Neoliberalismo impuro: uma crítica freiriana das tendências dominantes na educação superior

Peter Roberts, Universidade de Canterbury, Nova Zelândia

Tradução: Maria Helena de Albergaria Ferreira Leite

Uma das principais preocupações de Paulo Freire nos últimos dias da sua vida foi o impacto destrutivo das ideias, das políticas e das práticas neoliberais na dignidade e no desenvolvimento humanos. Nas duas décadas após a morte de Freire, o neoliberalismo continuou a evoluir, estendendo a sua influência a um número alargado de países em todo o mundo. Na educação, a exemplo de outras áreas da política social, nunca existiu uma aplicação "pura" de ideias neoliberais. A formação, interpretação e implementação da política educativa é frequentemente um processo complexo, confuso e polémico, caraterizado por tensões e compromissos entre diferentes atores políticos e imperativos éticos contraditórios.

Como tal, a tarefa de analisar e compreender a política nunca é fácil. Não obstante, apesar das inúmeras variações no que concerne a extensão e a forma assumidas pelos princípios neoliberais no mundo Ocidental, podemos identificar alguns temas-chave. Com particular significado para os educadores relevam; a ontologia do individualismo possessivo que subjaz ao pensamento neoliberal, a confiança no modelo de mercado como guia quando se estruturam sistemas educativos, o tratamento do conhecimento como uma mercadoria e a lógica da performatividade que conduz a vida institucional. Nestas áreas, de entre outras, Freire apresenta um ponto de vista totalmente diverso no estudo e na avaliação das orientações políticas atuais. Este artigo aborda esses contrastes, com particular referência ao neoliberalismo e à reforma da educação superior na Nova Zelândia [1].

Neoliberalismo e Educação Superior: Um estudo de Caso

Na década de 1980, a Nova Zelândia era vista por alguns líderes e decisores políticos como um modelo de reforma neoliberal. [2] Após a eleição do quarto governo Trabalhista em 1984, a Nova Zelândia testemunhou uma série de mudanças económicas drásticas. Estas foram bem documentadas ao longo dos anos (ver Roberts & Peters, 2008) mas vale a pena recordá-las aqui sumariamente. As indústrias que tinham sido previamente sujeitas a um controlo governamental

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

apertado foram desreguladas, os subsídios agrícolas eliminados e foi lançado o dólar da Nova Zelândia. Promoveu-se o comércio “livre” e reduziram-se os níveis das tarifas. Um dos arquitetos-chave das reformas foi Roger Douglas, Ministro das Finanças durante o mandato governamental Trabalhista de 1984-1987. Douglas defendia uma mudança rápida, em saltos sucessivos, por forma a permitir pouco ou nenhum tempo para a mobilização dos grupos de interesse. O Primeiro-Ministro David Lange queria desacelerar o ritmo da reforma e, quando o Partido Trabalhista foi reeleito em 1987, dispensou Douglas da pasta das Finanças. No final da década de 1980, início da de 1990, esperava-se que os departamentos do governo e as instituições públicas funcionassem progressivamente como empresas. Foi feito um compromisso para uma maior eficiência, uma performance melhorada e burocracias reduzidas. As barreiras existentes entre o governo e as instituições alvo das mudanças políticas foram removidas.

O Partido Trabalhista foi derrotado pelo Partido Nacional nas eleições de 1990, mas o processo da reforma neoliberal continuou em curso. [3] O programa de venda de ativos do Estado iniciado pelo Partido Trabalhista foi abraçado entusiasticamente pelo governo do Partido Nacional. Este estava predisposto a uma agenda de novas privatizações que foram implementadas de forma atabalhoada durante a década de 1990. Foi adotada uma forte cultura de empreendedorismo e o Partido Nacional procurou alargar o alcance da Nova Zelândia ao palco económico mundial. Com a introdução da “Lei do Contrato de Trabalho”, o poder dos sindicatos ficou enfraquecido e os trabalhadores foram obrigados a tornar-se mais “flexíveis” em resposta às exigências dos empregadores. O Partido Nacional procurou diminuir a intervenção do Estado na vida individual e apostar em mecanismos de mercado como meio para a distribuição de oportunidades e recursos. Onde o Partido Trabalhista se tinha focado fundamentalmente na reestruturação económica, o Nacional deixou a sua marca na forma como aplicou as ideias neoliberais às agendas de políticas sociais. O apoio governamental aos beneficiários foi reduzido, os hospitais foram transformados em “empresas de supervisão hospitalar” e foram introduzidas taxas de mercado para os inquilinos de habitação social. As mudanças mais profundas, porém, foram implementadas no âmbito da educação.

Nas universidades, as ideias neoliberais encontraram a sua forma de expressão administrativa e organizacional através da filosofia e da prática do gerencialismo. O processo de corporização que tinha começado durante o segundo mandato dos Trabalhistas nos anos 1980 foi impulsionado de forma agressiva. O Reitor era agora visto como Diretor Geral e as estruturas de governação começaram a parecer-se

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

cada vez mais com as do mundo dos negócios. Foram introduzidos empréstimos para os estudantes, marcando o início da montanha de dívida que iria crescer para milhares de milhões de dólares dentro de poucos anos. O *ethos* da colegialidade que era o fundamento da vida académica era sistematicamente minado por discursos de prestação de contas, pela adoção de "indicadores de performance" e pela reconfiguração das relações do pessoal em linhas mais hierárquicas. Foram criados novos e mais rígidos requisitos de informação e uma auditoria mais apertada das atividades académicas tornou-se a norma. Onde antes existia uma cultura de confiança, havia agora a suspeição por parte de alguns políticos e outros responsáveis que os académicos não eram fiáveis para gerir os seus próprios assuntos. O que se acreditava ter que evitar era o fenómeno da "captura pelo agente", no qual era dado demasiado controlo às instituições, com riscos inaceitáveis para o governo e para a educação superior. 'Escolha' e 'competição' tornaram-se os dois pilares do novo ambiente político da educação superior. Esperava-se que o sistema de educação funcionasse como um quase-mercado, em que os diversos fornecedores competem entre si para atrair "consumidores" de ensino para os seus cursos e programas.

Uma mudança no governo, em 1999, para uma coligação Trabalhista-Aliança, inaugurou a versão da "Terceira Via" na Nova Zelândia. Governos liderados pelos Trabalhistas foram reeleitos para mais dois mandatos e, durante este período, foram publicados dois documentos estratégicos para a educação superior (Ministério da Educação, 2002, 2006). A educação superior era vista como uma forma de fazer a Nova Zelândia avançar para uma "sociedade e uma economia do conhecimento". A abordagem *hands-off* que tinha sido defendida por reformistas neoliberais na década de 1990 deu lugar a um processo de direção do governo, com forte supervisão do Estado na formação de uma "visão partilhada" para o ensino superior. Um compromisso mais evidente para uma maior inclusão social, e para corresponder às aspirações dos Maori e dos alunos do Pacífico, foi notório na política de ensino superior. A ênfase na maximização da escolha na educação superior foi, de certa forma, reduzido. Ao mesmo tempo, alguns elementos-chave da agenda neoliberal dos anos 1990 foram levados ainda mais longe nos anos de poder Trabalhista, entre 1999 e 2008. O conhecimento passou a ser visto, cada vez mais, como uma mercadoria, sujeita às mesmas leis que regem a produção, a circulação e o consumo de outras mercadorias numa sociedade capitalista. A competição, quer entre instituições quer dentro delas, intensificou-se. A comercialização da educação superior, com cada instituição procurando promover a sua "marca" distintiva para os futuros alunos da Nova Zelândia e do estrangeiro,

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

tornou-se mais importante do que nunca. A lógica da performatividade continuou a prevalecer, e surgiram novos sistemas para medir e monitorizar os académicos. Uma das iniciativas mais significativas foi o Performance Based Research Fund/Fundo de Investigação Baseado na Performance (PBRF), introduzido em 2003 e ainda em funcionamento. Hoje em dia, as universidades da Nova Zelândia competem fortemente umas com as outras para conseguirem mais financiamento deste Fundo, dado que este se tornou a principal fonte de verbas governamentais para a investigação.

Com uma nova mudança para um governo do Partido Nacional desde 2008 até à presente data, o impulso para alinhar a educação superior mais estreitamente com as necessidades da indústria e dos negócios tornou-se mais pronunciado. O governo deu alta prioridade às disciplinas STEM [ciência, tecnologia, engenharia, matemática], e as ciências humanas e sociais têm sido progressivamente desvalorizadas. Dois termos utilizados nas versões anteriores da Estratégia de Educação Superior – "relevância" e "qualidade" – encontraram um lugar permanente em documentos mais recentes de política (Ministério da Educação, 2009; Governo da Nova Zelândia, 2014). A principal preocupação do governo é fazer com que a Nova Zelândia se torne mais competitiva no cenário económico mundial. Neste sentido, foi enviada uma mensagem clara aos provedores de educação superior segundo a qual eles precisam de responder mais diretamente aos sinais do mercado de trabalho nas suas ofertas de cursos e programas. Foi estabelecida uma "Comissão de Produtividade", com o objetivo ostensivo de fornecer "aconselhamento acessível, bem informado e perspicaz que leve ao melhor e ao maior desenvolvimento possível do bem-estar dos neozelandezes (Comissão de Produtividade da Nova Zelândia, 2016, p. ii). Num "Documento Temático" lançado no início de 2016, a Comissão abordou a questão da inovação no sector da educação superior. Os termos de referência para a investigação basearam-se na premissa de que o sistema de educação superior da Nova Zelândia é caracterizado por uma "considerável inércia" e por uma "falta de vontade de experimentar coisas novas" (p. 1). Apesar de o período pós-2008 ter muito em comum com a mentalidade da década de 1990, voltada para o mercado, ainda existe um considerável controlo do governo sobre o sistema de educação superior, embora com uma incidência mais estreita. No "Documento Temático" da Comissão de Produtividade, por exemplo, foi sugerido que o governo possa "mudar a equação custo-benefício", "adquirir inovação diretamente", "incentivar um fluxo de novos operadores", "recompensar o desempenho, inclusivamente através da redistribuição de recursos", "definir e aplicar boas leis de propriedade intelectual",

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

e “tornar mais fácil para os participantes diversificar o risco financeiro” (pp. 80-94).

Humanizar a Educação Superior: A Alternativa Freiriana

Um entendimento dos seres humanos como sujeitos individualistas, racionais, maximizadores das vantagens e autónomos é central ao pensamento neoliberal. O sujeito neoliberal é um eterno selecionador e consumidor, que procura satisfazer os seus desejos e ganhar uma vantagem sobre os outros num mundo competitivo. O trabalho de Freire procede de um ponto de partida ontológico muito diferente. Na perspetiva Freiriana, temos uma vocação ontológica e histórica de humanização (Freire, 1972). Perseguimos esse ideal por meio da praxis: crítica, dialógica, reflexão e ação transformadoras (Roberts, 2000). Humanização significa tornarmo-nos mais plenamente naquilo que já somos como seres humanos, mas este não é um processo abstrato. Nós humanizamo-nos como seres em contextos particulares, em momentos dados da história, conjuntamente com os outros. Impedir os outros desta busca é desumanizante. Enquanto os neoliberais se centram nos indivíduos, Freire enfatiza a natureza social da existência humana (Freire, 1976). Em última análise, ele mostra que nunca é possível estarmos completamente sozinhos. Mesmo que os outros não estejam fisicamente presentes, a sua influência sobre nós continua. Somos sempre formatados na maneira como pensamos, sentimos, agimos e nos relacionamos com os outros pelas estruturas sociais, pelas práticas históricas e pelas tradições culturais dos mundos que habitamos. Isto não significa que sejamos sempre totalmente *determinados*; para Freire, sejam quais forem as circunstâncias sociais atuais, a mudança é sempre possível (Freire, 1998). Freire não nega que os seres humanos podem, por vezes, ser motivados pelo interesse próprio nas suas decisões e ações, mas ele não vê isso como um impulso inato. O interesse próprio não é inevitável, e a propensão para o invocar é ela mesma um reflexo dos sistemas económicos, sociais e políticos que estruturam as nossas vidas. Na educação, como em muitos outros campos da atividade humana, grande parte do que fazemos é comprovadamente mais influenciado por um interesse no bem-estar dos outros do que no nosso próprio interesse económico (Freire, 1998b; Horton & Freire, 1990).

A epistemologia de Freire também se opõe ao conceito neoliberal de conhecimento. No contexto da Nova Zelândia, a mercantilização do conhecimento é um dos aspetos do neoliberalismo que se manteve constante durante a década de “mais mercado” de 1990, da “Terceira Via” nos anos de 1999-2008, e no período pós-2008. Os alunos foram incentivados a ver o conhecimento como algo a ser

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

comprado, com o objetivo de reforçar a sua capacidade de ganho. Universidades e outras organizações de educação superior têm sido retratadas como “vendedoras” de conhecimento, em concorrência umas com as outras, para embalarem e comercializarem o seu produto de forma eficaz procurando estabelecer o seu nicho distintivo de mercado. O conhecimento deste modelo é visto como algo que pode ser empacotado, possuído, distribuído, e comercializado. O conhecimento é, assim, para todos os efeitos, não distinguível de informação. A educação tem sido vista de forma semelhante, como uma mercadoria com um valor de troca. Assim, ao longo das últimas duas décadas na Nova Zelândia, a “educação de exportação” surgiu como uma importante indústria em crescimento. Esta maneira de pensar sobre o conhecimento e a educação repugnaria Freire. No neoliberalismo, os que querem conhecer são quase acidentais no processo de compra e venda de conhecimento.”Saber“é simplesmente uma outra forma de”ter“num mundo neoliberal. Para Freire, saber é um modo de ser: uma forma de nos entendermos a nós mesmos, aos outros e ao mundo (Freire, 1985, 1996, 1998a, 1998b). No neoliberalismo, existem incentivos para tornar o processo de aquisição de conhecimento tão fácil e tão rápido quanto possível. Do ponto de vista de Paulo Freire, a tarefa de conhecer é exigente e difícil; leva tempo, esforço e dedicação. Tanto pode ser dolorosa, como alegre (Chen, 2016; Roberts, 2016). Os que querem conhecer são seres curiosos, pesquisadores, indagadores e persistentes. Contra a tendência de tentar”agradar aos clientes, uma abordagem Freiriana vê a educação como um processo que se destina a fazer-nos sentir desconfortáveis.

A lógica da performatividade que se tornou tão difundida no sistema de educação superior também é preocupante sob uma perspetiva Freiriana. A ideia de maximizar a “performance” opera a vários níveis. A nível internacional, o que importa, é a posição da Nova Zelândia nos rankings que comparam o desempenho económico ou educativo entre os países (por exemplo, os rankings do PISA). A nível nacional, são estabelecidos padrões nacionais de desempenho para as instituições de educação irem ao encontro das exigências dessa informação, atraindo estudantes, obtendo financiamento externo, e ficando dentro dos orçamentos designados. A crise mundial financeira de 2008 foi usada pelo governo da Nova Zelândia como uma justificação para dizer, explicitamente, que as instituições teriam de fazer mais com menos (Ministério da Educação, 2009). A conquista de cada vez maior eficiência, com “outputs” maximizados em relação aos “inputs”, tem sido outro tema constante entre as diferentes permutações do neoliberalismo na Nova Zelândia. Dentro das universidades e outras organizações de educação superior, a linguagem do desempenho também domina. Os académicos foram colocados sob

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

uma pressão implacável para serem produtivos nas suas pesquisas, eficazes no ensino e empreendedores na busca de apoio financeiro para o seu trabalho. A educação é avaliada através de inquéritos a estudantes (geralmente com base em rankings na escala de Likert), permitindo a gestão universitária, comissões de promoções e painéis constantes de revisão para reduzir o valor de um professor a pouco mais do que um número. No geral, os académicos são monitorizados e medidos com maior frequência e mais intrusivamente do que nunca.

Freire não era contra a ideia de desempenho *per se*. Em muitos dos seus textos, ele salienta a importância da satisfação de requisitos elevados no trabalho académico. Ele referiu regularmente a necessidade de rigor na atribuição de bolsas e na educação (ver Freire, 1985, 1998a, 1998b; Freire & Shor, 1987). Defendeu também que, independentemente das convicções políticas de um professor, ele ou ela tem a responsabilidade de saber bem a matéria, de se preparar pormenorizadamente e de ser bem organizado/a nas atividades de sala de aula. Ensinar, para Freire, não é um assunto em que "vale tudo". A sua famosa crítica à educação bancária na Pedagogia do Oprimido (Freire, 1972) foi, por vezes, interpretada como uma licença para abandonar qualquer sentido de estrutura e disciplina na sala de aula. Uma leitura cuidadosa desse trabalho e de muitos que se seguiram deixa claro, no entanto, que a sua alternativa para a educação bancária – educação problematizadora ou libertadora – foi uma rejeição não da autoridade, mas do autoritarismo. Um professor deve ser uma autoridade no seu conhecimento de um campo de estudo e ele ou ela necessita exercer a autoridade na prática pedagógica do dia-a-dia (Freire, 1987, 1997a). Ensinar, para Freire, não é mera facilitação (Freire e Macedo, 1995). Tanto os professores como os alunos são importantes num contexto educativo, mas eles não são equivalentes entre si. Os professores têm algumas responsabilidades que os distinguem dos alunos. Saber quando e como intervir num diálogo pedagógico pode ser importante, por exemplo, para permitir a todos os alunos a oportunidade de participar (Freire e Shor, 1987). A educação, como Freire poderia ter dito com alegria, é sempre um certo tipo de "performance" e espera-se que aqueles que praticam esta arte se tornem altamente hábeis a fazê-lo. Mas estas ideias pouco têm em comum com o desempenho como performatividade no discurso da política da educação superior contemporânea.

Ao confinar o trabalho académico a uma série de "inputs", "outputs" e "resultados", todos avaliados em intervalos regulares, com medidas que são tomadas para disciplinar aqueles que não atingem os padrões especificados, a educação superior é esvaziada da sua humanidade. Funcionários e alunos são reduzidos a "outputs" e

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

“resultados”. Cada vez mais, somos levados a acreditar que nada importa na educação a menos que possa ser medido de alguma forma. Sob regimes de avaliação de pesquisa como o PBRF, não é só o conhecimento que se torna mercantilizado mas também os investigadores que criam esse conhecimento. Os investigadores são incentivados a vender-se e ao seu trabalho, com o objetivo de aumentarem a receita para suas instituições através de classificações PBRF mais elevadas. Porque existem maneiras muito mais adequadas de avaliação de competências e de resultados (por exemplo, olhar para um currículo completo, ler o trabalho de um académico, obtendo declarações de colegas e de estudantes em preparação de tese, observando-se em ação na sala de aula ou atuando em comissões, tendo em conta as contribuições da comunidade, e assim por diante). Mas essas abordagens são muito “confusas”, demasiado imprecisas, muito demoradas e ineficientes na universidade contemporânea. A noção de desempenho que é incorporada na política e na prática da educação superior contemporânea é orientada para a conformidade, ao invés de para o crescimento e o desenvolvimento. Neste sentido, é anti-educacional, e a ideia de basear a pesquisa numa forte cultura de colegialidade e de apoio está a ser minada. Todo o processo de preparação e apresentação de portfólios PBRF tornou-se fortemente sistematizada e espera-se que os investigadores participantes se tornem mais mecanizados, não só na produção de “outputs” e resultados, mas também no seu registo (Roberts, 2007, 2013). De um ponto de vista Freiriano, esta é uma abordagem degradante e desumanizadora da investigação.

O autoritarismo a que Freire se opôs no seu conceito de ensino está presente de uma forma mais subtil no sector da educação superior. O autoritarismo, como Freire o entende, é evidente em abordagens pedagógicas que negam a subjetividade crítica dos alunos. Esta pode existir quando um professor suprime o questionamento e a crítica, desencoraja o diálogo e a discussão, ou nega a possibilidade de alternativas ao abordar questões sociais complexas (Escobar et al, 1994;. Freire & Faúndez, 1989; Freire & Shor, 1987). Mas também se pode dizer que há um caráter autoritário na linguagem da performance usada na política atual. Supõe-se que a prosperidade económica é o objetivo primordial de todos os seres humanos, e que a educação superior deve ser primordialmente dirigida para atingir esse fim – tanto para a Nova Zelândia como país como para os indivíduos que participam especificamente no sistema de educação superior. O domínio dos imperativos económicos tornou-se tão completo que os documentos de política contemporânea parecem ser incapazes de oferecer qualquer coisa de importante ou substantiva quando se discutem os benefícios sociais da educação universitária

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

(Roberts, 2014). A noção de educação superior que serve um bem público mais amplo desapareceu totalmente de tais documentos. Não há dúvida sobre para que sistema económico global os estudantes do ensino superior estão a ser conduzidos. A ideia de considerar alternativas ao capitalismo como parte de uma experiência de educação superior não tem lugar neste discurso político. Criatividade e inovação são permitidas, mesmo encorajadas, mas apenas se enquadradas na mesma lógica básica subjacente a toda a reforma da educação superior ao longo das últimas três décadas. Estas devem ser aproveitadas para manter o motor do crescimento capitalista e para melhor posicionar a Nova Zelândia em mercados económicos mundiais. A criatividade sob tais condições acaba por se transformar em conformidade.

No seu último trabalho, Freire regressou à ideia de humanização, falando nessa fase de uma "ética humana universal", contra a qual ele colocou a ética do mercado (Freire, 1998). Ele acreditava que o último ignorava significativamente questões de justiça social, tendo observado que o seu resultado, no Brasil e noutros lugares, eram a desigualdade generalizada, a pobreza e a miséria. Ele foi honesto ao declarar a sua preferência pelo socialismo democrático e sua aversão às injustiças do capitalismo neoliberal global. No entanto, apesar de Freire nunca ter tido medo de falar abertamente sobre seus próprios pontos de vista políticos, também ressaltou a importância de permitir posições alternativas para se ser ouvido. Este é um tema-chave no livro, Paulo Freire sobre a Educação Superior (Escobar et al., 1994). Nesse volume, Freire defende uma conceção de tolerância que vai além da mera aceitação de pontos de vista opostos. Ele afirma que os professores universitários devem não só permitir mas também incentivar ativamente a exploração e a discussão de ideais sociais alternativas. Tolerância, argumenta ele, não significa abrir mão de ideais próprios; pelo contrário, saber aquilo em que se está empenhado (e porquê) é o componente-chave de uma vida intelectual bem vivida. Mas o que a universidade e os professores não têm o direito de fazer é impor os seus pontos de vista aos outros (Freire e Shor, 1987; Roberts, 2010). A educação universitária é um processo necessariamente intervencionista, mas intervenção não é o mesmo que imposição. No momento em que entramos numa sala de aula da universidade, não podemos evitar deixar uma marca noutras vidas, mas se respeitarmos a independência intelectual dos alunos que ensinamos devemos permitir e fomentar a expressão e a investigação de pontos de vista contrários aos nossos. Isto diz mais amplamente da política de educação.

Desde os seus trabalhos iniciais que Freire argumentava que a educação nunca

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

pode ser neutra; ensinar e aprender são processos políticos (Mayo, 1999; McLaren, 1999; Schugurensky, 2011, Shor, 1993). No ensino, não podemos deixar de favorecer algumas maneiras de compreender os seres humanos, o mundo, algumas práticas culturais e alguns modos de vida social, em detrimento de outros. O conceito de política de Freire não se limita à política partidária. As dimensões políticas da educação são evidentes na forma como ensinamos, naquilo que ensinamos, e porque o ensinamos; nas leituras que vamos selecionar ou recomendar; no que não faz parte do currículo, bem como naquilo que faz; nas formas de avaliação utilizadas; nas estruturas físicas dos espaços de sala e nos pontos de vista que os professores e os alunos trazem com eles para qualquer ambiente pedagógico. As organizações internacionais como a OCDE, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial têm uma influência direta ou indireta sobre as modalidades de ensino em muitos países. As corporações multinacionais, particularmente as da área das tecnologias de computação e digitais, também exercem uma influência sobre os gostos, aspirações, hábitos académicos e as relações sociais dos participantes no ensino superior. A nível nacional, as decisões tomadas, as leis aprovadas e as políticas criadas por políticos têm um impacto substancial na vida educativa.

Freire percebeu que o neoliberalismo era retratado como se fosse uma abordagem neutra; a única solução sensata e razoável possível para os problemas sociais, económicos e educacionais. Este apelo implícito à neutralidade não é um acidente; não só mascara as políticas subjacentes à reforma neoliberal, mas é em si uma indicação dessas políticas. Ao apresentarem posicionamentos críticos como “antiquado”, “irrelevante”, ou “irrealista”, os políticos neoliberais, consciente ou inconscientemente, suprimem o tipo de debate forte que é necessário para sustentar a vida democrática autêntica. O princípio “TINA” (“There is no alternative/Não há alternativa”), muitas vezes atribuído à ex-primeira ministra britânica Margaret Thatcher, cimentou-se nas orientações de política e na consciência política. Numa perspetiva Freiriana, no entanto, há *sempre* alternativas. Isso não significa que todos os problemas sociais se prestem a soluções rápidas ou fáceis. Muito pelo contrário, é verdadeiro na maioria dos casos, e é em parte por isso que Freire se refere à educação *problematizadora* como o seu ideal na *Pedagogia do Oprimido*, e não à educação *de resolução de problemas* (Freire, 1972).

Os problemas que Freire constatou como educador no Brasil na década de 1960 – a pobreza desesperada, a desnutrição, a falta de cuidados de saúde, as condições de

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

vida degradadas, o analfabetismo generalizado, e assim por diante – tinham raízes estruturais profundas (Freire, 1976). A educação por si só não os poderia "resolver" e o processo de abordagem dessas dificuldades levaria anos, não semanas ou meses. Isto não significa que a educação não tenha um papel a desempenhar; Freire acreditava que esta pode e deve envolver e resolver os problemas sociais mais difíceis que enfrentamos. Mas uma qualidade importante para qualquer educador é a paciência. Compreender a história também é útil para se situarem problemas contemporâneos numa perspetiva mais ampla. Isto também é muitas vezes inexistente num mundo estruturado por sistemas e políticas neoliberais. Há a tendência para tratarmos apenas do aqui e agora, ou tornarmo-nos "centrados no futuro". O passado pode ensinar, se soubermos como o "ouvir", e desde que não sejamos demasiado rápidos a impor as nossas categorias de entendimento àqueles que pertencem a gerações distantes. É necessária uma postura de abertura radical, onde o presente, o passado e os possíveis futuros possam ser contemplados com cuidado e humildade (Freire, 1976, 1998a; Peters & Roberts, 2011). O desejo de gratificação instantânea é, marcadamente, uma característica do atual momento histórico, e este fenómeno encontrou o seu caminho para a educação. Mas Freire estava ciente de que a educação superior em particular, tem um papel fundamental a desempenhar fazendo-nos ir mais devagar – levando-nos a fazer uma pausa, para refletir, para pensar novamente sobre o que queremos e por quê. Quando permitimos que este processo funcione, podemos, por vezes, descobrir que o que a princípio parecia mais óbvio, menos questionável, é bastante mais problemático do que imaginávamos. Por vezes, podemos descobrir que as alternativas aos nossos arranjos sociais e económicos atuais estiveram à nossa frente o tempo todo, mesmo que apenas de forma incipiente. A ideia aparentemente simples – por exemplo, favorecer a cooperação em vez da competição – pode assumir uma importância muito maior do que supúnhamos, se estivermos dispostos a considerar, de forma plena e justa, algumas das suas implicações mais amplas para a política e para a prática.

A Universidade e a Educação para a Cidadania Crítica

Freire expressou as suas preocupações sobre o neoliberalismo nos anos imediatamente a seguir à queda do Muro de Berlim e ao colapso do império soviético. Para alguns, esses importantes acontecimentos sinalizaram o início de uma nova era, uma ordem mundial totalmente dominada por um modo de produção. Supunha-se que o debate sobre a melhor maneira de organizar a vida social e económica estava acabado: o capitalismo triunfara, e a possibilidade de um

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

futuro socialista tinha desaparecido para sempre. Freire alertou para o perigo de nos tornarmos demasiado seguros das nossas próprias certezas, de nos tornarmos presunçosos, irrefletidos e de desconsiderarmos posições opostas (Freire, 1994, 1997b). Esta, segundo ele, era uma das características definidoras do pensamento neoliberal. Não apenas isso; ele viu uma espécie de fatalismo no trabalho nos discursos neoliberais: uma aceitação quase casual das desigualdades sociais em curso como inevitáveis (Freire, 1998, 2004, 2007). Ele recusou-se a ceder a esse tipo de pensamento e lutou duramente, até a sua morte, para demonstrar as falhas e as consequências desta mentalidade fatalista.

O que teria ele pensado, então, dos anos que se seguiram? No seu Brasil natal, o partido político que ele tinha apoiado – o Partido dos Trabalhadores do Brasil – chegou ao poder com Luiz Inácio Lula da Silva ("Lula") como presidente do país entre 2003 e 2011. As mudanças no pensamento político durante a primeira década do século XXI, não só no Brasil, mas também em vários outros países da América do Sul (por exemplo, Venezuela, Argentina e Bolívia), levaram alguns analistas a falar do surgimento de uma era *pós*-neoliberal (Grugel & Riggirozzi, 2012; Lewkowicz, 2015). É possível observar outras mudanças – por exemplo, o aparecimento da "Terceira Via" no Reino Unido e noutros lugares, os movimentos "Occupy" que se seguiram à crise económica mundial de 2008 – assim como outras indicações de que o termo "neoliberalismo" já não é útil para descrever as tendências políticas contemporâneas. No entanto, como Springer (2015) observa, é importante não tratar o neoliberalismo como um estádio final monolítico, estático, e indiferenciado" (p. 5). O neoliberalismo é uma doutrina com uma certa elasticidade; é uma maneira de pensar sobre os seres humanos e o mundo que deixou a sua marca de forma muito diversa.

De entre as características do neoliberalismo que perturbaram Freire, a maior parte persistiu, ou foi reafirmada, no Brasil e noutros países. As políticas de renacionalização e os esforços do governo para fornecer um apoio adicional aos membros mais vulneráveis da sociedade revelaram-se, a longo prazo, insuficientes para reduzir significativamente as desigualdades económicas. A cultura do consumo implacável é, mais do que qualquer outra coisa, cada vez mais difundida em todo o mundo. Os pontos de vista instrumentalistas do conhecimento e da educação prevaleceram sobre outras conceções, e a ideia de garantir uma vantagem económica num mundo competitivo continua a ser um objetivo político fundamental. Emergiram novas formas de privatização na educação. O neoliberalismo pode ter "implodido" com as crises bancárias e de hipotecas de

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

2007/2008 (Hall, Massey & Rustin, 2013), mas ao longo dos últimos anos recuperou fortemente. Nalguns países (incluindo a Nova Zelândia) o mercado imobiliário, especialmente em cidades maiores, tem sido flutuante, agravando as disparidades existentes entre os que “têm” e os que “não têm”. No século XXI, roupas, sapatos e outros bens de consumo continuam a ser produzidos para os mercados globais através de trabalho em fábricas enormes que utilizam trabalhadores ilegais, com salários e condições terríveis. Quer descrevamos a nossa época como neoliberal ou pós-liberal, sob um ponto de vista Freiriano, ainda há um trabalho considerável a fazer.

Uma maneira de pensar sobre este “trabalho” em instituições como as universidades é concebê-lo como um processo de educação para a cidadania crítica. Existe um corpo substancial de trabalho teórico sobre a cidadania, a globalização e a educação (por exemplo, Haynes, 2009; Peters, Britton & Blee, 2008; Petrovic & Kuntz, 2014; Pashby, 2011; Veugelers, 2011). Mas tem sido dito relativamente pouco sobre aquilo a que poderíamos chamar “cidadania académica”. [4] Como académicos, vivemos como cidadãos dentro das nossas instituições e não apenas fora dos portões da universidade, Os valores que incorporam o nosso trabalho com alunos e colegas são muitas vezes os mesmos que defendemos e demonstramos noutras esferas da vida. O modo como abordamos a tarefa de “ser um académico” depende muito do que entendemos por cidadania. Muitos professores, não apenas nas universidades, mas em instituições de todos os níveis do sistema de ensino, estão comprometidos com os seus empregos e não apenas por razões financeiras, mas porque querem realmente fazer uma diferença que valha a pena noutras vidas. [5] Mas ao ensinar os outros, não estamos apenas a desempenhar um papel na definição dos seus futuros, mas também na formação de nós mesmos como seres éticos. As responsabilidades no trabalho – por exemplo, nas comissões, dentro da comunidade em geral, e na nossa disciplina – também contribuem para este processo de formação. Se aqui estamos particularmente preocupados com a educação académica crítica para a cidadania, o que significa isso? A Nova Zelândia fornece, mais uma vez, um interessante estudo de caso para abordar esta questão.

Enquanto a Nova Zelândia tem sido muitas vezes vista como um dos exemplos menos impuros” da reforma neoliberal (Jessop, 2002), pelo menos durante o período em que as mudanças económicas fundamentais foram sendo instituídas (1984-1990), mesmo neste país, e especialmente no domínio da política social da educação superior, o neoliberalismo evoluiu em passos confusos e irregulares. Esta

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

“impureza” é potencialmente uma fonte de alguma esperança para aqueles que trabalham no setor da educação superior. O gerencialismo continua a exercer uma influência dominante na vida universitária mas isso não significa, de modo algum, uma vitória completa para o neoliberalismo. Os académicos da Nova Zelândia resistiram às reformas neoliberais desde o início. Eles têm-no feito de diversas formas, às vezes em silêncio, às vezes em voz alta, tanto através de ações individuais como através de coletivos. O Sindicato da Educação Superior tem desempenhado um papel significativo neste processo e, por vezes, os académicos protestam nas ruas contra cortes no financiamento, o encerramento de programas de estudo e outros assuntos de interesse. Alguns estudiosos têm escrito artigos críticos para jornais diários, e outros têm aparecido regularmente na televisão para debater questões educativas controversas. Igualmente importantes são as formas menos visíveis de resistência promulgadas através do ensino e supervisão. Estas podem ser visíveis nas perguntas postas pelos professores universitários, nos problemas para os quais chamam a atenção dos alunos, nas leituras que recomendam e disponibilizam, nas formas de diálogo e reflexão que adotam e a compreensão implícita da finalidade da educação que transmitem, entre outras.

Na Nova Zelândia, as universidades são obrigadas, nos termos da lei, a assumir um papel de “crítica e de consciência da sociedade”. Existe, portanto, alguma proteção legal para os académicos que tornam pública a sua opinião, mas há limites para isso – especialmente na educação. As universidades podem impor e impõem as suas próprias restrições ao conteúdo do currículo e da conduta académica. A grande maioria dos académicos está consciente do sentido de responsabilidade que acompanha o ideal de liberdade académica. São relativamente raros os casos que sugerem um abuso dessa liberdade. Também incomuns, embora não inéditos, são exemplos de interferência Ministerial direta em assuntos relacionados com o tipo de ensino de um académico. As salas de aula universitárias nunca são espaços totalmente abertos, mas mesmo em ambientes gerencialistas que poderiam ser bastante opressivos, ainda conseguem criar oportunidades para a investigação e exploração de formas alternativas de pensar, de ser e de organização social. Servir como uma “crítica da sociedade” nesses espaços não significa, numa perspetiva Freiriana, que a principal tarefa do académico seja simplesmente “criticar”. A crítica é uma importante forma de atividade académica, mas isso é, em última análise, um exercício construtivo. A crítica ao capitalismo neoliberal global de Freire era, simultaneamente, uma expressão do seu profundo compromisso com a justiça social e com o ideal de humanização (cf. Freire, 1993, 1994, 1998a, 2004, 2007; Kirylo, 2011; McLaren, 2000; Rozas, 2007).

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

A noção de servir como a “consciência” da sociedade convida a mais perguntas. A ideia de ser um veículo para a consciência de alguém ou para a sua expressão é problemática (Roberts & Peters, 2008). Uma maneira mais proveitosa de olhar para esta questão, tendo Freire em mente, é ver *tendo* uma consciência própria e exercitá-la como uma virtude pedagógica nos ambientes universitários. Permitir que a voz da consciência esteja presente na forma como conduzimos as nossas atividades académicas diárias é fundamental se quisermos viver com integridade nos ambientes universitários. A formação de académicos como cidadãos críticos pode ser vista como um processo de conscientização. Este conceito é um dos mais complexos na filosofia de Freire, e foi uma frequente fonte de mal-entendidos (como Freire observou) entre os seus intérpretes – tanto que por algum tempo, Freire deixou de usar o termo. Para a conscientização é essencial o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e mais crítica das sociedades em que vivemos. Mas tão importante como isso, e muitas vezes esquecido, é o elemento da “consciência” na conscientização (Freire, 2004; Liu, 2014). As nossas consciências fornecem uma ponte entre os aspetos reflexivos e ativos de humanizar a praxis. Uma consciência bem desenvolvida permite-nos envolver numa espécie de diálogo interno, e isso pode acontecer aquando de um diálogo externo com os outros, levando-nos à ação. Eles continuam a instigar-nos; a nossa consciência não nos deixará ir. O cidadão académico que é capaz de ouvir atentamente, com calma e com uma sensação de serenidade, a voz insistente de sua consciência, tem, muitas vezes, uma consciência mais nítida daquilo com que está comprometido e porque o está. Isso não torna a vida académica mais fácil; com efeito, muitas vezes significa que toma o caminho mais complexo, mais stressante, mais difícil, e que consome mais tempo.

Uma abordagem Freiriana de educação para a cidadania crítica coloca os seres humanos, e não a economia, no centro de qualquer instituição de educação superior. As humanidades têm sido marginalizadas sob o neoliberalismo; para um académico comprometido com a educação Freiriana, elas são vitais. Freire teria dito, principalmente, que precisamos perguntar e resolver questões fundamentais ontológicas, epistemológicas, éticas e políticas: “O que significa ser um ser humano? Qual a natureza da realidade? O que é”conhecimento“e como podemos obtê-lo? O que devemos fazer? (Como devemos viver? Como devemos estruturar a nossa sociedade?) Quais são os impedimentos para a realização dos nossos ideais?” (Roberts, 2014, pp. 232-233). A educação para a cidadania crítica concebida nestes termos reconhece que muito do que é mais importante na educação não é, ou não deveria ser, mensurável. A incomensurabilidade, a incerteza e imprevisibilidade da

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

educação não precisa ser odiada nem ignorada, em vez disso, pode ser celebrada. Um cidadão académico crítico, no sentido Freiriano, não vai ter medo de declarar que encara a vida universitária como um ato de amor. Não se trata de amor romântico, mas de amor como cuidado, atenção e compromisso: amor pelos alunos que ensinamos, pelos colegas com quem trabalhamos, e pelo ato de estudar. Os estudantes, como Freire gostava de dizer, não devem ser vistos como "consumidores" de educação, mas como participantes críticos ativos no processo de construção e avanço do conhecimento. Os cidadãos académicos críticos, caso seja adequado ao plano de estudos, encontrarão formas de incentivar o engajamento pedagógico com os problemas globais mais prementes da atualidade (por exemplo, as alterações climáticas e o terrorismo). Esta abordagem da educação para a cidadania crítica reconhece que não há *nenhuma* maneira melhor de ensinar, de compreender o mundo, ou de viver nesse mundo. Ao mesmo tempo, o reconhecimento de uma pluralidade de diferentes pontos de vista não nos deve impedir de dizer que algumas formas são melhores do que outras. Freire teria querido que nós escutássemos atentamente a sua proposta, a sua filosofia e a sua pedagogia, mas como parte de uma conversa intelectual muito mais ampla e relacionada com os temas e os problemas próprios do nosso tempo.

Referências

Chen, R.H. (2016). Freire and a pedagogy of suffering: A moral ontology. In M.A. Peters (Ed.) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer.

Escobar, M., Fernandez, A.L., Guevara-Niebla, G. with Freire, P. (1994). *Paulo Freire on higher education: A dialogue at the National University of Mexico.* Albany, NY: State University of New York Press.

Flew, T. (2014). Six theories of neoliberalism. *Thesis Eleven*, *122*(1), 49-71.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.

Freire, P. (1976). *Education: The practice of freedom*. London: Writers and Readers.

Freire, P. (1985). *The politics of education*. London: MacMillan.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Freire, P. (1987). Letter to North-American teachers. In I. Shor (Ed.) *Freire for the Classroom*(pp. 211-214). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. New York: Continuum.

Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope*. New York: Continuum.

Freire, P. (1996). *Letters to Cristina: Reflections on my life and work*. London: Routledge.

Freire, P. (1997a). *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.

Freire, P. (1997b). A response. In P. Freire, J.W. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon & W.T. Stokes (Eds.) *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire*(pp. 303-329). New York: Peter Lang.

Freire, P. (1998a). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield.

Freire, P. (1998b). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Boulder, CO: Westview Press.

Freire, P. (2004). *Pedagogy of indignation.* Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Freire, P. (2007). *Daring to dream.* Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Freire, P. & Faundez, A. (1989). *Learning to question: A pedagogy of liberation*. Geneva: World Council of Churches.

Freire, P. & Macedo, D. (1995). A dialogue: culture, language, and race. *Harvard Educational Review*, *65*(3), 377-402.

Freire, P. & Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation*. London: MacMillan.

Grugel, J. & Riggirozzi, P. (2012). Post neoliberalism: Rebuilding and reclaiming the state in Latin America. *Development and Change*, *43*(1), 1-21.

Hall, S., Massey, D. & Rustin, M. (2013). After neoliberalism: Analysing the present. *Soundings*, *53*, 8-22.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.

Haynes, B. (Ed.) (2009). *Patriotism and citizenship education.* Oxford: Wiley-Blackwell.

Horton, M. & Freire, P. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Philadelphia: Temple University Press.

Jessop, B. (2002). Liberalism, neoliberalism, and urban governance: A state-theoretical perspective. *Antipode*, 452-472.

Kirylo, J.D. (2011). *Paulo Freire: The man from Recife*. New York: Peter Lang.

Lewkowicz, J. (2015). Post-neoliberalism: Lessons from South America. *openDemocracyUK*, 9 February.

Liu, K. (2014). *Conscientization and the cultivation of conscience*. New York: Peter Lang.

Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and adult education: Possibilities for transformative action.* London: Zed Books.

McLaren, P. (1999). A pedagogy of possibility: reflecting upon Paulo Freire's politics of education. *Educational Researcher*, *28*, 49-56.

McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution.* Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Ministry of Education (2002). *Tertiary education strategy, 2002-07.* Wellington: Ministry of Education (Office of the Associate Minister of Education – Tertiary Education).

Ministry of Education (2006). *Tertiary education strategy, 2007-12.* Wellington: Ministry of Education (Office of the Associate Minister of Education – Tertiary Education).

Ministry of Education (2009). *Tertiary education strategy, 2010-15.* Wellington: Ministry of Education (Office of the Minister for Tertiary Education).

New Zealand Government (2014). *Tertiary education strategy, 2014-2019*.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Wellington: Ministry of Education and Ministry of Business, Innovation and Employment.

New Zealand Productivity Commission (2016). New models of tertiary education: Issues paper. Available from www.productivity.govt.nz/inquirycontent/tertiary-education

Pashby, K. (2011). Cultivating global citizens: Planting new seeds or pruning the perennials? Looking for the citizen-subject in global citizenship education theory. *Globalisation, Societies and Education*, *9*(3-4), 427-442.

Peters, M.A., Britton, A. & Blee, H. (Eds.) (2008). *Global citizenship education: Philosophy, theory and pedagogy.* Rotterdam: Sense Publishers.

Peters, M.A. & Roberts, P. (2011). *The virtues of openness*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Petrovic, J.E. & Kuntz, A.M. (Eds.) (2014). *Citizenship education around the world: Local contexts and global possibilities.* New York: Routledge.

Roberts, P. (2000). *Education, literacy, and humanization: Exploring the work of Paulo Freire*. Westport, CT: Bergin and Garvey.

Roberts, P. (2007). Neoliberalism, performativity and research. *International Review of Education*, 53(4), 349-365.

Roberts, P. (2010). *Paulo Freire in the 21 st century: Education, dialogue and transformation*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Roberts, P. (2013). Academic dystopia: Knowledge, performativity and tertiary education. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 35(1), 27-43.

Roberts, P. (2014). Tertiary education and critical citizenship. In J.E. Petrovic & A.M. Kuntz (Eds.) *Citizenship education around the world: Local contexts and global possibilities*(pp. 220-236) *.* New York: Routledge.

Roberts, P. (2016). *Happiness, hope, and despair: Rethinking the role of education.* New York: Peter Lang.

Roberts, P. & Peters, M.A. (2008). *Neoliberalism, higher education and research*.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Rotterdam: Sense Publishers.

Rozas, C. (2007). The possibility of justice: The work of Paulo Freire and difference. *Studies in Philosophy and Education*, *26*, 561-570.

Schugurensky, D. (2011). *Paulo Freire*. London: Continuum.

Shor, I. (1993). Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.) *Paulo Freire: A Critical Encounter*(pp. 25-35). London: Routledge.

Springer, S. (2015). Postneoliberalism? *Review of Radical Political Economics*, *47*(1), 5-17.

Torres, C.A. (1994). Introduction – Intellectuals and university life: Paulo Freire and higher education. In M. Escobar, A.L. Fernandez, & G. Guevara-Niebla, with P. Freire, *Paulo Freire on higher education: A dialogue at the National University of Mexico*(pp. 1-25) *.* Albany, NY: State University of New York Press.

Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education, 9*(3-4), 473-485.

Notas

[1] Na Nova Zelândia, os termos "educação terciária" é mais usado na política do que "educação superior". O primeiro é mais abrangente do que o segundo e inclui todas as formas de educação pós-obrigatória (por exemplo, universidades, politécnicos, estabelecimentos privados de formação, instituições indígenas de educação superior, organizações de formação da indústria e educação de adultos e comunitária). A principal preocupação neste artigo, contudo, é o impacto das ideias neoliberais nas universidades.

[2] Sobre a teoria do neoliberalismo, ver Harvey (2005) and Flew (2014).

[3] Os dois maiores partidos na Nova Zelândia são o Partido Nacional e o Partido Trabalhista. Estes são semelhantes, em muitos aspetos, ao Partido Conservador e ao Partido Trabalhista no Reino Unido. As distinções tradicionais entre os dois partidos são 'direita' (Nacional) e 'esquerda' (Trabalhista) têm-se vindo a diluir categoricamente desde 1984. Agora, a tendência nos media da Nova Zelândia é a

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

de classificar o Nacional como um partido de ‘centro-direita’ e o Trabalhista como sendo de ‘centro-esquerda’. Contudo, isto mascara o facto de ter havido uma deslocação para a direita do espetro político de ambos os partidos. A Nova Zelândia tem um sistema parlamentar Proporcional Misto, permitindo que partidos mais pequenos (por exemplo, os Verdes, Nova Zelândia Primeiro, e o Partido Maori) exerçam alguma influência política através de coligações com os partidos maiores.

[4] Uma linha relacionada de investigação examina o papel do intelectual, do ponto de vista Freiriano. Uma fonte útil para explorar esse assunto é Torres (1994).

[5] Freire was highly critical of the comparatively low salaries paid to teachers (see Freire, 1997b). His point was not that teachers should be driven by money in their career decisions but that teaching is not given the respect it deserves.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual