

Lutas Docentes nas Escolas Públicas para negros na África do Sul pós-apartheid¹

Bekisizwe S. Ndimande

Resumo

O artigo discute as reformas curriculares na África do Sul pós-apartheid, mostrando que podem ser caracterizadas como práticas e políticas conservadoras que apresentam efeitos maléficos para a educação democrática. Para tanto, apresenta um breve panorama político e histórico da formação de professores na África do Sul, discute os desafios importantes da educação baseada em resultados na África do Sul pós-apartheid e sugere como se pode melhorar o trabalho docente nesses tempos de reformas neoliberais. Mostra, também, que as vozes de esperança dos pais negros que apóiam os esforços de professores marginalizados podem construir um bloco contra-hegemônico capaz de interrogar o neoliberalismo na educação e de criar possibilidades para uma participação ampla para transformar as escolas e o trabalho docente.

¹ Eu sou grato a James Geary, que proporcionou uma valiosa contribuição a este artigo. Agradeço também as sugestões de Rita Verma nos diferentes estágios da escrita do texto. Da mesma forma, sou muito grato aos meus colegas brasileiros Álvaro M. Hypolito e Julio Emilio Diniz Pereira pelo convite a participar como Professor Visitante em suas respectivas universidades, Universidade Federal de Pelotas e Universidade Federal de Minas Gerais, para compartilhar minhas pesquisas com colegas brasileiros. Em particular, agradeço ao Álvaro Hypolito pelo trabalho de tradução deste texto e aos editores da revista Cadernos de Educação pela acolhida.

Teachers' struggles in public schools for blacks in post-apartheid South Africa

Abstract

The paper discusses curriculum reforms in post-apartheid South Africa, picturing them as conservative practices and policies which entail evil effects to democratic education. For such, it presents a short political and historical scenario of Teachers' Education in South Africa ; discusses the important challenges of results-based education in post-apartheid South Africa ; and suggests how teacher's work can be improved in times of neoliberal reforms. It shows, as well, that the voices of hope of black countries which support the efforts of marginalised teachers can build a counter-hegemonic block, capable of interrogating neoliberalism in education , and of creating possibilities for a wide-ranging participation to effectively change schools and teacher's work.

Este artigo² tem como premissa o argumento simples de que, se o sistema escolar público sul-africano, juntamente com os programas de formação de professores, pretendessem construir uma nação democrática, tal intenção deveria refletir os objetivos e valores democráticos da nação. Nos últimos quinze anos, um novo currículo — Curriculum 2005—foi configurado, a partir de uma Educação Baseada em Resultados (OBE), e implementado para substituir a educação do apartheid. Desde então, a nova abordagem curricular não tem demonstrado uma perspectiva suficiente para melhorar o déficite educacional herdado da educação colonial e do apartheid na África do Sul. Ao contrário, as reformas curriculares podem ser caracterizadas como práticas e políticas conservadoras

² Este artigo é uma versão ampliada e revisada da anterior, publicada em Verma, Rita (Ed.) (2011), *Be the change: Teacher, activist, global citizen* (pp.275-288). New York: Peter Lang.

que apresentam efeitos maléficis para a educação democrática. Nesse sentido, concordo com a posição de Jansen (1999) de que a Educação Baseada em Resultados carrega uma herança histórica não muito positiva para a África do Sul pós-apartheid. Embora seja também importante mencionar que o governo sul-africano aprovou, em 2002, a declaração de currículo nacional revisado com a intenção de indicar as fraquezas do novo sistema, a filosofia presente nesta declaração é fundamentada na Educação Baseada em Resultados, uma filosofia obviamente problemática, pois um modelo baseado em medidas de resultados não pode representar uma reforma educacional autenticamente progressista.

A pesquisa educacional tem mostrado que as reformas atuais para a formação de professores têm seguido a abordagem neoliberal para a educação, centrada no mercado (Cochran-Smith, 2008; Furlong, McNamara, Campbell, Howson, & Lewis, 2008; Zeichner & Ndimande, 2008). Essas reformas educativas negligenciam temas relativos às condições sociais que devem ser consideradas para possibilitar um desenvolvimento curricular e o ativismo nas escolas e nos programas de formação de professores. Na maioria dos países, a tendência atual está focada em uma reforma da formação de professores que engendre os parâmetros de uma educação voltada para os testes, padronização e fortemente baseada em resultados e notas de exames. Na África do Sul pós-apartheid, por exemplo, o Treinamento para a Educação Baseada em Resultados (OBET) tem desfocado temas centrais sobre a forma e o conteúdo curricular relevantes para a educação democrática em favor de reformas orientadas para o mercado, nas quais os resultados são definidos e descritos em termos bastante precisos e previsíveis a fim de que possam ser aplicados a todos os estudantes. Os proponentes desse ideário argumentam que o modelo é bom para a *accountability* (prestação de contas) e para a melhoria do ensino, mas de fato tem (re)produzido desigualdades educationais.

Há um sério risco, potencial, no modelo Educação Baseada em Resultados na medida em que descrevem as competências em termos precisos e observáveis a fim de prever resultados específicos (Kraak, 1999). Neste artigo, argumento que a Educação Baseada em Resultados está influenciada pelas políticas neoliberais que apregoam um currículo orientado para o mercado em oposição a um currículo que se preocupa com as desigualdades sociais existentes. Estudos realizados em diversos países (Apple, 2001; Feinberg & Lubienski, 2008; Gillborn & Youdell, 2000; Gordon, 2008; Lubienski, 2008; Whitty, Power & Halpin, 1998) mostram uma tendência crescente em sistemas de educação influenciados pelos “resultados”, incluindo a privatização de escolas, programas de vales escolares e “escolha” de escolas, exames padronizados, e sistemas de avaliação baseados em competências, assim como reações a essas políticas. O principal argumento neste artigo é que essa perspectiva neoliberal continua a perpetuar as desigualdades educacionais.

Essas políticas estão sendo amplamente implementadas nas escolas e são, ao mesmo tempo, parte integrante dos programas de formação de professores. Este é um fenômeno problemático na reforma educacional porque tem resultado na desqualificação docente e exacerbado desigualdades nos resultados escolares. O foco nos resultados também tem desviado o objetivo central da educação que é desenvolver habilidades para participar em uma democracia. O tema crucial sobre o que é ensinado e qual conhecimento é ensinado perde-se facilmente em um sistema mais focado nos resultados do que no *empoderamento* dos docentes e dos jovens, especialmente nas comunidades sul-africanas que foram, durante muitas décadas, brutalmente colocadas em desvantagem pelo apartheid e pela educação colonial.

Este artigo tem três finalidades. A primeira é apresentar um breve panorama político e histórico da formação de professores na África do Sul, por meio da discussão sobre práticas e políticas

curriculares sob a educação no período do apartheid até as mudanças após 1994. A segunda intenção deste artigo é discutir os desafios importantes da educação baseada em resultados na África do Sul pós-apartheid. O principal argumento é que as reformas *baseadas em resultados* são fruto da ideologia neoliberal em educação que tantas condições adversas tem produzido para as escolas em comunidades pobres. Nesse sentido, este artigo tentará mostrar como essa influência neoliberal na educação tem conduzido muitas escolas dos bairros negros a perpetuar problemas de falta de recursos, e discutir, ainda, como isso tem exacerbado as desigualdades educacionais e afetado o trabalho docente nas escolas. A terceira é sugerir como se pode melhorar o trabalho docente nesses tempos de reformas neoliberais. São sugestões que podem criar possibilidades para programas de aprendizagem para todos os estudantes e não somente para aqueles poucos privilegiados a possuir as habilidades e os recursos necessários para alcançar com sucesso os resultados da educação baseada em resultados. Além disso, as vozes de esperança dos pais negros que apoiam os esforços de professores marginalizados são apresentadas ao lado do argumento de que o trabalho coletivo e a militância podem eventualmente construir um bloco contra-hegemônico capaz de interrogar o neoliberalismo na educação e de criar possibilidades para uma participação ampla para transformar as escolas e o trabalho docente.

Contexto Histórico da Educação sul-africana

A Lei de Educação Bantu foi aprovada em 1953 para impor um sistema educacional separatista e desigual para os africanos, com o objetivo de atingir os planos de desenvolvimento do apartheid na África do Sul (Christie, 1985). É desnecessário dizer que esta lei constituía um sistema de educação inferior, aplicado para manter a maioria dos sul-africanos sob controle do regime de apartheid comprometido com a supremacia branca. H. F. Verwoerd, ministro

da educação que apresentou o projeto de lei ao parlamento, em 1953, expressou a relação próxima entre educação Bantu e a ideologia do apartheid:

Eu somente quero lembrar os Honrosos membros do Parlamento que se o nativo na África do Sul está sendo ensinado à expectativa de que conduzirá sua vida adulta sob uma política de igualdade de direitos, está cometendo um grande erro. O nativo não deve ser submetido a um sistema escolar que o retire de sua própria comunidade e o engane mostrando as pastagens verdes da sociedade europeia, as quais não lhe é permitido pastar. (Christie, 1985, p. 93)

A afirmativa de Verwoerd serviu como pedra angular para a exclusão educacional dos sul-africanos negros. Significava que não era permitido a estudantes e professores africanos questionar ou criticar o governo, o currículo escolar, as políticas escolares ou qualquer outra autoridade escolar. Deveriam ser dóceis apoiadores das políticas de estado.

Essa não só era uma prática de exclusão presente nas escolas públicas, mas também nas instituições de ensino superior e nos cursos de formação de professores. Universidades e escolas de formação de professores, em particular, eram separadas por critério racial. As universidades para negros tinham um certo grau de autonomia, mas as escolas de formação de professores negros estavam sob controle direto do estado e seus currículos eram baseados na educação do apartheid. Isso conduzia ao fracasso massivo dos estudantes negros nas escolas e ao insucesso dos estudantes negros nas Escolas de Treinamento de Professores Negros³. A maioria desses estudantes com fraco desempenho, no

³ Conforme consulta ao autor, *Black Teacher Training Colleges* eram Escolas para “treinar” e não para “educar”. Por isso preferi traduzir como Escola de Treinamento e não Faculdade ou Escola de Formação de Professores. Tais escolas não serviam para preparar os professores negros como docentes efetivos, mas para treiná-los como docentes inferiores nas escolas dos negros a fim de que as

entanto, eram autorizados e indicados para ensinar nas escolas dos negros como docentes não qualificados, com o objetivo de dar continuidade à reprodução das desigualdades sociais. Jansen (2001) afirma que professores sob o apartheid eram considerados como funcionários do estado, para o que bastava uma concordância burocrática e política.

Em termos althusserianos, o currículo funciona como um Aparelho Ideológico de Estado (AIE). Althusser (1971) argumenta que a ideologia é transmitida por meio do currículo manifesto e oculto para inculcar a ideologia do poder, neste caso a ideologia das desigualdades raciais.⁴ Contudo, é preciso antecipar que, mesmo que isso seja uma explícita intenção do estado em fazer uso da educação como AIE, fica aparente que docentes e estudantes foram capazes de criar um espaço de resistência, a despeito das condições adversas, e mostraram-se capazes de decifrar, prever e resistir à ideologia dominante. Por exemplo, foram docentes e estudantes que participaram nas lutas políticas de libertação quando a maioria dos movimentos de libertação estavam proibidos e muitos ativistas políticos estavam presos.⁵ Embora docentes e estudantes fossem efetivos nessa mobilização, não conseguiam fazer o governo modificar o currículo hegemônico nem forçar o governo a prover as escolas públicas nos bairros negros com os recursos necessários.

desigualdades também se perpetuassem por meio da educação. Esses centros correspondiam a um ensino pós-secundário. [N.Trad.]

⁴ Para argumentos mais detalhados sobre AIE, ver Louis Althusser (1971), especialmente a seção intitulada “Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado.” É importante mencionar que, mesmo que o argumento de Althusser sobre os AIE seja parcialmente correto, sua análise é também essencialista e reducionista. Povo reprimido tem um modo substantivo de criar agência.

⁵ “O levante de Soweto, em 1976, e os boicotes escolares que se sucederam para destabilizar o governo nos anos de 1980, demonstram a evidente agência de docentes e estudantes.

O ano de 1994 trouxe inúmeras mudanças democráticas para a África do Sul, incluindo a eleição de um presidente democrático e a adoção de uma nova constituição democrática, bem como uma reforma da educação por meio da Lei das Escolas Sul-africanas, de 1996. Apenas um ano após a promulgação desta lei, Sibusiso Bhengu, Ministro da Educação na época, lançou uma nova proposta curricular, conhecida como Curriculum 2005, orientada pela educação baseada em resultados. Essa perspectiva é baseada na ideia de que “resultado” pode ser uma mensuração da *accountability* e um meio para avaliar a qualidade e o impacto do ensino. Este conjunto de leis para as novas políticas educacionais e o Curriculum 2005 mostram o esforço do governo para alcançar a democratização da educação pública, incluindo os programas de formação de professores, a fim de reparar as desigualdades educacionais do apartheid.

Reforma Educacional e Trabalho Docente nas Escolas dos Negros Pós-Apartheid

Sem dúvida, a proposta de reforma educacional era mudar a educação – bem intencionada. É claro que a implementação do sistema de Educação Baseada em Resultados nas escolas e nos cursos de formação docente foi criticada pelo impacto adverso que causou para os docentes e para suas condições de trabalho a longo prazo.⁶ É bem discutível se a Educação Baseada em Resultados em um país tão diverso como a África do Sul conseguirá ou não proporcionar uma equidade em educação. A educação baseada em resultados poderá marginalizar aqueles estudantes cujo discurso esteja distante da cultura dominante, exatamente porque este sistema está mais preocupado com os *resultados* e as competências de estudantes e docentes do que no desenvolvimento de um currículo centrado em temas como diversidade e justiça social.

⁶ Para uma crítica detalhada ao OBE na África do Sul, ver Jansen & Christie (1999).

Evidentemente, as críticas a este tipo de educação é que pressionaram o governo a formar uma comissão para melhorar a implementação da educação baseada em resultados, denominada Comitê para Revisão Curricular 2005 (Chisholm, 2000). Nesse sentido, o foco do comitê não foi avaliar os impactos adversos do sistema, mas simplificar o ensino de resultados ao invés de questionar a filosofia de tal política, especialmente em relação aos conteúdos curriculares.

Assim como a maioria dos programas neoliberais, a reforma da Educação Baseada em Resultados reduz o trabalho docente a uma abordagem tecnicista (Zeichner & Ndimande, 2008), cuja tarefa central é ensinar para os exames. Ensino e aprendizagem, nesta abordagem, são medidos por resultados rígidos, sem questionamentos sobre a relevância cultural do currículo para os estudantes. Um programa de educação crítica deve-se preocupar com o processo de aprender, deve-se questionar sobre a natureza dos conteúdos curriculares, incluindo a linguagem do ensino nas escolas, e deve incluir todas essas variáveis para um processo crítico de avaliação, assegurando que as escolas e os docentes nas comunidades pobres tenham acesso aos recursos adequados para o trabalho pedagógico.

Uma das preocupações mais fortes em um currículo crítico deve ser a tentativa de prover uma equidade no processo de escolarização. Por exemplo, levantar o problema da discriminação em relação ao financiamento escolar criado pela educação do *apartheid*. Em uma nação em que 79% da população pertence às comunidades negras e pobres, é importante que todos os estudantes tenham acesso a escolas públicas com recursos satisfatórios, especialmente aqueles estudantes das comunidades marginalizadas. Mesmo que mais recursos orçamentários sejam alocados para a educação, o que é um passo na direção certa, como o governo da África do Sul tem feito (Jansen, 2005), pouco significará para as escolas pobres se elas continuarem a funcionar

com recursos precários. Em outro trabalho, argumento que a falta de recursos adequados nessas escolas é precisamente o resultado do neoliberalismo na educação, para o qual gastos em educação pública é o mesmo que jogar dinheiro fora (Ndimande, 2006). Embora os recursos tenham aumentado, tais recursos não têm efetivamente chegado às escolas pobres. Para a obtenção de sucesso em uma educação definida por resultados, um dos requisitos é o financiamento de recursos para materiais de ensino e para atrair docentes qualificados.

Recentemente, entrevistei um grupo de pais negros que não estavam satisfeitos com o tipo de educação que suas crianças vinham recebendo nas escolas das comunidades negras pobres e de periferia. A maioria desses pais tem transferido seus filhos das escolas dos negros nas periferias para escolas dos brancos em bairros ricos nas áreas suburbanas. Todavia, pretendo mostrar adiante como outro grupo de pais não deseja transferir seus filhos para escolas ricas porque conhecem as condições adversas em que docentes trabalham nas periferias e preferem agir de forma solidária com esses docentes. Contrapondo esses dois grupos de pais, busco mostrar como a falta de recursos adequados pode opor comunidades entre si, assim como pode criar uma dicotomia entre *bons* versus *maus* docentes, quando de fato o problema principal não é necessariamente tal identidade docente, mas o acesso a recursos em diferentes escolas públicas. Em outras palavras, recursos para financiamento podem criar diferentes *identidades* docentes dependendo das escolas onde os docentes desempenham seu trabalho.

No contexto da África do Sul, há outros temas que desviam a atenção das condições de trabalho dos docentes nas escolas de periferia urbana. Por exemplo, Jansen (1999b) mostra que os fatores que influenciam o melhor desempenho escolar incluem livros didáticos, custo aluno, salários dos profissionais, e assim por diante. É interessante, alega Jansen, como um conjunto de fatores

pode ser pensado como fazendo a diferença (p.ex., livros didáticos e tamanho de turmas) enquanto outros não (tais como salário de professores). Nessas discussões, melhorar o desempenho e o tamanho das turmas parece chamar mais atenção do que as condições de trabalho. Para Jansen, o tamanho das turmas tem feito professores desaparecerem, fazendo com que as preocupações de docentes e o bem estar sejam ignorados—o que ele chama de “invisibilidade docente”, uma espécie de definhamento docente. Jansen advoga que o tamanho das turmas é um argumento problemático porque diz pouco ou nada sobre o complexo processo de ensino e aprendizagem que define a qualidade da escolarização. De fato, Jansen argumenta que, sendo o tamanho das turmas o foco principal, a identidade docente e as posições de trabalho são diretamente afetadas. Como se pode ver, nem todos os pais, nesse processo de transferência de estudantes das escolas públicas pobres para as escolas públicas ricas, apoiam as lutas docentes por melhores salários e condições de trabalho. Desse modo, o fato da discussão sobre o tamanho das turmas ser mais importante do que o debate sobre os salários dos professores tem que ser contextualizado no amplo quadro das políticas econômicas neoliberais na África do Sul pós-apartheid.⁷

A adoção do programa Crescimento do Emprego e da Redistribuição (GEAR), pelo governo do Congresso Nacional Africano, como política econômica do país tem exacerbado as dificuldades econômicas da maioria do povo pobre. GEAR é uma política baseada no mercado que apoia as iniciativas de privatização das instituições públicas, o que tem enormes implicações para as escolas públicas das comunidades pobres, tais como aquelas das periferias urbanas.

⁷ Eu realmente não quero sugerir que o tamanho das turmas seja insignificante para o ambiente de ensino. Qualquer docente progressista defende classes com número menor de alunos. Contudo, o argumento do tamanho das turmas não deve desviar o debate sobre os problemas estruturais maiores nas reformas educacionais.

Obviamente, as políticas neoliberais são reconhecidas, em todo o mundo, por negligenciar programas sociais importantes que podem elevar as condições materiais das populações desfavorecidas, no caso, os docentes negros, que sofreram por décadas a opressão sob o apartheid. O neoliberalismo favorece a privatização da esfera pública, o que faz com que reformas fundamentais para as escolas públicas sejam dificultadas. O que importa aqui é que o neoliberalismo tende a reduzir os gastos do setor público, o que é contraditório com os princípios democráticos da África do Sul pós-apartheid (Ndimande, 2006). Este contexto tem criado enormes disparidades entre as escolas ricas nas áreas de subúrbios e as escolas mais desfavorecidas nas favelas, onde predominantemente são atendidas as crianças negras. Isso tem muitas implicações para os docentes dessas escolas. Nesse sentido, Jansen (1999) argumenta que os docentes de uma típica escola de periferia urbana esforçam-se para ensinar estudantes que vivem em condições desfavoráveis, que vêm famintos para as escolas em razão das suas condições materiais em casa. Da mesma forma que se esforçam para ensinar na nova democracia para compensar o mínimo de disciplinas e conhecimento que eram recebidos sob o apartheid. A falta de recursos é um grande problema e favorece condições de trabalho muito difíceis para a maioria das professoras e dos professores negros das escolas das comunidades pobres.

Apenas alguns anos atrás – no período de 1 a 28 de Junho de 2007 – é que os servidores públicos, incluindo docentes, fizeram movimentos de greve. Nesse período, ocorreu a primeira greve nacional de trabalhadores por aumento de salários desde que o Congresso Nacional Africano chegou ao poder em 1994. Os trabalhadores reivindicavam um aumento de 12% frente aos 6% oferecidos pelo estado. A greve foi eventualmente interrompida quando governo e sindicatos chegaram a um acordo; ambos os lados concordaram com um aumento salarial de 7,5%. Se o descontentamento dos docentes foi resolvido ou não, isso ainda

será visto. Junto com as reivindicações por melhores salários, havia outros temas sobre as condições de trabalho ainda não resolvidos. Por exemplo, o governo continua a contratar professores temporários a fim de reduzir custos (Ramrathan, 2002). Tal política, de forma não muito honesta, não retribui a docentes qualificados o salário integral, com todos os benefícios. Ramrathan (2002) coloca isso da seguinte forma: “Esses professores (frequentemente qualificados) são contratados sob um *status de temporário* e, além disso, contribuem para a redução dos custos salariais para as secretarias de educação. Docente contratados em um regime *temporário* não se agradam dos benefícios dos salários integrais do *docentes permanentes*” (p. 76).

A falta de recursos nas escolas públicas de periferia tem sido um dos principais fatores que fazem com que o trabalho dos professores seja dificultado. Docentes que trabalham nessas condições podem não produzir os resultados necessários, tais como definidos pelas orientações curriculares, exatamente porque não têm os recursos necessários para atingir tais metas. Esta situação coloca um grande desafio para os docentes que desejam ajudar seus estudantes a obter sucesso nas escolas. Dessa forma, as condições de trabalho docente, em termos de melhores salários e necessidades sociais, têm sido despistadas com o enviesamento da discussão para o “tamanho das turmas” como a solução para os grandes desafios educacionais. Mais problemático ainda nesta reforma escolar neoliberal é que os professores estão pressionados a demonstrar evidências sólidas dos dados de seus *produtos*. Trabalhar sob essas condições não permite aos professores aumentar sua autonomia e profissionalismo, mas intensifica seus deveres burocráticos e gerenciais. Esses são os desafios colocados para o trabalho docente na África do Sul pós-apartheid.

Na próxima seção, discuto sugestões que podem ajudar a melhorar a vida dos professores nessas escolas assim como auxiliar a criação de programas de ensino que podem favorecer os

estudantes a realizar seus sonhos educacionais. Tais sugestões estão também situadas nas vozes esperançosas dos pais, que apoiam as lutas docentes contra o neoliberalismo na educação. Essas vozes são simbólicas num sentido amplo do trabalho coletivo e militante dos docentes, dos jovens e das comunidades nos bairros de periferia.

A função da agência, do ativismo e da formação de alianças

A despeito da falta de recursos suficientes, o magistério trabalha muito para melhorar suas escolas e salas de aula a fim de proporcionar às suas crianças melhores oportunidades educacionais. Muitos docentes dedicados têm-se engajado a fazer a diferença em suas salas de aula, não somente para ajudar estudantes com trajetórias marginalizadas, mas também para implementar uma pedagogia crítica em seu trabalho na busca de um ensino impregnado pelas experiências de seus estudantes. Em sentido lato, isso é parte da militância docente nas escolas.

É enconrajador imaginar que, a despeito das reformas educacionais centradas em *resultados* e não em uma pedagogia crítica, alguns docentes têm-se esforçado para implementar uma pedagogia crítica em suas salas, envolvendo seus alunos e utilizando estratégias de uma educação multicultural. Os achados de Swadener e Goduka (1998), por meio de visitas a escolas pós-apartheid, trazem testemunhos das conquistas realizadas nessas escolas. De acordo com Swadener e Goduka, as escolas visitadas, em uma das províncias da África do Sul, tinham professores que estavam muito preocupados com o real *empoderamento* educacional que a inclusão cultural demonstrava: “Muitos formadores de docentes encorajavam professores a estimular as perspectivas indígenas de seus alunos ‘fazendo-os refletirem sobre suas próprias experiências, integrando-as com tópicos específicos’...[e] um docente adicionava a necessidade de um currículo culturalmente relevante” (p. 13). Nesse sentido, Ball

(2006) analisa o trabalho crítico realizado por docentes, com quem a autora trabalhou na África do Sul pós-apartheid, em um programa que investe esforços na direção da diversidade em salas de aula e busca aproximar experiências de vida dos docentes e dos estudantes. Este tipo de *empoderamento* é muito importante nas salas de aula porque não somente reconhece a diversidade entre os estudantes, mas também instiga-os a aprender mais.

Ladson-Billings (1994) ressalta a importância de uma pedagogia culturalmente relevante e insiste que *relevância cultural* é algo mais do que linguagem e busca incluir outros aspectos dos estudantes e de suas culturas. De acordo com a autora, é o currículo e o ensino culturalmente relevantes que empoderam os estudantes nos aspectos intelectuais, sociais, emocionais e políticos. Comentando sobre os bons valores da educação democrática, Ladson-Billings (1994) escreve:

Docentes que praticam métodos culturalmente relevantes podem ser identificados pelo modo como vêem a si e os outros. Vêem seu ensino mais como uma arte do que como habilidade técnica. Acreditam que todos os seus estudantes podem ter bom desempenho mesmo que para alguns o fracasso seja inevitável.... Ajudam seus alunos e alunas a estabelecer relações entre as identidades local, nacional, racial, cultural e global. (p. 25)

Muitos docentes que trabalham em condições adversas têm recebido um enorme apoio dos pais de seus estudantes, pois ensinam na difícil situação de cortes de recursos para as escolas de periferia. Os pais que eu entrevistei estavam em conflito sobre abandonar as escolas da periferia, simplesmente por causa da falta de recursos adequados, desconfiando que pode haver um problema maior no sistema que deve ser questionado e não ignorado. Aqueles que se recusavam a colocar suas crianças em escolas com recursos adequados falavam de seu senso de solidariedade com os docentes das periferias urbanas e suas condições desafiantes de

trabalho nas escolas. Um desses pais que se posicionava pela solidariedade com os professores disse:

Eu não penso que seja um boa ideia tranferir nossas crianças para escolas que anteriormente eram somente para brancos [só porque nossas escolas possuem poucos recursos], se fizermos isso, todos os professores negros perderão seus empregos. Quem eles ensinarão se levarmos nossas crianças para os bairros ricos (subúrbios)? O governo deve prover as mesmas condições materiais para as escolas da periferia. Dessa forma, nossas escolas ficarão bem e as de periferia também terão os mesmos recursos que as escolas das áreas suburbanas... O que eu gosto nas escolas de periferia é que eu quero que o meu próprio povo possa estar apto para também conseguir empregos. Esse professores foram para as faculdades para este trabalho; eles merecem ter trabalho, também. É injusto com eles que se esforçaram e estudaram tanto e depois de tudo os empregos nas escolas sejam fechados... Transferindo nossas crianças para escolas que eram somente para brancos não é uma boa idéia. Nos estaríamos jogando fora os empregos para professores negros. Agora que as pessoas falam do aumento da taxa de criminalidade ... o que vai acontecer, mais pessoas ficarão desempregadas consequentemente haverá um aumento da mesma taxa de criminalidade que as pessoas estão reclamando. Não é uma boa ideia tranferir nossas crianças para escolas de áreas suburbanas... não! Nós também queremos escolas na periferia para ensinar computação, esportes, etc. Queremos essas coisas aqui nas escolas de periferia. Todas essas coisas que nós não conhecíamos anteriormente, as quais estão disponíveis nas escolas

dos brancos, deveriam estar acessíveis em nossas escolas da mesma forma. (Trans PCD 15/3/03).⁸

O que é explícito na fala dos pais que apoiam melhores condições de trabalho para os professores é como eles articulam as esperanças e os sonhos para o futuro de suas crianças. A maior parte desses pais expressaram pontos de vista similares nesse sentido. Um deles disse: “Eu quero que minhas crianças tenham sucesso nas coisas que elas querem fazer. Elas devem estar aptas para serem independentes. Eu desejo muito sucesso para elas, mais do que qualquer outra coisa” (Trans PCD 15/3/03). Outro pai colocou: “Eu quero que minhas crianças aprendam, sejam educadas—Eu quero que elas consigam um bom emprego. Você não consegue um emprego sem educação” (Trans PQ, 23/3/03). De forma semelhante, outro disse: “Minhas crianças não devem ser como eu. Elas devem ter um futuro mais brilhante. Elas não devem ter que lutar que nem eu. Elas devem ter uma educação melhor para que possam viver bem.” (Trans SD, 18/3/03).

Para alguns pais, havia o senso de construir a nação, o espírito do trabalho coletivo, o ativismo social; isto é, apesar das condições precárias nas suas escolas, esses pais, entretanto, esperam que suas crianças obtenham sucesso na escolarização necessária e possam retornar para contribuir com suas comunidades. Como disse um dos pais: “Eu espero que elas fiquem bem educadas, mas, mais importante, elas não devem esquecer as comunidades onde cresceram. Elas devem ajudar a nação negra.” (Trans PCD, 15/3/03). Outro acrescentou: “Idem, eu quero que minhas crianças ajudem a nação negra. Nossos pais não puderam nos ajudar por causa do apartheid” (Trans PCD, 15/3/03). No mesmo sentido, um dos pais falou: “Eu quero uma melhor educação para minhas crianças e quero que elas ajudem nossas comunidades. Elas devem guiar esta comunidade. Elas devem se tornar profissionais. Devem saber tudo.

⁸ Todas as falas de pais neste artigo foram retiradas de Ndimande (2005).

Todavia, nunca devem desdenhar os outros” (Trans PQ, 23/3/03). Ecoou de um dos pais: “Eu serei feliz em ver essas crianças concluírem e tornarem-se verdadeiros adultos, capazes de ajudar [construir] a nação” (Trans KM 5/6/03).

Com essas vinhetas, fica muito aparente que os pais das crianças de escolas pobres têm altas expectativas para seus filhos, mesmo que sejam escolas de periferia com recursos insuficientes e com professores que têm de implementar uma abordagem curricular baseada mais em resultados do que em um pensamento crítico. Suas esperanças estão vivas. Acreditam que a educação é a chave para um futuro melhor; conseqüentemente, depositam fé nos docentes de suas crianças nas escolas de periferia. Eles formaram uma aliança política com esses docentes que, em solidariedade, têm de trabalhar em condições adversas profundamente causadas pelas reformas educativas neoliberais. Mais do que solidariedade, essa é uma forma de luta e resistência, uma voz para responder duramente ao sistema que produz desigualdades sociais também por intermédio da educação.

Conclusão

Busquei demonstrar como as desigualdades educativas têm marginalizado as comunidades negras na África do Sul, sob o regime de apartheid, de 1948 a 1994. Foram tempos de desafios para docentes negros e para a formação docente porque lhes foram negadas oportunidades para aprender. O fim do apartheid, em 1994, trouxe um punhado de esperanças para oportunidades educacionais igualitárias. Sem dúvida, a nova constituição democrática, assim como a Lei das Escolas Sul-africanas, de 1996 foi indicativo de uma intenção de mudança progressista na educação, tanto quanto em outras instituições sociais. Contudo, o novo governo adotou uma política econômica neoliberal, a qual se tornou inerente a todas as reformas sociais, incluindo a educação. Em educação, foi adotada uma perspectiva baseada em resultados

para substituir a educação do apartheid. As novas políticas eram muito melhores do que o sistema opressivo e separatista de educação sob o apartheid, porém comprovaram-se complicadas naquilo em que se baseavam: a ideologia neoliberal da competição e do sucesso individual. Isso tem contribuído muito pouco para o apoio a melhores condições de trabalho docente, em particular nas escolas pobres.

Argumentei que um currículo organizado sob um modelo baseado em resultados não mira o sucesso de todos os estudantes, mas visa somente a poucos indivíduos, nomeadamente aqueles que possuem um capital cultural para ajudá-los a obter sucesso nos exames padronizados. Infelizmente, tais experiências mostram que somente aqueles estudantes oriundos de famílias abastadas estão propensos a possuir tal capital cultural. A pergunta que fica: O que fazer com os milhares de estudantes que não possuem este capital cultural? Claramente, o ministério da educação sul-africano precisa criar uma política educacional que preveja mecanismos participativos que se estendam a todos os estudantes, todos os docentes e pais, a fim de que as sugestões possíveis para uma abordagem curricular mais justa possam ser decididas coletivamente. Deve ser lembrado que o sucesso dessas escolas públicas e das instituições de formação docente não serão somente definidas pelos resultados padronizados, mas serão também definidas por práticas e políticas curriculares críticas relacionadas com uma verdadeira democracia. Colocado de forma simples, uma abordagem curricular progressista é aquela bem orientada por uma liderança em um processo participativo, e não dirigida de cima para baixo como a abordagem característica da Educação Baseada em Resultados.

A falta de recursos nas escolas públicas de periferia tem exacerbado as precárias condições de trabalho docente. Como tentei demonstrar neste texto, o argumento sobre o tamanho das turmas no discurso neoliberal frequentemente desvia os desafios

diante das condições de trabalho nas escolas de periferia. O tamanho das turmas é, sem dúvida, um tema fundamental, e nem pais nem docentes com bom senso discutem esse ponto. No entanto, se este argumento é usado para desviar outros temas educacionais críticos para as escolas, tais como salários da categoria docente, torna-se problemático. Como Zeichner e Ndimande (2008) observam, é crucial que, mesmo que docentes trabalhem duro para garantir uma educação de alta qualidade para todas as crianças e escolas, ainda persiste uma grande necessidade de uma redistribuição de recursos equitativa para todas as escolas e para os programas de formação docente, que é o que mais importa. Acima de tudo, é fundamental não perder de vista o fato de que o respeito e a identidade docente são importantes para determinar a qualidade e o avanço educacional, o que implica provê-los com melhores ferramentas para tornar esse importante trabalho possível. O poderoso *movimento da esperança*, que emerge dentre esses desafios, mostra que docentes e formadores de professores progressistas não vão desistir de tentar uma educação que *empodere* as crianças da África do Sul, especialmente aquelas das comunidades marginalizadas. Os docentes visitados por Swadener e Goduka (1999) e as oficinas de formação docente iniciadas por Ball (2006), na África do Sul pós-apartheid, proporcionam um estimulante testemunho de uma comunidade de docentes reunida para produzir uma educação crítica, em meio a um currículo sufocante e a uma brutal falta de recursos. A maior parte dos pais negros nessas comunidades também não desistiram da esperança. Eles têm marchado com os docentes das escolas públicas pobres de periferia e não transfeririam suas crianças dessas escolas como um ato simbólico de apoio às lutas docentes. Como a liberdade, uma formação docente transformadora não acontece ao acaso, acontece quando professores e comunidades mantêm suas esperanças vivas e trabalham como um coletivo para brigar por equidade na educação. Aqui fica o desafio para todos aqueles que estão envolvidos na educação de nossas crianças para continuar

defendendo uma educação melhor para todos, para lutar por mudança e justiça social, um ativismo que coloca no centro aqueles estudantes e comunidades que têm sido sistematicamente marginalizados durante décadas.

References

Althusser, L. (1971). *Lenin and philosophy and other essays*. New York: Monthly Review Press.

Apple, M.W. (2001, May/June). "Markets, standards, teaching, and teacher education." *Journal of teacher education*, 53(3), 182–196.

Ball, A. F. (2006). *Multicultural strategies for education and social change: Carriers of the torch in the United States and South Africa*. New York: Teachers College.

Chisholm, L. (2000, October 26). *C2005 and the policy process*. Paper presented at the Kenton Education Association. Port Elizabeth, South Africa.

Christie, P. (1985). *The Right to learn: The struggle for education in South Africa*. Johannesburg, South Africa: Ravan Press.

Cochran-Smith, M. (2008). *The new teacher education in the United States: Directions forward*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(4), 271–282.

Feinberg, W., & Lubienski, C. (2008). "Introduction." In W. Feinberg & C. Lubienski (Eds.), *School choice policies and outcomes: Empirical and philosophical perspectives* (pp. 1–20). New York: SUNY Press.

Furlong, J., McNamara, O., Campbell, A., Howson, J., & Lewis, S. (2008). *Partnership, policy and politics: Initial teacher education in England under New Labour*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(4), 307–318.

Gillborn, D., & Youdell, D. (2000). *Rationing education: Policy, practice, reform and equity*. Philadelphia: Open University Press.

Gordon, L. (2008). *Where does the power lie now?* Devolution, choice, and democracy in schooling. In W. Feinberg & C. Lubienski (Eds.), *School choice policies and outcomes: Empirical and philosophical perspectives* (pp. 177–196). New York: SUNY Press.

Jansen, J. D. (1999). *Why outcomes-based education will fail: An elaboration*. In J. D. Jansen & Pam Christie (Eds.), *Changing curriculum: Studies on outcomes-based education in South Africa* (pp. 145–156). Kenwyn, South Africa: Juta & Co. Ltd.

Jansen, J. D. (1999b). *Does class size matter?: The contribution of policy to the education crises of developing countries*. In M. Samuel, et al. (Eds.), *International trends in teacher education: Policy, politics, and practice* (conference proceedings). Durban, South Africa, University of Durban-Westville.

Jansen, J. D. (2001). *Access and values in education*. Paper presented at the Saamtrek Values, Education, and Democracy in the 21st Century, Kirstenbosch, Cape Town, South Africa.

Jansen, J. D. (2005). *Does money matter?* Towards an explanation for the relationship between spending and performance in education in South Africa. Paper presented at the Institute for Justice and Reconciliation, Cape Town, South Africa.

Jansen, J. D., & Pam Christie (1999). (Eds.). *Changing curriculum: Studies on outcomes-based education in South Africa*. Kenwyn, South Africa: Juta & Co. Ltd.

Kraak, A. (1999). *Competing education & training policy discourses: A “systemic” versus “unit standards” framework*. In J. D. Jansen & Pam Christie (Eds.), *Changing curriculum: Studies on outcomes-based education in South Africa* (pp. 21–58). Kenwyn, South Africa: Juta & Co. Ltd.

Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African-American children*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lubienski, C. (2008). The politics of parental choice: Theory and evidence on quality information. In W. Feinberg & C. Lubienski (Eds.), *School*

choice policies and outcomes: Empirical and philosophical perspectives (pp. 99–119). New York: SUNY Press.

Mandela, N. (1994). *Long walk to freedom*. Boston: Little, Brown and Company.

Ndimande, B. S. (2004). *[Re]Anglicizing the kids: Contradictions of classroom discourse in post-apartheid South Africa*. In N. K. Mutua & B. B. Swadener (Eds.), *Decolonizing research in cross-cultural contexts: Critical personal narratives* (pp. 197–214). Albany, NY: SUNY Press.

Ndimande, B. S. (2005). *Cows and goats no longer count as inheritances: The politics of school “choice” in post-apartheid South Africa*. Unpublished doctoral dissertation (Ph.D.), University of Wisconsin–Madison.

Ndimande, B. S. (2006). *Parental “choice”*: The liberty principle in education finance. *Perspectives in Education*, 24(2), 143–156.

Parker, B. (2002). *Roles and responsibilities, institutional landscapes and curriculum mindscapes: A partial view of teacher education policy in South Africa: 1990 to 2000*. In K. Lewin, M. Samuel, & Y. Sayed (Eds.), *Changing patterns of teacher education in South Africa: Policy, practice, and prospects* (pp. 16–44). Sandown: Heinemann.

Ramrathan, L. (2002). *Teacher supply and demand in KwaZulu-Natal*. In K. Lewin, M. Samuel, & Y. Sayed (Eds.), *Changing patterns of teacher education in South Africa: Policy, practice, and prospects* (pp. 72–83). Sandown: Heinemann.

Swadener, B. B., & Goduka, I. N. (1998, April). *Healing with Ubuntu: Educational reform in post-apartheid South Africa*. Paper presented at the American Educational Research Association convention (AERA), San Diego, California.

Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1998). *Devolution and choice in education*. Philadelphia: Open University Press.

Zeichner, K., & Ndimande, B. (2008). *Contradictions and tensions in the place of teachers in educational reform: Reflections on teacher preparation in the USA and Namibia*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(4), 331–343.

Bekisizwe S. Ndimande é nativo da África do Sul e atualmente é Professor Assistente do Departamento de Currículo e Ensino e do Centro de Estudos Africanos na Universidade de Illinois, em Urbana-Champaign. Obteve seu Mestrado em Educação na Universidade de Massachusetts, Amherst, e cursou seu Ph.D. em Currículo na Universidade de Wisconsin, Madison. Desenvolve pesquisas sobre Professores e Pais Negros na África do Sul e na Namíbia. Ndimande tem publicado vários capítulos de livro e artigos, incluindo *Pedagogy of the township: A Letter to Paulo Freire*, no livro organizado por Sonia Nieto, *Dear Paulo: Letters from those who dare teach*; “Contradictions and tensions in the place of teachers in educational reform: Reflections on teacher preparation in the USA and Namibia, em co-autoria com Ken Zeichner. Sua pesquisa atual examina os direitos e as experiências de crianças de famílias e estudantes negros imigrantes na África do Sul pós-apartheid.

Recebido em março de 2011

Aceito em maio de 2011