprimorada, com base na distinção entre direitos positivos e negativos e aplicando o conceito de “competência” de Sen (1999). A liberdade acadêmica do aluno é importante para o exercício de um direito à plena e livre expressão e como um dos meios pelos quais os alunos podem experimentar uma educação genuinamente “superior”, que os prepara para tornarem-se pensadores críticos. O artigo também argumentará que a liberdade acadêmica do estudante requer proteção ativa e promoção face às ameaças passivas e proativas.

### **1. A politização do debate**

Nas ocasiões em que as atenções se voltam para a liberdade acadêmica dos alunos, a discussão normalmente é centrada na chamada politização do currículo. A suposição aqui é que ser “livre para aprender” significa estar “livre de doutrinação” (PAVELA, 2005). Nos Estados Unidos, o debate sobre a liberdade acadêmica estudantil tem se concentrado quase que exclusivamente na

alegação dos lobistas neoconservadores e demais críticos de que os alunos estão sendo doutrinados por professores universitários radicais. Essa causa é defendida por David Horowitz e sua campanha *Students for Academic Freedom*, que argumenta que os professores de esquerda estão tentando doutrinarem estudantes universitários com uma série de valores “liberais”. Os eventos de 11 de setembro aumentaram as preocupações com o terrorismo e segurança nacional em ambos os lados do Atlântico, levando a uma reabertura do debate sobre liberdade de expressão e extremismo nas Universidades (ALTBACH, 2009). É pontuado por Horowitz e pelos outros membros do *Students for Academic Freedom* que existe uma falta de “equilíbrio” no ensino de assuntos polêmicos e que isso cria uma atmosfera de intolerância com alunos com pontos de vista divergentes. O efeito deste processo, de acordo com Horowitz, é que os alunos são impedidos de desenvolver seu próprio pensamento. O “*The Student Bill of Rights*”, produzido por Horowitz, trata exclusivamente de preocupações com relação à “doutrinação” de alunos como uma violação de sua liberdade e o potencial impacto de questões relacionadas, como avaliação injusta de alunos que expressam opiniões contrárias àquelas defendidas por seus professores.

Apesar das preocupações levantadas por Horowitz, a declaração de 1915 sobre a liberdade acadêmica emitida pela AAUP inclui uma instrução clara de que os alunos em seus anos de ensino básico devem ser protegidos de abordagens desequilibradas:

O professor também deve estar especialmente em guarda [sic] contra interpretações injustas que possam obter vantagem da imaturidade do aluno, doutrinando-o com opiniões do próprio professor antes que o aluno tenha uma oportunidade justa de examinar outras opiniões sobre os assuntos em questão, e antes que ele tenha conhecimento suficiente e maturidade de julgamento para ter o direito de formar qualquer opinião própria definitiva. (AAUP, 1915, p. 298-299).

A campanha de Horowitz, porém, levou a AAUP a emitir uma resposta intitulada *Freedom in the Classroom* (AAUP 2007). A declaração da AAUP de 2007 afirma que é um direito dos professores emitir suas opiniões e crenças sobre questões controversas na sala de aula, inclusive pontos de vista baseados em afirmações não testadas. Aqui, um contra-argumento é que o corpo docente deve distinguir entre os públicos. Alunos (especialmente os de ensino básico) devem ser distinguidos de pares acadêmicos do professor. Em outras palavras, a testagem de ideias controversas deve ser direcionada aos seus pares, e num contexto de discussões acadêmicas, com iguais. Em uma discussão anterior, relativa à polêmica da politização do currículo, Max Weber salientou a diferença entre professar pontos de vista em sala de aula, e para colegas, e falou sobre a “obrigação de autocontenção” do docente (WEBER, 1973, p. 22). Explicando esta visão, ele argumentou:

Como todo mundo, o professor tem outras oportunidades para a propagação de seus ideais... na imprensa, em reuniões públicas, em associações, em ensaios, em todas as vias abertas a todos os outros cidadãos, ele pode e deve fazer o que Deus ou demônio demandam (WEBER, 1973, p. 50).

A *Association of American Colleges and Universities* (AACU) também emitiu uma declaração defensiva sobre a liberdade acadêmica estudantil em resposta à campanha de Horowitz (AACU, 2006). Em comum com o emitido pela AAUP, concentra-se em debater a liberdade acadêmica dos alunos, quase que exclusivamente nos termos da politização.

## 2. Privação de direitos e competências

Dessa forma, o debate centra-se na ameaça à liberdade de expressão e pensamento do aluno, causado por um ensino “desequilibrado” que mais doutrina do que educa. Independente de quão verdadeira é essa suposição, a liberdade acadêmica do aluno é uma questão muito mais complexa e multifacetada do que as preocupações com a politização podem sugerir. Buscando compreender as diferentes dimensões da liberdade acadêmica do discente, é pertinente aplicar os conceitos de direitos negativos e positivos e o conceito de possibilidade de Sen (1999).

Direitos negativos são aqueles cuja existência é presumida, são definidos como “inalienáveis”, tais como o direito à vida ou o direito à liberdade de expressão. As pessoas devem desfrutar certos direitos “sem interferência de outras pessoas” (BERLIN, 1969, p. 122). Perdê-los implicaria que alguém ou algo (por exemplo, o Estado) está retirando-os de sua vida, acorrentando seus movimentos ou te impedindo de falar. Esta é a forma usual de compreensão dos direitos em documentos legais, como na Carta dos Direitos do Homem, *Bill of Rights* americana, que contém, em sua maioria, direitos negativos. Evidente que a perspectiva de direitos negativos é relevante para a proteção do direito à liberdade acadêmica estudantil – ela não deve ser ameaçada ou retirada. Essa é a preocupação daqueles que tratam da questão da doutrinação, uma vez que isso poderia levar à autocensura dos alunos.

Em contraste com os direitos negativos, os direitos positivos são aqueles que dizem respeito à educação, emprego ou salário mínimo, e estão associadas a uma agenda de justiça social. Se as pessoas não têm capacidades desenvolvidas, frequentemente aquelas conferidas pela educação como alfabetização, não são capazes de exercer adequadamente a liberdade concretamente. Dentro do contexto de melhorar a qualidade de vida de quem vive no mundo em desenvolvimento, este é o argumento feito por Sen (1999). Segundo Sen, as pessoas nem sempre conseguem exercer certas liberdades porque carecem da capacidade funcional (ou liberdade “substantiva”) para tal. Por exemplo, aqueles com educação parca, ou um analfabeto, nunca serão capazes de exercer

plenamente suas liberdades políticas. A liberdade é adversamente afetada pela privação de possibilidades (SEN, 1999, p. 20).

Definir a liberdade acadêmica do aluno como liberdade de expressão denota uma perspectiva de direitos negativos, uma vez que não leva em conta as capacidades que são necessárias para sustentar o exercício dessa liberdade. Existem várias dimensões diferentes na liberdade acadêmica do discente que raramente recebem qualquer atenção, o que pode ser compreendido de modo mais genérico como desenvolvimento de capacidades ou exercício de direitos. A liberdade acadêmica, na tradição alemã, pode ser entendida em termos da liberdade de ensinar (*lehrfreiheit*) e da liberdade dos alunos de aprender (*lernfreiheit*). Muita atenção tem sido focada em *lehrfreiheit* e muito pouca no conceito de *lernfreiheit*, de acordo com o qual os alunos devem ser livres para buscar o curso de sua escolha em qualquer instituição de ensino que lhes convir. Todavia, há elementos da tradição da *lernfreiheit* que permanecem importantes se quisermos levar a sério e promover, ao invés de “proteger”, em uma tradição de direitos negativos, a liberdade acadêmica dos alunos.

### **3. Reestruturando a liberdade acadêmica do discente**

Reestruturar a liberdade acadêmica do aluno em termos de direitos positivos é importante por implicar uma postura proativa. Uma postura passiva é aquela onde se assume que nenhuma ação é necessária para proteger a liberdade acadêmica do aluno, a menos que uma “ameaça” surja, como um professor que doutrina agressivamente. No entanto, a liberdade acadêmica do aluno pode ser reformulada em termos de direitos positivos, o que implica numa abordagem proativa na busca pelo desenvolvimento da independência dos discentes como pensadores em seu máximo potencial. Isso significa que, supondo que se apoie a liberdade acadêmica, as Universidades e seus professores têm a obrigação de promover as competências do aluno. Em última análise, esse é o meio mais eficaz de garantir a proteção da liberdade acadêmica do estudante.

Como a liberdade acadêmica do aluno pode ser promovida por meio de uma abordagem de competências? Em seu âmago, o desenvolvimento de competência depende da educação e isso pressupõe o direito de obter acesso a uma formação acadêmica à nível universitário. Isso implica em fazer campanha pelo acesso ao ensino superior para todos, independentemente das restrições históricas formais e informais, como religião e classe social. O art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (Nações Unidas 2009) afirma que todos têm direito à educação e que a educação superior deve ser acessível com base no mérito. A taxa de ingresso global para educação superior passou de 18% em 1999 para 25% em 2006, em parte como resultado da expansão do sistema universitário na Índia e na China (UIS 2008). No entanto, o acesso ao ensino superior é



negado para pessoas em vários contextos nacionais, como a Malásia, onde as políticas raciais discriminam os membros chineses e indianos da população. Todavia, a oportunidade de se beneficiar de um ensino superior é também negada em muitas nações economicamente prósperas, em razão da falta de acesso por custo e outros obstáculos socioeconômicos. A França é incomum neste contexto ao fornecer aos alunos o direito de obter acesso à universidade local, uma vez concluído o bacharelado, sem qualquer processo de pré-seleção.

Às vezes é desconsiderado que as universidades têm uma longa história de servir à Igreja e ao Estado, que restringiram o direito de acesso ao ensino superior. Embora o custo de uma educação universitária historicamente excluísse grandes faixas da população com base na classe social, as barreiras à entrada com base no gênero, raça e religião também representaram uma ruptura significativa no progresso social. Enquanto as lutas das mulheres e dos negros na população dos Estados Unidos e da África do Sul são talvez mais conhecidas, uma das formas de exclusão mais negligenciadas desta história foi aquela com base na religião em uma série de países incluindo a Grã-Bretanha.

As antigas universidades britânicas, com exceção de Edimburgo, eram todas de bases religiosas (ROBINSON, 2005). Na Inglaterra, os não conformistas (ou “dissidentes protestantes”) eram incapazes de obter acesso a uma educação universitária até a fundação do University College Londres, em 1826. Não foi até a aprovação da Lei de Testes Universitários em 1871 que o chamado teste religioso foi abolido na Inglaterra. A restrição permaneceu em vigor na Escócia até 1889. O objetivo das faculdades de Oxford e Cambridge, mesmo durante o século XIX, foi essencialmente treinar jovens “para servir a Deus na Igreja e no Estado” (TWADDLE, 1966, p. 45). O argumento de Weber para a chamada ciência livre de ideologias, e para professores universitários evitarem opiniões políticas ao ensinar os alunos decorre da política universitária que prevaleceu durante a primeira parte do século XX (JOSEPHSON, 2004). Neste tempo, as universidades na Alemanha eram rigidamente controladas pelo Estado e a influência da Igreja ainda era substancial em relação às nomeações para professores.

O direito à educação superior de uma perspectiva de direitos negativos foi conquistado com dificuldade. No entanto, a noção de educação como um direito positivo talvez seja menos compreendida e associada principalmente à escolaridade obrigatória. Não foi até a última metade do século XX que os sistemas universitários na maioria dos países desenvolvidos começaram a “massificar”. Os sistemas de ensino superior de elite, como os do Reino Unido ou da Austrália, foram transformados em massa e agora em sistemas quase universais, nos termos de Trow (TROW, 1973). As taxas de participação no ensino superior aumentaram rapidamente em muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento desde o final do século XX. Globalmente, a proporção de

jovens que vão para o ensino superior aumentou de menos de um em cada cinco em 2000, para mais de um em cada quatro em 2007, com as mulheres agora superando numericamente os homens (UNESCO, 2009). Existem diferenças regionais gritantes, com apenas 6% dos africanos ingressando no ensino superior de educação em comparação com mais de 70% na América do Norte e na Europa (UNESCO, 2009). Mesmo em contextos de países desenvolvidos, as barreiras ao acesso ao ensino superior representam uma ameaça para os alunos que têm a oportunidade de desenvolver todas as suas competências. Portanto, é importante reconhecer que o acesso em massa ao ensino superior é um fenômeno relativamente recente. De forma crítica, o acesso a um ensino superior agora está sendo visto como um direito, e não como um privilégio.

A liberdade acadêmica do aluno depende ainda de um currículo universitário que aprimore as competências dos alunos de se desenvolverem como pensadores críticos e independentes. Por muito tempo, tem-se argumentado que os alunos têm o direito a uma educação geral ou liberal na forma de um currículo universitário suficientemente amplo para permitir que alguém se torne um pensador independente e crítico, bem como, talvez, desempenhe um papel informado como cidadão. O caso para a relevância contemporânea de um currículo de graduação liberal tem sido recentemente discutido por Alasdair MacIntyre. Com base em Newman, MacIntyre (2009) argumenta que a educação na graduação precisa ser vista como algo que tem seus próprios fins, o que é diferente de um simples prólogo para a pós-graduação. Atribui ainda a culpa de muitos dos conflitos do século XX e início do século XXI, como os relativos ao Vietnã, adotada na política Americana frente ao Irã, no que chama de “graduandos distintos de uma das mais destacadas universidades do mundo (p. 361)”. A recomendação do ponto de vista de Newman quanto a uma ampla e liberal educação básica, sustenta que esses destacados graduandos, em sua maioria, fizeram más escolhas em razão de uma “inadequada educação no geral”.

Outro argumento é que o ritmo de mudança no mundo moderno torna a habilidade específica e o conhecimento se torna rapidamente obsoleto. Apenas uma educação ampla e liberal, que desenvolve qualidades e disposições humanas, em vez de “habilidades genéricas”, podem preparar adequadamente os alunos para um futuro essencialmente desconhecido (BARNETT, 2004). Em outras palavras, um currículo amplo é mais provável para graduandos “preparados para o futuro”. Professores conscientes em áreas vocacionais do currículo, há muito já entenderam a importância de se buscar um equilíbrio entre o ensino de habilidades relacionadas ao emprego sensíveis ao tempo, e uma base de conhecimento teórica e contextual mais ampla, voltada para o futuro. Aqueles que ensinam em cursos de comunicação, por exemplo, estão cientes dos riscos de se concentrar demais em habilidades em software. O rápido ritmo de mudança em seu setor



significa que o que é atual agora pode em breve se tornar obsoleto (MARSHALL; MEACHEM 2005).

Pensar no currículo desta forma implicaria na oferta de oportunidades para que os alunos ampliassem seus estudos especializados por meio de disciplinas eletivas. Isso não significa que graus convencionais baseados em cursos desprovidos de eletivas não possam produzir amplitude de aprendizagem, mas sim que, a educação geral por meio de disciplinas eletivas pode adicionar uma outra dimensão para o desenvolvimento dos alunos. Em seu sentido original, *lernfreiheit* sugere que os alunos devem ser livres para vagar entre instituições de ensino superior, seguir quaisquer cursos que lhes aprouver, comparecer quando desejarem e não serem submetidos a qualquer forma de teste, exceto um exame final (MUMFORD JONES, 1960). O ensino superior moderno está muito longe desse retrato idealizado do aluno como um erudito viajante desimpedido. Em muitos cursos o ensino superior é altamente especializado e oferece aos alunos oportunidades estritamente restritas para fazer disciplinas fora de um currículo estreitamente definido. Cursos modernos foram empacotados em “módulos” ou “unidades” que dão poucas oportunidades para os alunos desenvolverem seu pensamento crítico ou habilidades que os ajude a se desenvolver.

Em um contexto europeu, o acordo de Bolonha está desempenhando um papel fundamental na harmonização, mas, ao mesmo tempo, estreitando o escopo e a profundidade do estudo universitário, particularmente em nível de educação básica. Isso forçou uma reconfiguração de um programa de ensino de quatro anos para um modelo de três anos e teve um profundo efeito em países como Alemanha, Áustria e Portugal, onde o modelo de quatro anos tem profundas raízes. Um relatório europeu revela que, embora a grande maioria das instituições implementou a nova estrutura de graduação de Bolonha que “não levou a uma significativa renovação curricular, mas sim para cursos de bacharelado compactados que dão pouca flexibilidade aos alunos” (SURSOCK; SMIDT, 2010, p.7). Isso, adversamente, afeta programas em que a mobilidade dos alunos ou internos é uma importante característica, como o é em línguas ou negócios. Ainda assim, a realidade é que os alunos têm menos escolha. O bacharelado de três anos também está limitando elementos do currículo que podem ser caracterizados como de natureza mais “liberal”. Em muitos países europeus, estudantes têm tradicionalmente recebido uma forma mais ampla de desenvolvimento cultural como cidadão, ou *Bildung*, por meio de uma educação liberal. Na Inglaterra o currículo de graduação foi configurado em uma base mais restrita por muitos anos. De fato, como parte de um modelo de eficiência econômica, o governo britânico agora vê o desenvolvimento de cursos ainda mais curtos, de dois anos, como parte integrante do futuro do ensino superior (Departamento de Negócios, Inovação e Competências, 2009). Um exemplo isolado, contrário à essa tendência, é a introdução de um programa de graduação de 4 anos em

Hong Kong em 2012. Aqui, uma experiência está em andamento para reestruturar o currículo para aumentar a ênfase nas artes liberais, línguas, ética e filosofia. Os alunos também serão autorizados a atrasar a escolha de uma ênfase até o final do primeiro ano, permitindo mais tempo para refletir e amadurecer.

Uma educação liberal que aumenta a liberdade acadêmica do aluno não se trata apenas de adotar conjuntos específicos de atitudes ou valores. Aqui, uma distinção precisa ser feita entre domesticação e empoderamento. A domesticação envolve a busca pela implementação de conjuntos específicos de imperativos cívicos, como desenvolver os alunos como “cidadãos globais” ou demonstrar que eles “se preocupam com o meio ambiente” e assim por diante. Em contraste, uma educação liberal que capacita os alunos é centrada em desenvolver habilidades de pensamento crítico, ao invés daquela alinhada com valores convencionais e mantras politicamente corretos. Um desafio significativo em Hong Kong é garantir que a educação geral dentro do currículo de graduação torne-se uma ferramenta para capacitação em oposição à domesticação.

A redução do escopo e ambição da tese de doutorado é mais uma causa para preocupação. Há evidências crescentes de que teses de doutorado foram circunscritas por pressão dos conselhos de pesquisa para sua conclusão no prazo. Em 1990, menos de três-terços dos PhDs financiados pelo Conselho de Pesquisa Social e Econômica do Reino Unido foram concluídos no tempo previsto. Em 2002, regras mais rígidas elevaram esse número para quatro-terços (Economic and Social Research Council, 2007). Embora essa tendência possa parecer indicar uma maior eficiência, também significa que projetos mais arriscados e ambiciosos têm menos probabilidade de receber continuação. Isso restringe a noção de que uma educação à nível de doutorado represente um desafio intelectual para os estudantes competentes. Elementos de ensino e treinamento compulsório têm sido acrescidos aos programas de doutorado. No espaço de 3 anos, entre 2007 e 2010, foi reportado que o número de instituições que oferecem elementos adicionais de ensino, aumentaram de 49 para 72% (Surosck e Smidt 2010). A retomada do doutorado como um projeto intelectual, levanta mais questões fundamentais sobre seu propósito, o que vem sendo cada vez mais elencado como uma preparação para o emprego, ao invés de uma carreira acadêmica.

Embora a declaração da AACU sobre a liberdade acadêmica se concentre na questão da politização (AACU 2006), há um reconhecimento da importância de uma educação liberal para ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de pensamento crítico e investigação, o que os capacita a desenvolver suas próprias perspectivas sobre questões relativas à sociedade moderna. Portanto, há um implícito entendimento aqui que a educação liberal é um direito positivo fundamental que facilita a liberdade acadêmica do aluno. O currículo moderno de educação

superior, apesar de restringir a extensão na qual os estudantes, são capazes de desenvolver um entendimento com base ampla de conhecimento pelo qual os torna mais informados como cidadãos, e assim, capazes de exercer seus direitos negativos, de forma mais completa possível (por exemplo: liberdade de expressão).

#### **4. Liberdade acadêmica do aluno: ameaças e respostas**

Embora o acesso justo ao ensino superior e um currículo liberal deem uma contribuição positiva para o desenvolvimento da liberdade acadêmica do aluno, existem forças que estão minando capacidade do aluno em vez de aprimorá-la. Os exemplos incluem o desenvolvimento de políticas de frequência, o roubo de propriedade intelectual dos alunos e a domesticação da “voz” do aluno. Aqui, é importante desenvolver respostas a essas ameaças à liberdade acadêmica dos estudantes.

##### **4.1. Políticas de frequência**

Uma série de fatores está levando as universidades a desenvolverem políticas com relação à presença e engajamento do processo de aprendizagem do aluno em sala de aula. Isso inclui regras de imigração dirigido a estudantes internacionais, preocupações com a progressão e não conclusão do curso, o crescente uso da internet e ensino no espaço virtual, e um geral “pânico moral” em relação à extensão em que os alunos estão se engajando “profundamente”, em oposto à aprendizagem “superficial”. É claro que, em parte, esse fenômeno também está ligado a uma crescente sensação de isolamento entre os alunos em um ambiente de ensino superior em massa e o fato de estar na Universidade é apenas um elemento de seu estilo de vida, especialmente para aqueles que trabalham a tempo parcial ou a tempo integral. Na Oxford Brookes Business School no Reino Unido, por exemplo, 25% dos alunos do primeiro ano de graduação nunca conversaram com um membro do corpo docente fora da classe, enquanto 43% “apenas teve uma ou duas interações no curso de um ano acadêmico” (Oxford Brookes University, 2009, p. 1).

Na pior das hipóteses, essas políticas de participação e envolvimento consistem em pouco mais do que um registro de presença e uma recusa míope em considerar as razões subjacentes para o desengajamento do aluno, incluindo ensino parco ou inadequado. Políticas mais esclarecidas reconhecem a complexidade da questão e que o ensino e o mau horário das aulas não levam em conta as necessidades dos alunos e contribuem para a falta de engajamento. Algumas universidades estão assumindo uma atitude mais linha-dura em relação a esta questão, buscando impor políticas sobre a frequência dos alunos às aulas.

A política emergente das universidades do Reino Unido nesta área raramente leva em consideração o contra-argumento de que uma exigência de frequência obrigatória é inadequada no contexto de um ensino superior. Em primeiro lugar, o ensino superior é uma fase pós-obrigatória da educação e os alunos são, na maioria dos sistemas nacionais, como o Reino Unido, adultos. Eles estão na universidade por escolha e não por obrigação, a maioria é madura e trabalha em tempo integral ou parcial. Além disso, os alunos cada vez mais pagam ou adiam o pagamento do custo de sua própria universidade por meio de taxas de mensalidade de ensino, como resultado dos quais estão cada vez mais sendo representados e agindo como “clientes”. Aqui, não está claro quais direitos recíprocos os estudantes derivam da imposição de um requisito de assiduidade. Além disso, a baixa frequência às palestras e seminários não é novidade no ensino superior. Os alunos tradicionalmente se engajam apenas de acordo com a necessidade e o interesse. O que é novo é simplesmente a expectativa de que os alunos participem e se envolvam. Finalmente, embora seja comum para universidades terem regulamentos de frequência, historicamente eles raramente foram aplicados na prática.

As políticas de frequência e engajamento fazem parte de uma cultura que trata os estudantes universitários como crianças e não como adultos. Esta “infantilização” (FUREDI, 2003) dilui a escolha e julgamento sobre o valor do tempo pessoal e como ele é melhor gasto. Curiosamente, contradiz o compromisso frequentemente adotado de que os alunos devem se tornar aprendizes independentes. Também esvazia o que significa ser um estudante do ensino superior e o reduz até um denominador comum baseado em conformidade. Ganhar crédito acadêmico pela frequência faz parte de um padrão crescente de paternalismo no ensino superior. O paternalismo está cada vez mais aparente no projeto de avaliação através do uso de notas de contribuição, particularmente em um contexto norte-americano e grupos de avaliação que resultaram na massificação do ensino superior. As práticas de avaliação do grupo são outro problema, muitas vezes sustentadas por uma genuína preocupação em melhorar a qualidade da experiência de aprendizagem do aluno, mas pode estar sujeita a abusos como um meio de lidar com as cargas de avaliação. A maioria das avaliações de grupo aloca uma única nota ao grupo sem que sejam consideradas as contribuições individuais. Presença em grupo e apresentações orais são necessárias para que os alunos demonstrem que “merecem” a nota, independentemente de quão pouco eles possam ter contribuído. Outro exemplo dessa tendência é o uso de sistemas de rastreamento online que podem medir a frequência com que um aluno contribui para um fórum online como parte de uma discussão. Embora o número de contribuições possa ser registrado

eletronicamente, isso pouco representa a qualidade das intervenções, e o quão bem-informados são.

Ensinar assim tão de perto, unifica a aprendizagem do aluno através de formas integradas de avaliação, permitindo uma alternativa positiva à de políticas de frequência. Aqui, ao invés de focar na negação da independência do aluno, a ênfase está em motivar os alunos a participarem totalmente do processo de aprendizagem, ao invés de tratar a avaliação como uma atividade “paliativa”. Isso envolve, em parte, o desenvolvimento do conhecimento (SADLER, 1989) dos estudantes ao desenvolver sistemas de instrução que lhes permitem adquirir perspicácia e armazenamento de táticas para identificar o que é um trabalho acadêmico de alta qualidade e modificar seus próprios trabalhos de acordo. Se os estudantes devem ser capazes de se aprimorar e se desenvolver enquanto aprendizes, também precisam desenvolver sua capacidade de autoavaliação. Vários escritores e pesquisadores construíram, a partir do trabalho de Sadler, sugestões de maneiras pelas quais a sala de aula pode ser desenvolvida como uma comunidade de co-aprendizes, por exemplo, por meio do uso de blogs (CHURCHILL, 2009). O conceito de conhecimento de Sadler fala diretamente sobre o tratamento dos alunos como membros da comunidade acadêmica, dando-lhes acesso ao conhecimento interno aos quais eles são frequentemente negados em abordagens mais convencionais de educação. Nos termos de Sadler, trata-se de introduzir os alunos na “guilda” do que significa ser um acadêmico, compartilhar esse conhecimento especializado e capacitá-los no processo. Engajar os alunos desta forma, visa capacitá-los a desenvolver sua plena capacidade como aprendizes. Isso contrasta com requisitos para manter um registro de presença como um mecanismo de controle. Inspirador é o ensino que induz os alunos ao conhecimento e abdica de tratar estudantes universitários como crianças.

#### **4.2. Roubo de propriedade intelectual**

Um aluno, como um estudante livre e não um funcionário da universidade, deve ser capaz de reter direitos de sua própria propriedade intelectual. No entanto, os alunos enfrentam duas ameaças para proteger sua propriedade intelectual e a restrição à sua liberdade daí resultante. O primeiro deles é a introdução formal nos últimos anos das políticas universitárias nas temáticas de direitos de propriedade intelectual (*intellectual propriety rights – IPR*), o qual procura explorar o potencial comercial de invenções, direitos autorais e patentes. Essas políticas são voltadas principalmente para a pesquisa e inovação do meio acadêmico e estratégias comerciais voltadas para o corpo docente, esses sim, empregados da universidade.

É notável, porém, que muitas Universidades têm procurado aplicar semelhante política em circunstâncias em que um aluno gera propriedade intelectual de algum tipo. Isto é aplicado a

alunos de todos os níveis, incluindo de graduação, embora seja mais provável que afete um doutorando em pesquisa original. No entanto, embora os professores sejam funcionários de uma universidade, os alunos não são, apesar de os alunos da graduação frequentemente participarem de atividades em que são chamados a lecionar. Embora os alunos possam recorrer, até certo ponto, aos recursos da instituição em um esforço criativo, e por vezes trabalhem em conjunto com professores acadêmicos, a atribuição de seus lucros para a universidade tem uma base legal discutível (PATEL, 1996). Também é duvidoso do ponto de vista moral e atua como mais uma ameaça à liberdade acadêmica do aluno. Políticas universitárias sobre direitos de propriedade intelectual muitas vezes tratam os alunos da mesma forma restritiva que corpo docente acadêmico, embora claramente não sejam funcionários. Algumas universidades, como a Universidade de Bristol, têm o que se chama sistema de “divisão justa” para lidar com a IPR, mas ainda tratam os estudantes basicamente da mesma forma como trata os membros do corpo docente ao esperar que a instituição explore o material comercialmente, mesmo que o estudante não seja seu empregado.

Este roubo de propriedade intelectual do aluno também ocorre em outras formas menos explícitas ou formais, por meio de professores se aproveitando das ideias de alunos sem dar o devido crédito. Essas práticas são abundantes no mundo da educação de doutorado, onde há um longo histórico de alunos de doutorado descobrindo que suas ideias posteriormente aparecem nas publicações de seu supervisor sem crédito autoral suficiente, ou mesmo nenhum. Há também a prática de indivíduos que não contribuíram para um estudo serem nomeados como coautores. Invariavelmente isso ocorre quando o corpo docente sênior aparece como coautor em artigos escritos por pesquisadores mais jovens (LAZAR, 2004). Esta prática reflete o que às vezes é denominado “plágio organizacional” em um contexto comercial, onde um gerente mais experiente assume o crédito pelo trabalho de um colega júnior. Aqui, a propriedade intelectual dos alunos pode ser sutilmente atribuída a professores que aparecem como o primeiro autor nomeado de artigos de pesquisa com base na ideia original do aluno. Alguns professores acadêmicos consideram tais práticas como legítimas devido ao fato de que a pesquisa do aluno resultou de apoio e financiamento que eles (ou seja, o membro do corpo docente) geraram (MARFARLANE; SAITOH, 2009).

Esta ameaça particular à liberdade acadêmica do aluno pode ser tratada por meio de maior atenção às políticas de autoria. As instituições têm se concentrado fortemente no desenvolvimento de políticas de ética em pesquisa, predominantemente, utilizando os princípios derivados da área da biociência, baseado em políticas de direitos humanos referentes às pesquisas deste campo. (MACFARLANE 2009). No entanto, essas políticas tratam menos comumente de crédito autoral



e da exploração de propriedade intelectual do aluno. Os membros do corpo docente têm mais conhecimento e poder do que alunos e precisam assumir a responsabilidade ética pela alocação justa de crédito autoral onde a pesquisa colaborativa ocorre (WELFARE; SACKETT, 2010). Diversos corpos de estudantes profissionais lidam com guias éticos para o reconhecimento da contribuição do aluno (por exemplo; Associação Educacional Americana; Associação Psicológica Americana), e o protocolo de Vancouver (ICMJE, 2008) estabelece um padrão de reconhecimento internacional. Embora haja um consenso limitado com relação ao crédito de autoria entre professores e alunos (Welfare e Sackett 2010), o protocolo de Vancouver é claro que um autor só pode ser alguém que contribui substancialmente para a geração e interpretação dos dados, esboça o artigo ou o revisa criticamente e dá a permissão final para ser publicado (ICMJE 2008). O crédito autoral está intimamente relacionado com o tratamento de alunos como membros da comunidade acadêmica com direitos iguais, e até *status* iguais. Abordar esta questão de uma forma positiva simbolizaria um compromisso para melhorar os direitos dos alunos.

#### 4.3. A domesticação da voz do estudante

O radicalismo e o ativismo estudantil às vezes são considerados uma característica única dos movimentos dos anos de 1960. No entanto, as evidências mostram que os alunos ainda possuem conflitos tanto com suas instituições quanto com o Estado na busca pelo exercício da liberdade de associação e expressão (HORN, 1999). Mesmo no século XIX, isso incluía a organização de sociedades estudantis (políticas), a publicação de jornais críticos à instituição e convidando palestrantes polêmicos para o campus.

Desde o radicalismo estudantil da década de 60, no entanto, as instituições têm procurado cada vez mais domesticar a “voz do estudante” em benefício do *status* de reputação da universidade. Isso está intimamente ligado ao crescimento de uma cultura de garantia de qualidade baseada na avaliação do aluno sobre o ensino, uma característica da vida universitária moderna que muitas vezes atrai críticas como ameaça potencial à liberdade acadêmica do corpo docente. Aqui, o uso de tais dados para fazer decisões de estabilidade às vezes resulta em alunos abusando conscientemente de sua avaliação. Em um contexto contemporâneo, a avaliação do aluno sobre o ensino desempenha um papel cada vez mais importante no ensino superior, bem como a avaliação dos dados de desempenho. Isso afeta tanto órgãos de financiamento público quanto estudantes e pais que procuram fazer comparações entre instituições. As universidades anseiam usar tais dados como uma ferramenta de *marketing*, no qual os resultados são coletados a favor da gestão de uma reputação crítica. No entanto, a preocupação demasiada com a reputação levou a tentativas coercitivas de domesticar e, às vezes, manipular os alunos, particularmente quando isso alimenta

comparações entre as instituições pela vida das “tabelas de classificação” (“*league tables*”) (Kenber e Matthew 2010).

A “voz do estudante” tornou-se o toque de clarim do politicamente correto na Universidade moderna. Assim, os alunos estão cada vez mais recebendo funções como parte do aparato de garantia da qualidade universitária, recebendo papel de “representantes” em comitês de alunos-funcionários do curso ou em outros processos internos de monitoramento e revisão. A domesticação da voz do aluno aqui é ilustrada por essa inclusão, que é frequentemente simbólica em processos de revisão. Esse envolvimento é utilizado como ferramenta de *marketing* para convencer agências externas, como a Agência de Garantia de Qualidade do Reino Unido para o ensino superior, de que os padrões acadêmicos são robustos naquela instituição.

No Reino Unido, por exemplo, a Pesquisa Nacional de Estudantes, desde sua concepção em 2005, tem se tornado cada vez mais um mecanismo de comparação da qualidade das instituições de ensino superior. Uma série de incidentes bem divulgados demonstraram que as Universidades têm procurado encorajar implícita e às vezes explicitamente os alunos a atribuir maiores notas às percepções da qualidade de sua experiência educacional. A preocupação de que um resultado negativo vá influenciar um pequeno grupo de desapontados, levou as instituições a pressionar os estudantes a participarem mais ativamente de uma série de lembretes via e-mail e requerimentos por telefone ou mensagem. Chefes de departamentos acadêmicos pressionam para que seus alunos “reflitam positivamente” sobre suas experiências na Universidade. Outras instituições foram mais longe, com funcionários persuadindo alunos a darem pontuações artificialmente altas para aumentar o “valor” relativo de seu diploma. As acusações de que os alunos estão sendo pressionados não existem apenas no espaço virtual. Em 2010, o Conselho Inglês de Financiamento do Ensino Superior relatou queixas sobre oito universidades cobrindo o período de 2008–2010 (HUTCHISON, 2010). O ponto alto dessas alegações dizia respeito à *Kingston University*. Em 2008, os alunos da Universidade registraram um membro do corpo docente dizendo-lhes para aumentar artificialmente suas avaliações, pois isso teria impacto na classificação da instituição no que diz respeito a seus empregos (MOSTROUS, 2008).

Estes e outros incidentes vieram à tona em grande parte como resultado da democratização dos meios digitais. Cada indivíduo é agora um canal de mídia, os alunos possuem *sites*, *blogs* e redes sociais em abundância. Universidades, agindo mais como corporações do que entidades de educação, têm reagido na defensiva quanto ao surgimento de redes sociais de interação como meios populares de dar voz às preocupações e questões dos alunos. Ao contrário das avaliações e questionários que os alunos desenvolvem, analisam e apresentam, eles se tornam

incapazes de controlar esse modelo mais livre de avaliação dos alunos. Existem também fontes online mais formais e organizadas para a avaliação da universidade ensino como “Ratemyprofessors.com”, que cresceu em importância nos últimos anos (OTTO, 2008). As Universidades muitas vezes percebem essas formas mais informais e menos controladas da avaliação como uma ameaça à reputação institucional e tendem a reagir de forma defensiva às críticas alocadas fora do padrão formal de qualidade assegurado pelo aparato da universidade.

No entanto, é importante fazer uma distinção entre os dados de avaliação do aluno coletados pelas autoridades universitárias a nível institucional, e as coletadas a nível mais local por acadêmicos individualmente. Enquanto os primeiros provavelmente serão quantitativos e analisados visando a promoção e a reputação da universidade, esta última é mais provável de ser mais informalmente enquadrada e muitas vezes de natureza qualitativa, resultante de discussões, grupos focais e comentários escritos. Aqui, é importante que a organização da avaliação em nível institucional não comprima a coleção de informações informais, locais, mas muitas vezes mais autênticas avaliações advindas dos estudantes. Parte de uma abordagem mais fortalecedora envolve permitir aos alunos a projetar e assumir a responsabilidade central pela avaliação, em vez de submetê-los a instrumentos padronizados (GILES, 2004).

### **Conclusão**

A liberdade acadêmica do estudante tem sido usada como discurso político por aqueles que consideram as Universidades como um foco de radicalismo político. Isso distorceu o debate e resultou na negligência de um conjunto mais amplo de questões que estão afetando desfavoravelmente as liberdades positivas e negativas dos alunos. Reformular a liberdade acadêmica discente a partir de uma perspectiva de possibilidades fornecerá uma interpretação ativa, em vez de passiva, incluído as responsabilidades das Universidades e professores. Indiscutivelmente, desenvolver alunos como pensadores críticos é a principal missão dos educadores universitários (BARNETT, 1990). Isso pode ser alcançado por meio de um currículo que enfatiza o desenvolvimento dos alunos como pensadores críticos e independentes. Isso deve ser entendido como uma educação liberal para o empoderamento, ao invés de uma que amordaça os alunos com conjuntos de valores politicamente corretos. Além disso, os membros do corpo docente precisam estar alertas para as formas nas quais a liberdade acadêmica do discente está sendo ameaçada, como é o caso de requisitos de frequência que corroem a capacidade do aluno de fazer julgamentos sobre o uso do seu próprio tempo, ou na avaliação de suas experiências educacionais em formas estritamente prescritas que fornecem informações para reforçar a reputação institucional ao invés de uma autoavaliação. Aqui, o corpo docente pode contornar essas tendências encorajando a

proatividade dos alunos, avaliação integrada com o aprendizado do aluno e desenvolvimento do conhecimento crítico.

É importante re-conceituar o que entendemos por liberdade do discente. Muito disso é sobre os alunos terem permissão ou autonomia para tomar suas próprias decisões sobre seu ambiente de estudo, livres de suposições sobre seu nível de maturidade. Várias das ameaças à liberdade acadêmica discente descritas neste artigo tendem a atrair a atenção por criticarem padrões tradicionais acadêmicos. No entanto, a consequência mais significativa de uma educação diminuta, é privar os alunos da possibilidade de exercer suas liberdades de uma forma significativa.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (do original)**

ALTBACH, P.. Academic freedom: A realistic appraisal. *International Higher Education*, N. 57, P. 2–5, 2009.

American Association of University Professors (AAUP). *Declaration of principles on academic freedom and academic tenure (1915)*. Disponível em: <<http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/policydocs/contents/1915.htm?PF=1>>. Acesso em 13 de março de 2010.

American Association of University Professors (AAUP). *Freedom in the classroom (2007)*. Disponível em: <<http://www.aaup.org/AAUP/comm/rep/A/class.htm>>. Acesso em 14 de abril de 2010.

Association of American Colleges and Universities (AACU). *Academic freedom and educational responsibility (2006)*. Disponível em: <<http://www.aacu.org/about/statements/documents/academicFreedom.pdf>>. Acesso em 12 de abril de 2010.

BARNETT, R. The idea of higher education. *Society for Research into Higher Education/ Open University Press*, Buckingham, 1990.

BARNETT, R. Learning for an unknown future. *Higher Education Research and Development*, [s. l.], n. 3, ed. 23, p. 247-260, 2004.

BERLIN, I. Four essays on liberty. Oxford: *Oxford University Press*, 1969.

BISSELL, C. Academic freedom: The student version. *Queen's Quarterly*, [s. l.], n. 2, ed. 76, p. 171-184, 1969.

CHURCHILL, D. Educational applications of Web 2.0: Using blogs to support teaching and learning. *British Journal of Educational Technology*, [s. l.], v. 40, ed. 1, p. 179-183, 2009.

Department of Business, Innovation and Skills. *Higher ambitions: The future of universities in a knowledge economy*. London: The Department of Business, Innovation and Skills, 2009.

Economic and Social Research Council. *Annual reports and accounts, 2006–2007*. London: The Stationery Office, 2007.

FUREDÌ, F., *Therapy culture: Cultivating vulnerability in an uncertain age*. London: Routledge, 2003.

GILES, A; MARTIN, S; BRYCE, D; HENDRY, G. Students as partners in evaluation: Student and teacher perspectives. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, [s. l.], v. 29, ed. 6, p. 681-685, 2004.

HORN, M. Students and academic freedom in Canada. *Historical Studies in Education*, [s. l.], v. 11, ed. 1, p. 1-32, 1999.

HUTCHISON, P., Universities accused of pressuring students over satisfaction survey. *The Daily Telegraph*, 2010.

International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE). *Uniform requirements for manuscripts submitted to biomedical journals: writing and editing for biomedical publication*, 2008.

JOSEPHSON, P., *Lehrfreiheit, Lernfreiheit, Wertfreiheit: Max Weber and the University Teachers' congress in Jena 1908*. *Max Weber Studies*, 4(2), p. 201–219, 2004.

KARRAN, T., Academic freedom: In justification of a universal ideal. *Studies in Higher Education*, 34(3), p. 263–283, 2009.

KENBER, B; MATTHEW T. M., Universities 'pressured students to inflate league table'. Disponível em: < <http://www.guardian.co.uk/global/2010/apr/26/universities-student-survey-rankings-investigation> > . Acesso em 5 de Março de 2011

LAZAR, R., Up for grabs—Authors are a dime a dozen: The problem of multiple authors. *Acta Paediatrica*, n. 93, p. 589–591, 2004.

MACFARLANE, B., *Researching with integrity: The ethics of academic enquiry*. New York and London: Routledge, 2009.

MACFARLANE, B.; SAITOH, Y.,. Research ethics in Japanese higher education: Faculty attitudes and cultural mediation. *Journal of Academic Ethics*, ed. 6(3), p. 181–195 (2009).

MACINTYRE, A., The very idea of a university: Aristotle, Newman, and us. *British Journal of Educational Studies*, ed. 57(4), p. 347–362, 2009.

MAGSINO, R. F., Student academic freedom and the changing student/university relationship. In K. Strike & K. A. Egan (Eds.), *Ethics and educational policy*. Routledge and Kegan Paul: London, p.36-57, 2009..

MARSHALL, L.; MEACHEM, L., Widening access, narrowing curriculum: is the expectation of software training changing the culture within visual communications' higher education? In *Published proceedings for 5th International Conference on Educational Technology in Cultural Context (ICALT 2005)*, p. 1052–1056, 2005.

MONYPENNY, P., Toward a standard for student academic freedom. *Law and Contemporary Problems*, ed. 28(3), p.625–635, 1962.

MOSTROUS, A., Kingston University students told to lie to boost college's rank in government poll, TimesOnline. Disponível em: <<http://www.timesonline.co.uk/tol/news/uk/article3924417.ece>>. Acesso em 14 de maio de 2008.

MUNFORD JONES, H., The American concept of academic freedom. *AAUP Bulletin*, n. 46(1), p. 66–72, 1960.

OTTO, J., Sanford, D.; ROSS, D.. Does ratemyprofessor.com really rate my professor? Assessment and Evaluation in *Higher Education*, ed. 33(4), p. 355–368, 2008.

Oxford Brookes University. (2009). Student attendance and engagement. Disponível em: <<https://mw.brookes.ac.uk/display/CDIs/Business?School?Undergraduate?Programme?Renewal?January?2009>>. Acesso em 4 de Maio de 2010..

PATEL, S. H.. Graduate students' ownership and attribution rights in intellectual property. *Indiana Law Journal*, ed. 71, n. 2,. Disponível em: <<http://law.indiana.edu/ilj/volumes/v71/no2/patel.html>>. Acesso em 20 de Março 2010.

PAVELA, G., Academic freedom for students has ancient roots. *The Chronicle of Higher Education*, ed. 51(38), 2005.

ROBINSON, S., Values, spirituality and higher education. In S. Robinson & C. Katulushi, *Values in Higher Education*. Glamorgan: Aureus and University of Leeds, p 226–241, 2006.

RUSSELL, C; *Academic Freedom*. London: Routledge, 1993.

SADLER, D., Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, n. 18, p. 119–144, 1989.

SEN, A. *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

SURSOCK, A.; SMIDT, H., Trends 2010: A decade of change in European Higher Education. Brussels: *European University Association*., 2010.

TROW, M.,. Problems in the transition from Elite to mass higher education. Berkeley, *Cal: Carnegie Commission on Higher Education*, 1973.

TWADDLE, M., The Oxford and Cambridge admissions controversy of 1834. *British Journal of Educational Studies*, n. 14(3), p. 45–58, 1966.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). *The State of Higher Education in the World Today*. Disponível em: <[http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=46028&URL\\_DO=DO\\_PRINTPAGE&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=46028&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html)>. Acesso em 8 de março 2010.



WEBER, M., The academic freedom of the universities (originalmente publicado em 1909). In : *Max Weber on Universities: The Power of the State and the Dignity of the Academic Calling in Imperial Germany*, Chicago and London: University of Chicago Press, p. 18-23, 1969.

WEBER, M., The Meaning of Ethical Neutrality in Sociology and Economics (originalmente publicado em 1917). In: *Max Weber on Universities: The Power of the State and the Dignity of the Academic Calling in Imperial Germany*, Chicago and London: University of Chicago Press, p. 47-54, 1973.

WELFARE, L. E.; SACKETT, C. R., Authorship in student-faculty collaborative research: Perceptions of current and best practices. *Journal of Academic Ethics*, n. 8, p. 199–215, 2010.