

AS DESIGUALDADES ESCOLARES NA ÁFRICA DO SUL:
"FORÇA DAS COISAS" E POLÍTICA EDUCATIVA
(O EXEMPLO DA PROVÍNCIA DO CABO)*

Claude Carpentier**

Universidade de Picardie Jules Verne - Amien/ França

RESUMO: A questão da aplicação das decisões políticas subsiste tanto no campo da educação quanto fora dele. Frequentemente, ela se coloca de forma mais aguda quando são constatadas distorções entre orientações adotadas e resultados alcançados, normalmente vividos como grandes traições. Como pano de fundo para esta questão, consideramos a capacidade das políticas de se curvarem à "força das coisas", isto é, ao peso de determinantes econômicos e sociais ou ao que é apresentado como tal. A mudança política que ocorreu na África do Sul em 1994 está na origem de um debate no país cuja aposta é saber se as decisões tomadas visando a erradicar as discriminações herdadas do passado em matéria de acesso à educação foram efetivadas dez anos mais tarde ou se estão sendo aplicadas. Para tanto, tentamos avaliar, por meio da análise de dados oficiais disponíveis para a Província do Western Cape, o peso da "força das coisas". Três preocupações se exprimem em nossa pesquisa: determinar, primeiramente, a amplitude da desagregação racial institucional da escola após o período do apartheid; apreender, em seguida, o peso dos determinantes sociais que estão em sua base, além das diferenciações raciais, a persistência de fortes desigualdades sociais no acesso à educação; e questionar, enfim, a capacidade que tem o aparelho político para controlar e em que medida esta "força das coisas", que provavelmente exprime tanto

* Título original: "Les inégalités scolaires en Afrique du Sud: 'force des choses' et politique éducative (l'exemple de la province du Cap)". Texto traduzido por Ione Ribeiro Valle, professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, e Vera Lúcia Gaspar da Silva, professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

** Professor da Universidade de Picardie Jules Verne, em Amien/França. *E-mail:* claudc.carpentier3@wanadoo.fr

as heranças do passado quanto o próprio funcionamento da sociedade sul-africana, atravessada hoje por imposições da globalização e pela perenização das desigualdades socioeconômicas que lhe estão associadas.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional; Segregação Racial, Desigualdades Socioeconômicas

**EDUCATIONAL INEQUALITIES IN SOUTH AFRICA:
THE “FORCE OF THINGS” AND EDUCATIONAL POLICY
(THE EXAMPLE OF CAPE TOWN)**

ABSTRACT: The application of political decision survives both in the education field as outside it. Frequently, it is more pronounced when it is observed conflicts between the directions taken and the results obtained, normally perceived as great betrayals. As a background for this issue, we considered the capacity of policies to bend under the “force of things”, that is, the weight of economic and social determiners or what is presented as such. The political change that took place in South Africa in 1994 is at the origin of a debate in the country on whether the decisions made aiming at eliminating the discriminations inherited from the past in terms of access to education adopted 10 years later or in effect. We attempt to analyze “the force of things” through the official data available for the Western Cape Province. Our study had three main concerns: firstly, determining the amplitude of racial segregation at school after the apartheid period, find out the weight of the underlying social determiners and their racial differences, the persistence of strong social inequalities in the access to education, and finally question the capacity of the political machine to control and to what extent this “force of things”, which probably expresses both the heritage and the workings of the South African society currently under the effects of globalization and the perpetuated by the associated social-economic inequalities.

KEYWORDS: Educational Policy, Racial Segregation, Social-economic Inequalities

INTRODUÇÃO

Sociólogos e cientistas políticos são regularmente levados a se debruçar sobre a delicada questão da ação política e de seus limites. No campo da Sociologia, a repercussão desse debate nos anos 1980 assumiu a forma de uma espécie de alternativa epistemológica, operada atualmente pela transposição entre as abordagens centradas na análise dos determinantes sociais e do peso das estruturas e aquelas que se voltaram à lógica dos atores e aos espaços de indeterminação (BERTHELOT, 1983) nos quais se inscreve a ação social.

Na introdução de sua obra *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, Prost (1986, p. 19) evoca, a propósito dos processos de democratização do ensino na França, “a ordem das coisas”, que seria “hoje mais forte do que a vontade dos governantes”. Pode-se assim distinguir, segundo ele, uma “leitura histórica e uma leitura sociológica das políticas de educação”. A primeira se interessa pela vontade dos atores; a segunda seria mais determinista, enfatizando a “força das coisas” concebida como peso sociológico. Essa distinção é particularmente importante para esclarecer a articulação de elementos ao mesmo tempo complementares e contraditórios relacionados à liberdade e à necessidade nas ciências sociais. O paradigma teórico subjacente a essa análise decorre de certo dualismo que opõe a boa vontade dos atores e a resistência do social com que se confronta esta vontade, oferecendo assim um espaço teórico para o uso da noção de efeito perverso, noção cara aos que a ela recorreram para explicar a distância ou, mais precisamente, a inadequação total entre intenções fixadas e resultados observados.

No contexto histórico de transformação que a África do Sul vivencia com o fim do *apartheid*, em 1991, e as primeiras eleições ao sufrágio universal, em 1994, o problema se coloca com intensidade particular, pois subsiste forte tensão entre a vontade anunciada de romper com o passado e o seu peso histórico. A amplitude das carências e das desigualdades a serem superadas em todos os domínios, especialmente no da educação, que receberá nossa atenção aqui, é destacada pela maior parte dos observadores e por todos os documentos oficiais desde a mudança, o que permite aos responsáveis políticos colocar em evidência os aspectos positivos do redirecionamento operado por suas ações, ainda que um longo caminho nesta direção ainda esteja por ser percorrido. O tom otimista e confiante do discurso dominante se confronta com o ceticismo dos que, muito mais críticos, evocam o “simbolismo político” desses responsáveis sociais, preocupados, antes de tudo, em justificar suas ações enfatizando retoricamente a contribuição positiva das reformas realizadas visando a um progresso contínuo, do qual eles são fiadores. Atualmente, o debate político relativo à escola na África do Sul se refere à questão da amplitude da mudança introduzida em 1994. Considerando as estatísticas, a corrente majoritária do Congresso Nacional Africano (ANC)¹ no poder coloca em destaque as realizações desde aquela data, especialmente no domínio do acesso ao exame que sanciona o fim dos estudos secundários (*senior certificate*²). Todavia esse otimismo apresenta-se moderado há alguns anos, desde a proclamação dos resultados, sobretudo os que assinalam que certas proezas fortemente midiaticizadas são obtidas ao preço de uma seleção

e de uma eliminação que constituem a parte imersa do *iceberg*. A controvérsia extrapola amplamente a esfera dos especialistas para adquirir a dimensão de um verdadeiro debate público. A fim de lançar alguma luz sobre esta questão, convém, em primeiro lugar, efetuar, no domínio escolar, um balanço sociológico da situação uma década após o fim do *apartheid*. Convém, em seguida, relacionar esse balanço à lógica da ação política. Esta pesquisa toma como suporte empírico o contexto da Província do Cabo (*Western Cape*), na África do Sul.

1. PESO DA HISTÓRIA, NOVAS DESIGUALDADES E “FORÇA DAS COISAS” NA ÁFRICA DO SUL

1.1. As heranças: segregação racial e disparidades territoriais

Enquanto o *apartheid* é oficialmente revogado, em 1991, e as primeiras eleições ao sufrágio universal de 1994 traduzem em fatos essa ruptura sociopolítica, a África do Sul põe termo, à sua maneira, a um processo colonial em vigor muito antes do período do *apartheid*, instaurado politicamente em 1948 com a vitória eleitoral do *National Party*³. Tanto no domínio escolar quanto nos outros setores da vida econômica e social, a aplicação da teoria do “desenvolvimento separado” instituiu uma divisão rígida entre grupos raciais (brancos, negros, indianos/asiáticos e mestiços), verdadeiros artefatos da ideologia oficial. Essa divisão se inscrevia e se inscreve ainda hoje num espaço geográfico. No país inteiro, a descolonização adquiriu uma forma original com a difícil aplicação de “*homelands*⁴ independentes” ou “semi-independentes”. Estes constituíam os pólos de vinculação administrativa das populações negras aí residentes ou das quais eram originários os “imigrantes do interior”, distintos por seu pertencimento étnico (Xhosa, Zoulous, Sotho...) e dotados do célebre “*pas*”⁵, que a todo instante chamava a atenção para a precariedade de sua situação residencial decorrente do seu emprego fora dos *homelands*. Estes últimos, totalmente controlados pela África do Sul e dela dependentes, sofriam de subdesenvolvimento crônico sob todos os aspectos. Após 1994, eles reintegram a África do Sul e figuram como as províncias mais deserdadas, tornando-se objeto de preocupação especial por meio de um plano de redirecionamento (RDP⁶) em matéria de infra-estrutura econômica, social e educativa.

Essa divisão caracteriza igualmente o espaço urbano onde a segregação permite, sob o *apartheid*, distinguir o centro das cidades –

domínio exclusivo da população branca e dos centros de negócios – das periferias (*townships*), onde estão confinados e separados os diferentes grupos étnicos ou lingüísticos. Além de sua hierarquia interna, os diversos grupos “raciais” se organizam segundo uma hierarquia econômica e social des-cendente: brancos, indianos/asiáticos, mestiços, negros. Essencialmente os últimos, amplamente majoritários, são pobres e representam o grupo dos mais deserdados, designados pela terminologia oficial atual como “populações historicamente desfavorecidas”.

É nesse contexto geral que convém situar a escola sul-africana sob o *apartheid*, administrada por 19 ministérios diferentes. A distribuição dos recursos sustenta os contornos da hierarquia assinalada. As escolas para brancos, para os quais a escolarização é obrigatória, estão destinadas à formação da elite, sendo-lhes reservada a maior parte dos recursos, enquanto as escolas para negros, limitadas em suas ambições, freqüentemente se contentam com os rudimentos de uma instrução não-obrigatória, apropriada a uma população que ocupará posições sociais subalternas. O financiamento desses estabelecimentos está adaptado a suas modestas visões.

Assim se apresenta, globalmente, a situação com que se confronta o novo poder vindo das urnas em 1994. Ele fez do redirecionamento das desigualdades herdadas do passado o principal e prioritário eixo de sua política, tanto no domínio escolar quanto em outros. Entretanto, essa mudança também significa, após um período de isolamento internacional, a entrada da África do Sul no conjunto das nações, o que ocorre justamente no momento em que o processo de globalização neoliberal está em curso e que seus princípios de funcionamento limitam, de maneira significativa, o objetivo de redução dessas desigualdades.

Do anúncio do objetivo de redirecionamento até sua realização, o caminho está abarrotado de contratempos, como atesta a avaliação da evolução da situação entre 1995 e 2000, pautada no coeficiente Gini⁷ (Tabela 1). Entre essas duas datas, a desigualdade se acentua tanto no nível nacional quanto no provincial. Pode a herança do passado ser considerada responsável por esta evolução?

Tabela 1: Evolução das desigualdades na África do Sul entre 1995 e 2000

Província	Gini 1995	Gini 2000
Western Cape	0,584	0,616
Eastern Cape	0,648	0,663
Northern Cape	0,647	0,658
Free State	0,659	0,696
Kwa-Zulu-Natal	0,625	0,684
North West	0,629	0,658
Gauteng	0,545	0,629
Mpumalanga	0,582	0,626
Limpopo	0,625	0,624
Nacional	0,639	0,682

Fonte: *Western Cape Provincial Economic Review and Outlook*, 2005, p. 29.

Obs.: O valor zero marca a igualdade perfeita, o valor 1, a desigualdade perfeita.

A publicação que serve de fonte para apresentação dos dados registrados na tabela sublinha que, no mesmo período, as desigualdades intra-raciais aumentaram: o coeficiente Gini passa de 0,515, em 1995, para 0,534, em 2000, para os negros; de 0,447 para 0,512, para os mestiços; e de 0,443 a 0,429, para os brancos. Essas desigualdades intra-raciais são também decorrentes de desigualdades territoriais. Por exemplo, em 2001 o coeficiente Gini para os negros é de 0,62 na Província de *Eastern Cape*, de 0,57 na do *North West* e de 0,60 na de *Western Cape*⁸. O crescimento das desigualdades parece ocorrer, portanto, mais no interior dos grupos raciais do que entre grupos, constatação que reforça a idéia de que a diferenciação social substituiu a diferenciação racial. Quanto à pobreza, se tomarmos como referência a *poverty line* (linha de pobreza) de 174 rands⁹ mensais por pessoa, 31% dos sul-africanos eram pobres em 1995, sendo 38% em 2000. Na verdade, não somente o percentual de pobreza aumentou, mas a situação dos pobres em 2000 é pior que a de 1995.

1.2. A situação da Província do *Western Cape*

A pesquisa aqui apresentada se refere a uma das nove províncias sul-africanas, a do *Western Cape*. Esta Província, juntamente com a do *Gauteng* (região de Johannesburg e Pretória), é uma das mais desenvolvidas do país, tanto no plano econômico quanto em matéria de educação e formação. Segundo lugar em relação ao produto interno bruto (17,1%) em 2003, ela ocupa posição invejável no que concerne ao emprego (a nona colocação, com somente 20,6% de desemprego em relação à taxa nacional de 28,2%). O rendimento familiar coloca igualmente *Western*

Cape em boa posição. No plano demográfico, essa Província apresenta a particularidade de comportar proporção importante da população mestiça (53,9%), que representa 8,9% no plano nacional e 26,7% da mais frágil população africana (79% no plano nacional). Os indianos/asiáticos e os brancos representam, respectivamente, 1% e 18,4% (2,5% e 9,6% no plano nacional). Globalmente, nossa investigação trata de uma província próspera do ponto de vista comparativo. Medidas pelo coeficiente Gini, as desigualdades aumentam no *Western Cape* entre 1995 e 2000¹⁰, mas em proporção inferior à dos outros lugares, pois, ocupando a terceira posição em termos de menos desigualdade em 1995, ela conquista a primeira colocação em 2000. Quanto à amplitude da pobreza apreciada pelo patamar de 174 rands, a situação dessa Província é claramente mais favorável que a do país e se caracteriza por ligeiro progresso entre 1995 e 2000 (respectivamente, 9% e 8%). No limite de 322 rands mensais por habitante, assiste-se a uma pequena melhora, mas 28% da população do *Western Cape*, em 2000 (29% em 1995), ainda vivia em situação de pobreza, proporção amplamente mais favorável que a do país, cujo aumento é de 52% para 58%. Mas a hierarquia entre grupos raciais vale tanto aqui quanto em outros lugares. No limite de 174 rands mensais por pessoa, 17% dos negros e 8% da população mestiça da Província vivem na pobreza em 2000. No patamar de 322 rands, essa proporção sobe de 48% para os negros, em 1995, para 53%, em 2000, enquanto a dos mestiços passa de um terço para um quarto.

No domínio que interessa aqui, os indicadores são igualmente mais favoráveis em relação às outras províncias. Primeiramente, quanto à taxa de acesso à universidade, em seguida, quanto à taxa de aprovação no *matric/senior certificate*, pois esta Província apresenta baixa proporção de adultos sem instrução (4,4%). Essa proporção é de 11,1% no plano nacional. Em 2003, de uma amostra de alunos de 18 anos do *Western Cape*, 46,1% se apresentaram para esse exame (44,7% no plano nacional); 53,9% o abandonaram (55,3% no plano nacional); 5,9% desses alunos foram reprovados (11,9% no plano nacional); 12,2% acessaram a universidade (8,4% no plano nacional); e 28,1% obtiveram o título, sem menção, de acesso à universidade (24,5% no plano nacional).

2. AS DESIGUALDADES ESCOLARES NA PROVÍNCIA DE WESTERN CAPE

2.1. As desigualdades territoriais internas

No interior das províncias, o espaço geográfico é fortemente marcado pelos estigmas das desigualdades socioeconômicas ligadas à segregação racial e social. A divisão administrativa escolar constitui um dos aspectos da divisão desse espaço; ela subdivide as províncias em distritos pedagógicos. O *Western Cape* está dividido em sete. Três são rurais: *West Coast/Winelands (Paarl)*, *South Cape/Karoo (George)*, *Breede River/Overberg (Wordester)*; e quatro são urbanos: *Metropole North*, *Metropole Central*, *Metropole South* e *Metropole East*. Propomo-nos colocar em destaque aqui a que ponto o que poderia ser apenas uma simples divisão administrativa num espaço homogêneo reflete, na realidade, a heterogeneidade do espaço social. Neste sentido, o montante dos recursos com a escolarização custeados pelas famílias¹¹ representa um indicador confiável dessa heterogeneidade e de seu nível socioeconômico.

O maior ensinamento que se pode extrair dessa avaliação diz respeito à experiência comum da heterogeneidade social do espaço geográfico. As disparidades do montante dos recursos arrecadados por um distrito pedagógico em relação a outro da Província do Cabo, como provavelmente deve ocorrer no outro, não são obras do acaso e testemunham a inscrição espacial das desigualdades socioeconômicas e, por conseqüência, das desigualdades escolares.

2.2. A marca da segregação

Os estabelecimentos de ensino

A divisão administrativa em vigor sob o *apartheid* dividia os estabelecimentos escolares em escolas para negros, mestiços, indianos/asiáticos e brancos, vinculados a ministérios distintos. Os recenseamentos estatísticos posteriores a 1994 permitem identificar as antigas vinculações institucionais raciais, mas também, pela categoria “desconhecido”, pode-se levar em conta, apesar de algumas incertezas marginais, os estabelecimentos criados após 1994 que, por isso, escaparam da antiga nomenclatura. Os 1.480 estabelecimentos recenseados assim se distribuem (Tabela 2): 165 são antigas escolas para alunos negros (11,14% do total); 297 são antigas escolas para alunos brancos (20,06% do total); 924 são antigas escolas para alunos mestiços (62,43% do total); 5 são antigas escolas para alunos asiáticos/indianos (0,33% do total); 89 não apresentam destinação racial particular (*unknown*) e sua abertura é provavelmente posterior ao *apartheid*.

O que existe na realidade?

Os estabelecimentos pertencem a uma das quatro categorias seguintes: as escolas primárias acolhem os alunos escolarizados nas classes 1 a 7 (7-13 anos em média); as escolas secundárias acolhem os alunos escolarizados nas classes de 8 a 12 (14-18 anos); as escolas combinadas acolhem os alunos escolarizados nas classes de nível primário ou secundário até os graus 10, 11 ou 12; as escolas intermediárias oferecem escolaridade nas classes 7 a 9.

Tabela 2: Tipos de estabelecimentos e vinculação administrativa

Antiga vinculação administrativa	Primária		Intermediária		Secundária		Combinada		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Para negros	107	64,84	11	6,66	44	26,66	3	1,8	165	100
Para mestiços	665	71,96	102	11,03	152	16,45	5	0,54	924	100
Para indianos /asiáticos	3	60	0	0	1	20	1	20	5	100
Para brancos	177	59,59	2	0,67	88	29,62	30	10,1	297	100
Desconhecida	41	6,06	4	4,49	10	11,23	34	38,2	89	100
Total	993	67,1	119	8,04	295	19,93	73	4,93	1480	100

As escolas primárias, não nos surpreendamos, constituem o tipo de estabelecimento mais freqüente. Dos 1.480 estabelecimentos da Província de *Western Cape* (Tabela 2), 993 (67,1%) são primários, 119 (8,04%) intermediários, 295 (19,93%) secundários e 73 (4,93) combinados. A proporção de escolas secundárias é a mais elevada no grupo constituído pelas antigas escolas brancas (29,62%). Por outro lado, ainda que a população mais numerosa da Província seja de mestiços, a proporção de antigas escolas secundárias para estes é a mais baixa (16,45%), distante daquela que corresponde às escolas para negros (26,66 %).

Além disso, 1.415 entre os 1.480 estabelecimentos de *Western Cape* são públicos (95,6%) e somente 65 (4,4 %) são privados (*Independent Schools*). Estes últimos representam 74,15% dos não-vinculados a nenhum ministério anterior (n=89). Teriam essas instituições realizado a miscigenação racial? Pode-se colocar isso em dúvida ao examinar a taxa de concentração racial de seu público. Raras, na verdade, são as que acolhem público diversificado e que realizam a miscigenação sem que um grupo ultrapasse 50% da população escolar. Os estabelecimentos privados, freqüentemente apresentados como um espaço no qual se realizaria a misci-

genação racial, permanecem fortemente marcados pelas práticas de escolarização separadas, em vigor sob o *apartheid* (Tabela 3).

Tabela 3: Taxa de concentração racial do público dos estabelecimentos privados (a partir dos dados disponíveis)

	50 a 69,99 %	70 a 79,99 %	80 a 89,99 %	90 a 99,99 %	100 %	Total parcial	Inferior a 50 %	Total
N	9	6	10	18	9	52	8	60
%	15	10	16,66	30	15	86,66	13,33	100

Leitura: 9 estabelecimentos dos 60 acolhem um grupo majoritário de uma proporção situada entre 50% e 69,99% da população escolarizada.

Distribuição “racial” da população escolar

Os estabelecimentos escolares sobre os quais versa nossa investigação comportam 907.478 alunos assim distribuídos: 524.065 são registrados como mestiços (74% do total); 212.012 como negros (23,36% do total); 4.111 como indianos/asiáticos (0,45% do total); 91.787 como brancos (10,11% do total); e 75.503 como outros, que especificaremos adiante, pois os diretores dos estabelecimentos não vislumbravam recorrer à antiga classificação por grupo racial para caracterizar estes últimos.

Por nível

O confinamento de alunos africanos no estabelecimento primário constituía uma característica da *Bantu Education Act*² sob o *apartheid*; o acesso ao ensino secundário permanecia sendo relativamente excepcional. O que aconteceu em 2002? Do conjunto da população, os alunos escolarizados no primário (*primário + intermediário*) representam 64,89%, enquanto os escolarizados no secundário representam 31,95% (35,09% se consideradas as escolas combinadas).

Um exame mais detalhado mostra que, no grupo “outros” colocado à parte provisoriamente, a proporção de brancos escolarizados nos estabelecimentos secundários é praticamente a mesma dos negros, respectivamente 35,35% e 34,49%. Indianos/asiáticos e mestiços estão distanciados (25,8% e 27,88%). Ampliando para as escolas combinadas, os mestiços (29,84%) que as freqüentam aparecem numa proporção mais baixa que a dos negros (36,58%) e sobretudo em relação à dos indianos/asiáticos (45,62%) e brancos (45,47%).

A proporção de alunos negros escolarizados no secundário é idêntica nas antigas escolas negras e nas antigas escolas brancas (36,6%);

é mais baixa nas antigas escolas para mestiços (28,31%); e ligeiramente superior à dos mestiços em suas antigas escolas (27,63%). Globalmente, as chances de ser escolarizado no secundário são mais elevadas para os negros e mestiços que freqüentam as escolas brancas, provavelmente em razão do estatuto socioeconômico mais elevado de algumas famílias desses grupos raciais, que podem custear a matrícula numa antiga escola para brancos.

Por tipo de estabelecimento

A população negra permanece maciçamente escolarizada nos estabelecimentos que lhe eram reservados sob o *apartheid*, principalmente quando se trata da escolarização secundária (Tabela 4).

Tabela 4: Distribuição da população escolar “negra” nos diferentes tipos de estabelecimentos

Antiga vinculação administrativa	Primário	Intermediário	Secundário	Combinado	Total
	%	%	%	%	%
Para negros	70,25	69,86	76,94	64,92	72,48
Para mestiços	17,84	29,32	14	1,92	16,82
Para indianos/asiáticos	0,03	0	0	0,47	0,02
Para brancos	2,52	0,47	2,77	7,22	2,57
Desconhecidos	9,34	0,33	6,27	25,44	8,08
Total	100	100	100	100	100

A atração que exercem as antigas escolas para mestiços sobre a população negra não pode ser negligenciada (16,82%), mas se opera de maneira muito irregular e privilegiada na forma intermediária (Tabela 5). Seu acesso às instituições anteriormente brancas permanece marginal. A população de mestiços, mais que a de brancos, permanece confinada nas “suas” escolas (91%), sobretudo no primário e em escolas intermediárias. Seu acesso às antigas escolas brancas é mais importante do que para os africanos, mas caracteriza, sobretudo, as escolas combinadas.

Tabela 5: Distribuição da população escolar “mestiça” nos diferentes tipos de estabelecimentos

Antiga vinculação administrativa	Primário	Intermediário	Secundário	Combinado	Total
	%	%	%	%	%
Para negros	0,76	0,04	0,69	0,49	0,53
Para mestiços	91,67	98,77	89,66	40,34	91,04
Para indianos/asiáticos	0,03	0	0,15	5,58	0,17
Para brancos	6,78	0,5	9,31	43,15	7,48
Desconhecidos	0,74	0,66	0,17	10,42	0,76
Total	100	100	100	100	100

A população indiana/asiática, pouco numerosa, se distribui de maneira atípica, investindo majoritariamente nas antigas instituições “brancas”, principalmente as de *status* primário e secundário, mas aproximadamente 20% deles são escolarizados nas antigas escolas para mestiços (Tabela 6).

Tabela 6: Distribuição da população escolar “indiana/asiática” nos diferentes estabelecimentos

Antiga vinculação administrativa	Primário	Intermediário	Secundário	Combinado	Total
	%	%	%	%	%
Para negros	7,62	0	0	0	4,03
Para mestiços	28,14	84,2	13,1	0,12	19,48
Para indianos/asiáticos	5,83	0	30,44	81,84	27,17
Para brancos	56,93	14,03	53,72	7,48	45,7
Desconhecidos	1,47	1,75	2,73	10,55	3,6
Total	100	100	100	100	100

Por sua vez, os brancos são majoritariamente escolarizados em suas antigas escolas primárias e secundárias e bem menos nas outras (Tabela 7). Mais de 90% deles são escolarizados nos antigos estabelecimentos brancos; 6,34% o são nos “novos” estabelecimentos (padrão), a julgar pela taxa escolar paga pelas famílias. No total, estão envolvidos 97% dos alunos brancos que continuam a ser escolarizados principalmente nos estabelecimentos que acolhem público socialmente favorecido. Esta orientação é ainda mais evidente quando se trata da população branca do ensino secundário (99,11% + 0,81%). A presença desta população nas escolas negras permanece rara e restrita ao ensino primário.

Tabela 7: Distribuição da população escolar “branca” nos diferentes estabelecimentos

Antiga vinculação administrativa	Primário	Intermediário	Secundário	Combinado	Total
	%	%	%	%	%
Para negros	5,87	0	0	0	3,14
Para mestiços	0,36	1,28	0,06	0,37	0,27
Para indianos/asiáticos	0	0	0	0	0
Para brancos	90,24	69,16	99,11	61,33	90,24
Desconhecidos	3,51	29,55	0,81	2,85	6,34
Total	100	100	100	100	100

A população escolar “outros” resulta da recusa dos responsáveis dos estabelecimentos de entrar no jogo da designação de seus alunos tendo por base as antigas categorias do discurso (Tabela 8). Os ensinamentos tirados das tabelas precedentes permitem, todavia, considerar como altamente provável que se tratem principalmente de mestiços e de brancos, já que a maior parte deles, e nas proporções respectivas de 41,44% e 48,28%, é escolarizada em antigas instituições para mestiços ou para brancos.

Tabela 8: Distribuição da população escolar “outros” nos diferentes estabelecimentos

Antiga vinculação administrativa	Primário	Intermediário	Secundário	Combinado	Total
	%	%	%	%	%
Para negros	8,04	0,3	0	0	3,57
Para mestiços	34	98,57	50,77	0	41,44
Para indianos/asiáticos	3,07	0	0	0,42	1,38
Para brancos	53,15	0	48,08	19,26	48,28
Desconhecidos	1,71	1,11	1,14	80,3	5,3
Total	100	100	100	100	100

Em síntese, o princípio que regia a distribuição dos alunos nos estabelecimentos segundo um critério racial continua a marcar fortemente a repartição atual, mesmo tendo sido extinto o obstáculo legislativo e político. A maior parte dos “outros” alunos é escolarizada em antigas escolas para brancos e para mestiços.

DINÂMICA DA COMPOSIÇÃO RACIAL DOS ESTABELECIMENTOS

Dadas as condições concretas, a probabilidade de efetuar um percurso escolar é variável e depende das características sociais das populações envolvidas. As mais frágeis estão geralmente expostas a maior erosão, apresentando taxas de repetência ou abandono mais elevadas. Formulamos aqui a hipótese de que a representação dos grupos raciais desfavorecidos na última classe (classe 12) do ensino secundário, que desemboca no *senior certificate*, se submete a uma erosão diferencial mais importante comparativamente aos grupos mais favorecidos. Esta questão, familiar aos sociólogos da educação, se coloca na África do Sul principalmente para as antigas escolas brancas, nas quais se pode supor que a misgigenação racial se reduz na classe terminal em favor dos brancos.

Entre as 62 antigas instituições secundárias brancas que escolarizam alunos mestiços, 51 (82,25%) sofrem queda no número desses alunos na classe 12. Situação similar caracteriza os negros: dos 53 estabelecimentos anteriormente brancos que os acolhiam, 43 (81,13%) contavam, na classe 12, com proporção inferior à de sua população escolar total no estabelecimento. Assim como os mestiços, estes são freqüentemente vítimas da erosão escolar. Raras são as situações em que se observa elevação, bastante limitada, de sua representatividade: trata-se de instituições que fixam a taxa escolar anual em torno de 2.000/2.500 rands, ou até mais, soma de que somente a fração mais favorecida da população negra pode dispor.

Ao contrário, e de maneira simétrica, nessas mesmas antigas escolas secundárias brancas, a concentração do público branco na classe 12 é sistematicamente mais importante do que no conjunto do estabelecimento. Articulado ao precedente, este fenômeno evidencia o aumento da separação racial quando se aproxima o prazo para obtenção do *senior certificate*. A maior presença branca nas antigas escolas brancas no final da escolarização é a grande contribuição à reflexão no plano sociológico.

Nas antigas escolas combinadas brancas, as tendências são menos explícitas. Na metade das situações (14 das 28), os mestiços melhoram sua representatividade na classe 12, enquanto os brancos, “em suas terras”, só aparecem em 11 estabelecimentos (39,28%). Quanto aos negros, raros, desaparecem com mais freqüência na classe 12, salvo em duas instituições cujas taxas escolares estão entre as mais elevadas (2.508 e 2.900 rands).

Nas antigas escolas combinadas para mestiços (n=5), das quais somente quatro apresentam dados exploráveis, a concentração de alunos

mestiços, quase exclusiva no conjunto das classes, enfraquece ligeiramente somente na classe 12, com a presença de 6,84% de “pequenos brancos” (*petits blancs*)¹³. Estes saldam sua taxa de inscrição com apenas 50 rands anuais.

2.3. Da segregação racial à divisão social

O estudo da composição “racial” do público dos estabelecimentos da Província do Cabo deve ser aprofundado e ampliado para levar em consideração seu estatuto socioeconômico, estatuto apreendido pelo montante das taxas escolares pagas pelas famílias.

Observa-se, em primeiro lugar, importante disparidade no nível de recursos dos estabelecimentos escolares provenientes das famílias (*fees*). Os estabelecimentos mais privilegiados neste sentido (2.561 rands em média anual por aluno) não têm nenhuma vinculação administrativa com os antigos ministérios. Trata-se, muito provavelmente, de instituições abertas após a reforma administrativa que suprimiu os antigos ministérios, pela revogação do *apartheid* e pelo fato de acolher atualmente um público bem-sucedido.

Quanto aos estabelecimentos em funcionamento sob o *apartheid*, seu nível de recursos privados reflete o fosso entre instituições “brancas” (2.211 rands em média) e as outras, respectivamente 384, 312,18 e 206,6 rands, para as antigas instituições para indianos/asiáticos, negros e mestiços. Notemos que, nesses dois últimos grupos, há inversão das posições habituais que é devida à situação particular do ensino primário¹⁴. A média das *fees* das antigas escolas primárias negras (418 rands) é duas vezes maior que a de suas homólogas mestiças (202 rands). Os “*quintile*”¹⁵ Q4 e Q5”, os mais ricos, das antigas escolas primárias negras comportam 17,75% dos estabelecimentos e absorvem 91% das *fees*, enquanto as antigas escolas mestiças destes mesmos *quintiles*, que representam 7,8% dos estabelecimentos, absorvem “somente” 59,5% da contribuição das famílias. Essa “inversão” surpreendente pode ser explicada graças ao exame da composição racial das escolas. Entre as nove antigas instituições primárias negras constituindo o *quintile* mais rico, somente uma escolariza hoje a maioria de negros (59%), quatro têm público “outro” e três acolhem maioria crescente de brancos (90,91% e 86%). Por ser marginal, a mudança de público de algumas escolas negras merece ser sublinhada, confirmando assim a hierarquia socioeconômica que com frequência fora observada. A situação das antigas escolas primárias para mestiços pertencentes ao *quintile* mais rico não é exatamente simétrica. Das seis escolas

que a constituem, quatro continuaram integralmente mestiças, uma ainda o é em 93%, a última tornou-se “branca” nas mesmas proporções; os negros representam 2,5% em apenas uma delas. Reconhece-se então que, longe de constituir situação atípica, um exame minucioso da situação das escolas primárias antes negras e mestiças mais favorecidas confirma a posição subalterna dos negros.

No conjunto dos estabelecimentos outrora identificados em termos de “raça”, as antigas escolas brancas são as que dispõem dos recursos mais elevados provindos das famílias (2.211 rands em média). Elas se distanciam de forma significativa das antigas escolas indianas/asiáticas, negras e mestiças, e metade de sua clientela, ainda em 2002, é recrutada entre a população branca.

As antigas escolas negras, que, como vimos, continuam com população de 94% de negros e ínfima minoria de mestiços (2,35%) e brancos (1,78), recebem taxas escolares inferiores aos precedentes (312 rands em média). Nas escolas primárias, a situação é de grande precariedade: 72,9% das instituições anteriormente negras (78 das 107) recebem 50 rands ou menos por aluno e por ano. Somente 34,1% das antigas escolas primárias mestiças estão na mesma situação.

A população escolar negra se divide em dois grupos de importância bem distinta. Cerca de três quartos permanecem nos antigos estabelecimentos negros (72,48%) freqüentados por famílias pobres que pagam baixas taxas escolares. Além disso, 16,8% investiram nas antigas escolas para mestiços, cuja média dos recursos chega a ser ainda mais baixa. No total, são quase 90% da população negra escolarizada nas escolas mais pobres. Outra parte dessa população (10,65%) freqüenta as novas escolas de padrão (8,08%), sendo a maioria privada, cujo montante da contribuição escolar mostra que escolarizam a elite social ou o público das antigas escolas brancas (2,57%). Essa tendência é mais acentuada no ensino primário, no qual a média dessa contribuição é mais elevada (3.388 rands contra 2.561 rands em média). Eis aí o que confirma a existência de uma elite social negra (quase 11% da população escolar negra) escolarizada em condições incomparáveis às que caracteriza a maioria dos outros alunos, condenados, por razões econômicas, a continuar freqüentando suas antigas escolas ou a acessar as antigas escolas para mestiços, apenas um pouco melhor dotadas.

Os antigos estabelecimentos reservados aos mestiços permanecem mais freqüentados por mestiços (87,54%), mas 6,52% de sua população são constituídos por alunos negros. No conjunto, trata-se de

um público pobre, cuja média do investimento escolar não ultrapassa os 206,66 rands para todos os tipos de estabelecimento.

A distribuição da população de mestiços nos diferentes tipos de estabelecimento parece obedecer a uma lógica similar àquela que caracteriza a população negra, entretanto alguns traços se destacam com frequência. A minoria de 7,48%, menor que a dos negros frequenta estabelecimentos destinados ao público socialmente mais favorecido ou muito favorecido, enquanto 90,86% são escolarizados nas antigas escolas para mestiços, cujo *status* socioeconômico é o mais baixo. Essa tendência é mais acentuada no primário (91,56%) do que no secundário (89,66%).

Distribuição “racial” entre estabelecimentos e disparidades socioeconômicas: análise dos *quintiles*

Perfil dos quintiles

Os dados analisados até aqui fornecem essencialmente uma aproximação global da distribuição dos alunos nos diferentes estabelecimentos, distintos segundo a pertença racial e o nível socioeconômico dos subconjuntos medidos pela média das taxas escolares pagas pelas famílias. Convém aprofundar o estudo levando em consideração as variações dessas taxas, tendo por referência um *continuum* no interior de cada um dos grupos.

O primeiro grupo (Q1) reúne os 353 estabelecimentos mais pobres (Tabela 9). As antigas escolas negras (25,77%), assim como as escolas para mestiços (70,25%), estão amplamente representadas, enquanto as antigas escolas “brancas” estão ausentes. No segundo grupo (Q2), há super-representação dos mestiços (89,18%), enquanto a proporção de antigas escolas negras diminui (8,4%) e a dos brancos permanece negligenciada (1,2%). O perfil do Q3 é similar ao precedente, evidenciando o surgimento de antigas escolas brancas. Estas últimas vêm sua proporção crescer consideravelmente nos dois grupos de estabelecimentos mais ricos. A maior parte dos estabelecimentos não ligados a um antigo ministério representa quase um quarto do grupo mais rico (23,15%).

Tabela 9: Distribuição “racial” entre estabelecimentos, por *quintiles*

Antigos Ministérios	Q1 1-50 rands		Q2 51-100 rands		Q3 101-290 rands		Q4 291-1950 rands		Q5 1951 rands ou mais		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Para negros	91	25,77	28	8,4	26	8,75	10	3,4	10	4,92	165	11,14
Para brancos	0	0	4	1,2	16	5,38	137	46,59	140	68,96	297	20,06
Para mestiços	248	70,25	297	89,18	249	83,83	123	41,83	6	2,95	924	62,43
Para indianos/ asiáticos	0	0	0	0	1	0,33	4	1,36	0	0	5	0,33
Desconhecido	14	3,96	4	1,2	5	1,68	20	6,8	47	23,15	89	6,08
Total	353	100	333	100	297	100	294	100	203	100	1480	100

Perfil do tipo de escola segundo sua antiga composição racial

A leitura horizontal da Tabela 10 permite observar a repartição de cada tipo de instituição em cada um dos níveis de riqueza relativa distinguidos. Nós encontramos aí a confirmação da grande pobreza das antigas escolas para negros: a maioria das escolas primárias recebe menos de 50 rands (72,9%). Por outro lado, elas representam a proporção mais importante das instituições não-brancas do Q5 (6,6%), o que não significa que acolham um público negro.

Tabela 10: Antiga composição racial entre estabelecimentos, por *quintiles*

Antigos Ministérios	Q1 1-50 rands		Q2 51-100 rands		Q3 101-290 rands		Q4 291-1950 rands		Q5 1951 rands ou mais		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Para negros	91	55,15	28	16,96	26	15,75	10	6,06	10	6,06	165	100
Para brancos	0	0	4	1,34	16	5,38	137	46,12	140	47,13	297	100
Para mestiços	248	26,83	297	32,14	249	26,94	123	13,31	6	0,65	924	100
Para indianos/ asiáticos	0	0	0	0	1	20	4	80	0	0	5	100
Desconhecido	14	15,73	4	4,49	5	5,61	20	22,47	47	52,8	89	100
Total	353	23,85	333	22,5	297	20,06	294	19,86	203	13,71	1480	100

As antigas escolas brancas apresentam perfil radicalmente diferente, na medida em que estão quase que exclusivamente concentradas nos dois grupos mais ricos. Quanto às antigas instituições para mestiços (59%), pertencem aos dois grupos mais pobres. A maior parte das raras antigas escolas para mestiços está no grupo 4. Enfim, o estatuto socioeconômico dos estabelecimentos sem pertença racial anterior não apresenta ambigüidade: 52,8% recebem taxas escolares iguais ou superiores a

1.951 rands. Ao contrário, a minoria de 15,73% dessas instituições atende à população mais desfavorecida. O exame da composição racial dessas últimas revela que elas estão compostas exclusivamente de negros. Um *apartheid* explicitamente racial foi substituído por um *apartheid* social.

Taxas escolares e composição racial das diferentes escolas

Nas antigas escolas negras em que as taxas escolares são mais fracas (Q1, Q2, Q3), a mestiçagem permanece inexistente. Esta pode ser encontrada nos estabelecimentos que acolhem população mais favorecida (Q4 e 5), mas de maneira muito variável, tanto para os mestiços quanto para os brancos. No grupo 5 (com taxas escolares variando entre 2.520 e 14.597 rands), os brancos são amplamente majoritários na metade dos casos, o que se confirma para o conjunto das instituições. Assim, além da situação específica das escolas primárias evocadas acima, estas escolas, negras na origem, viram sua clientela se transformar radicalmente na sua composição racial.

Na metade das vinte antigas escolas brancas em que as taxas escolares permanecem moderadas (entre 70 e 265 rands), os mestiços se tornaram majoritários. É igualmente nesses estabelecimentos que é escolarizada atualmente a população dos “pequenos brancos” que não conseguem freqüentar os estabelecimentos de melhor padrão. Entre as 137 antigas escolas brancas de Q4, 27 (19,7%) são majoritariamente freqüentadas por mestiços. No Q5, que comporta 140 escolas brancas, 14 (10%) estão na mesma situação. Já a entrada de negros nos antigos estabelecimentos brancos permanece limitada e irregular. Em 23 das 276 instituições (8,33%) com taxas de escolaridade elevadas (Q4 e Q5), sua proporção excede a da população negra na Província.

Nos antigos estabelecimentos para mestiços, a proporção de negros flutua muito de uma situação a outra. Além de 850 rands de taxa escolares, estes últimos estão ausentes nas instituições para mestiços. Já as raras antigas escolas para asiáticos/indianos (três das cinco) estão abertas à população de mestiços em proporções não-negligenciáveis (34,8%, 45,04% e 41,72%).

De modo geral, a miscigenação racial, de amplitude desigual mas limitada, se opera segundo uma espécie de relação assimétrica conforme a hierarquia racial e social do período do *apartheid*. As antigas instituições brancas permanecem como referência absoluta para os outros grupos no quadro de uma polaridade que faz com que as escolas para indianos/asiáticos sejam cobçadas pelos mestiços, sendo as antigas escolas antes

reservadas aos mestiços cobiçadas pelos negros. A antiga hierarquia racial encobria, na realidade, uma hierarquia socioeconômica (não existe antiga escola branca no grupo dos estabelecimentos mais pobres) que favoreceu o surgimento de uma nova forma de *apartheid* social, não-institucional e não-reconhecida como tal. É assim que os “pequenos brancos” coabitam escolarmente com outras populações de *status* econômico inferior, cujas taxas escolares permanecem modestas, enquanto as elites sociais de todos os antigos grupos raciais, proporcionalmente mais desenvolvidos no meio dos brancos, praticam esta coabitação nos estabelecimentos de melhor padrão. Por outro lado, algumas antigas escolas negras viram seu *status* socioeconômico se transformar com a perda de sua população de origem. O surgimento de uma classe média e superior não-branca não é uma ficção, mas não é suficiente para dissimular a persistência do peso das desigualdades socioeconômicas ou principalmente seu desenvolvimento atual segundo outras modalidades que não exclusivamente as de uma herança.

Estatuto socioeconômico dos estabelecimentos privados

O estudo recente de Du Toit (2003) propõe, por exemplo, para o conjunto do país o perfil das *independent schools*. Seu número aumenta significativamente nos anos 1990. Esse crescimento caracteriza bem os estabelecimentos que percebem taxas escolares elevadas, acolhendo um público favorecido, e os que recebem taxas modestas e acolhem um público bem mais desfavorecido, interrompendo-se após 1999. Esta pesquisa destaca igualmente que, contrariamente a uma idéia consensual, essas escolas acolhem um público majoritariamente negro (58,3%), principalmente aquelas que recebem das famílias uma contribuição financeira baixa ou média, enquanto os brancos freqüentam, majoritariamente, os estabelecimentos de prestígio.

O perfil das escolas privadas do *Western Cape* não difere muito daquele apresentado pelo estudo da *Human Sciences Research Council Review* (HSRCR). Pouco numeroso no grupo cujas taxas de escolaridade são mais baixas (Q1 e Q3), trata-se de escolas que acolhem um público socialmente favorecido (Q4 e Q5). Os estabelecimentos privados com taxas escolares mais baixas são freqüentados exclusivamente por negros. O grupo Q3 é composto apenas de duas escolas, que acolhem exclusivamente os mestiços, e de duas outras nas quais os brancos são amplamente majoritários. Os dezoito estabelecimentos do grupo Q4 se dividem em três subgrupos. Os brancos são majoritários em seis deles (33%), os

mestiços, em sete outros, e os negros, nos cinco últimos. O Grupo Q5, o mais numeroso (n=40) e cuja clientela é a mais favorecida (taxa escolar igual ou superior a 2.300 rands), é composto principalmente de escolas freqüentadas por brancos. Entre as 34 escolas cuja composição racial do público é conhecida, 27 (79,41%) acolhem ampla maioria de brancos. Os mestiços só são majoritários em cinco delas, os negros, em nenhuma. Somente duas acolhem população mista.

Constata-se, portanto, que as características dos estabelecimentos privados são reveladoras das heranças do passado, mas atestam igualmente as estratégias de classificação social efetivadas pelas famílias após o *apartheid*.

2.4. Êxito e valorização do percurso escolar: acesso ao *senior certificate* e à universidade

Além da repartição da população escolar da Província, avaliamos a amplitude das desigualdades de acesso ao exame que sanciona, ao mesmo tempo, o fim dos estudos secundários¹⁶ e condiciona o acesso à universidade, tendo por base o nível de rendimento em algumas matérias.

Senior Certificate

O acesso ao *senior certificate* (*ex matric*) depende de vários fatores. A maioria das estatísticas leva em conta apenas a aprovação nos exames, sem se preocupar com a erosão ao longo do percurso escolar. Para a Província do *Western Cape*, a taxa média de repetência ao longo da escolarização em 2001 chega a 5%, a qual é de 11% para a classe 11. A taxa de abandono é de 12,1% (16,4% na classe 10) nesta mesma classe.

Se considerarmos os dados que alimentam o debate referente ao sucesso no exame, observamos que, na Província de *Western Cape*, ocorreu aumento dos candidatos e da proporção de admitidos após 1994, colocando-a cima das proporções nacionais. No entanto, o acesso ao *senior certificate* está relacionado, de maneira estatisticamente importante, a algumas variáveis. O nível de rendimento superior a 50% está associado ao pertencimento à antiga rede de estabelecimentos brancos, ao pagamento de taxas escolares elevadas, ao caráter privado do estabelecimento, à baixa taxa de mestiçagem, à maior proporção de brancos em classe 12 e à baixa proporção de negros nessa classe.

Acesso à universidade

Desde a mudança política, forçada pela exigência de não-discriminação e de redirecionamento das desigualdades herdadas da história e pela preocupação em colocar em prática uma estratégia de excelência, a

universidade sul-africana atravessa as mesmas tensões que o conjunto do sistema escolar. Entre 1996 e 2003, o número de estudantes foi multiplicado por 2,4. Entretanto, essa “democratização” não atinge o elitismo de um sistema que acolhe menos de 15% de uma faixa etária em suas instituições, permanecendo portanto fortemente diferenciadas. Antigas universidades brancas de prestígio (de língua inglesa ou *afrikaans*), pólos de excelência muito cobiçados pelas elites e fortemente seletivos, se distinguem das antigas instituições historicamente desfavorecidas. A questão que se levanta com frequência consiste em saber se o acesso ao ensino superior de parte da população, antes marginalizada (democratização quantitativa), constitui ou não “um mercado de enganados”, na medida em que o efeito carreira faz com que as maiores remunerações, tanto no plano econômico quanto no social, permaneçam atributo da comunidade branca. As tendências mais recentes revelam contradições funcionais do dispositivo. A fusão dos estabelecimentos visa a, ao mesmo tempo, reduzir os custos e promover a “mistura” racial¹⁷ num contexto em que o aumento dos alunos os coloca numa situação de asfixia. Além disso, o papel motor, ou hegemônico, segundo a expressão sugestiva de “dragon africain” (DARBON, 1999), da África do Sul na parte austral do continente leva o sistema universitário do país a se constituir como pólo de excelência regional por meio da *Southern African Development Community* (SADC)¹⁸, atraindo para suas melhores universidades parte da elite dos países vizinhos. É nesse contexto que nos debruçamos sobre os dados relativos ao acesso à universidade na Província do Cabo.

Uma relação estatística importante e idêntica à do *senior certificate* existe entre a taxa de acesso à universidade, o nível socioeconômico das famílias, o pertencimento dos estabelecimentos de ensino a um antigo ministério, assim como seu caráter privado ou não. Quanto mais baixa a taxa da população negra, menos elevada é a de admissão na universidade. Esta orientação vale de maneira mais significativa para o grau de mestiçagem dos mestiços. A tendência inversa caracteriza a mestiçagem dos brancos. Uma concentração elevada destes na classe 12 está associada ao aumento de chances de acesso à universidade. A fim de analisar o peso relativo das variáveis, procedemos à regressão logística para cada um dos três grupos raciais de referência.

Repartição “racial” nas escolas

Para cada escola, dispôs-se da repartição em proporção de alunos mestiços, negros, brancos e outros. Com base nos dados levanta-

dos, pode-se estabelecer a seguinte tipologia: escolas 100% negras (15%); escolas com presença de mestiços superior a 90%, sendo o restante da população negra (37%); escolas com metade de brancos (21%); escolas com menos da metade de brancos (5%); escolas com a presença de mestiços e negros, sendo a taxa de mestiços menor que 90% (8%); escolas “outras” cuja repartição é desconhecida (14%).

Para descrever o conjunto das variáveis, recorre-se à análise fatorial das correspondências das 321 escolas que apresentam dados completos, incluindo o tipo de escola quando depende de um ministério especializado (ex-escola negra, ex-escola branca, ex-escola mestiça, outra); o caráter público ou privado da escola; as taxas escolares em quatro grupos, do mais baixo ao mais alto; a taxa de admissão no fim do secundário em quatro níveis (inferior a 50%, mais de 50% mas inferior a 2/3, superior a 2/3 até 90%, superior a 90%); e a taxa de admissão à universidade (de 0 a 25%, de 26 a 50%, superior a 50%).

Dada a complexidade dos dados, destacamos apenas os parâmetros mais significativos. Como se poderia esperar em vista do plano fatorial, o fato de ser uma antiga escola mestiça, majoritariamente povoada por mestiços ou por mestiços e negros, faz baixar o percentual de escolas com taxa elevada de admissão na universidade. A contribuição dessa análise diz respeito ao fato de ser uma escola privada, o que também faz baixar a percentagem de escolas com nível elevado de admissão na universidade. Constata-se que, entre as escolas de maioria branca, as escolas públicas apresentam taxa de admissão mais elevada (88%) em relação às privadas (71%).

Esses resultados podem surpreender se não considerarmos que as taxas de acesso ao *senior certificate* e à universidade para grande número de estabelecimentos secundários privados, sem ligação institucional com um antigo ministério e percebendo taxas escolares elevadas, são desconhecidas. Isso os exclui de nossa análise e limita sua contribuição. Ainda, observa-se que os antigos estabelecimentos brancos, os quais geralmente acolhem clientela majoritariamente branca, apresentam um efeito marginal de -18,6% quando se trata do privado. Se compararmos a média das *fees* percebidas pelos antigos estabelecimentos brancos públicos e privados, a diferença é muito significativa: 2.970 rands, no primeiro caso, 1.477, no segundo. E mais, o fator econômico atual parece exercer papel determinante. É possível, enfim, que as instituições privadas atendam a duas populações contrastadas: a dos antigos estabelecimentos vinculados a um ministério branco e aquelas pertencentes à nova geração dos estabeleci-

mentos de prestígio, cujas taxas escolares são consideráveis (de até 20.000 rands); suas performances permanecem ignoradas pelos serviços ministeriais na medida em que não estão sob seu controle.

3. “FORÇA DAS COISAS” E ESCOLHAS POLÍTICAS

Este estudo leva a crer que, apesar dos progressos realizados, uma forte “resistência” a mudanças e a erradicação das desigualdades sociais e escolares se manifesta, dando peso à tese da reprodução e àquela da incapacidade das políticas, sublinhada por Prost, para enfrentar vitoriosamente a “ordem” ou a “força” das coisas. Para não concluir apresadadamente, convém se perguntar sobre o papel exercido pelo tempo. De duas coisas uma: ou a África do Sul está seguindo, por meio dos seus responsáveis, um bom caminho e, com o passar do tempo, o objetivo de redirecionamento das desigualdades será alcançado; ou o tempo nada representa nessa área porque a via escolhida nada modificará, pois a redução das desigualdades decorre de outra lógica. Os atores que desenvolvem a primeira perspectiva são os responsáveis políticos encarregados de elaborar ou de colocar em prática as decisões. O método consiste em definir objetivos prioritários inscritos num calendário. É assim que o Ministério Nacional da Educação, consciente das consideráveis necessidades da educação no país, publica, em 2002, um relatório sobre a educação para todos (*EFA: Education for All*) que estabelece os objetivos a serem alcançados antes de 2015 (assegurar, fundamentalmente, a todas as crianças, sem distinção, instrução primária obrigatória verdadeiramente gratuita e de boa qualidade). Em pouco tempo, o Ministério do novo governo, oriundo das eleições de 2004, fixa as prioridades de ação, apresentando-as num discurso no Parlamento, como havia feito seu predecessor em 1999. Entre essas prioridades, a preocupação com a igualdade se manifesta sob diferentes formas, principalmente no que concerne à supressão da contribuição escolar para os mais pobres, sem que isso tenha repercussão na qualidade do ensino. Esta posição se apóia no modelo “racional” evocado por Kruss (1998), segundo o qual as etapas constitutivas de uma política educacional são as do processo que permite passar da formulação conceitual à aplicação. Um problema se resolve por meio de soluções técnicas e supõe um consenso social sobre os objetivos a alcançar. Ao modelo racional encarnado na organização político-administrativa da África do Sul (o centro elabora a política; as províncias a executam) se opõe o modelo “político”, segundo o qual a política educativa é, antes de tudo, uma atividade política que, como tal, consiste na afirmação de valores que se

inserir no campo de disputas de interesses contraditórios e conflitantes. Desde então, o tempo não é mais o vetor no qual ocorre o processo de desenvolvimento racional de um conceito, pois não se trata simplesmente de tentar aplicar um plano.

O esquema de resistência à ação do político nos parece dever ser reinterpretado à luz da análise destes dois modelos conceituais, pois se trata de apreender os sentidos das resistências e dos obstáculos. O modelo político nos permite fazer um estudo mais circunstanciado, especialmente para compreender a noção de efeito perverso apoiada na teoria das ações não-lógicas, proposta na obra de Pareto. Entendido no sentido amplo, o efeito perverso designa o efeito emergente inesperado de uma ação empreendida numa perspectiva precisa. No sentido estrito, designa o resultado negativo dessa ação. As situações de efeitos perversos, estudadas por Prost em relação à França, encontram suas homólogas na África do Sul. Por exemplo, inspirado na preocupação de tornar mais equânimes e homogêneas as condições de ensino nos diferentes tipos de escolas herdadas do *apartheid*, o Ministério investe, após 1994, num processo de reorganização dos professores excedentes nas escolas historicamente mais bem-dotadas. Os professores atingidos por essa medida, mas que se opõem à sua aplicação, dispõem, entretanto, da possibilidade de optar por uma indenização substancial de demissão. Foi o que fez um grande número deles, o que representou pesados gastos para o Ministério, recursos que poderiam ter sido aplicados de maneira mais apropriada nesse difícil período. Além disso, o sistema das *fees*, que permite às escolas, especialmente as mais ricas, contratar docentes suplementares segundo suas necessidades, contou com grande número de professores beneficiários dessa indenização de demissão. Estes deixaram sua escola pela porta para reintegrá-la pela janela. Pode-se imaginar o efeito perverso disso? Os comportamentos individuais acabaram contribuindo para reforçar uma desigualdade entre estabelecimentos, cuja medida de reorganização visava precisamente a combater.

A explicação pela “força das coisas” finca suas raízes no modelo “racional”, evocado acima, na medida em que os obstáculos encontrados são externos e estranhos à ação política. Eles constituem as impurezas empíricas perturbadoras da trajetória da ação correta e pura. O modelo “político” permite romper com essa lógica dualista (pureza de intenção/peso dos determinantes sociais asseguram a reprodução das desigualdades) e propõe um paradigma de ação política que se pode caracterizar como interacionista, uma vez que ele delinea o espaço dos con-

flitos e das contradições entre interesses individuais ou coletivos de classes ou de grupos. Nesta perspectiva, os obstáculos da “força das coisas” cedem lugar à negociação de compromissos. A ilustração deste processo nos é novamente fornecida pelo exemplo do financiamento dos estabelecimentos escolares sul-africanos, principalmente pelas *fees* e pelo papel que elas desempenham no funcionamento da escola, chegando a suscitar amplo debate no país. Sem entrar aqui num estudo mais detalhado da questão (CARPENTIER, 2005), convém sublinhar o duplo mecanismo segundo o qual se opera esse financiamento¹⁷. Ainda que a política educacional seja conduzida por responsáveis em cada uma das províncias, os ministros provinciais estão submetidos a solicitações do Ministério central no que concerne à realização dos objetivos de redirecionamento das desigualdades. Assim, foi adotada, em 1998, uma fórmula de repartição equânime dos recursos públicos (Tabela 11), inspirada numa perspectiva compensatória de ação afirmativa e sustentada na distribuição da população escolar em *quintiles* de riqueza/pobreza relativa.

Tabela 11: Fórmula de repartição equânime dos recursos públicos

Quintiles	% de alunos	Grau de pobreza	% de recursos	Ratio de recursos
1	20	Mais pobre	35	7
2	20		25	5
3	20		20	4
4	20		15	3
5	20	Menos pobre	5	1

Fonte: *National Norms and Standards for School Fundings*.

Mais ou menos integralmente aplicada, essa fórmula não é suficiente para reduzir as diferenças. Na verdade, fora de toda a influência administrativa reguladora, o corpo diretivo dos estabelecimentos escolares, em que estão representantes do pessoal, das comunidades e das famílias, tem liberdade para fixar o montante das taxas escolares anuais (*fees*) que as famílias devem pagar para escolarizar seus filhos. Indicadores fiéis do nível socioeconômico das famílias, essas taxas representam igualmente uma proteção social eficaz para preservar a homogeneidade social dos estabelecimentos. Uma contribuição financeira elevada significa que as famílias conseguem se proteger da promiscuidade social/racial indesejável. Fundamentalmente, pelas *fees*, o financiamento privado torna relativo de forma singular o caráter público do ensino público, assim como a contribuição compensatória do modo de financiamento, como demonstra

a seguinte simulação apresentada na Tabela 12, realizada em duas escolas de 1.000 alunos cada uma, sendo uma pobre e a outra rica (*quintiles* 1 e 5).

Tabela 12: Simulação realizada em uma escola rica e uma escola pobre (*quintiles* 1 e 5)

Fonte	Escola Pobre	Escola Rica
Contribuição provincial(exceto pessoal)	196.000 rands	28.000 rands
Salário dos professores (30 professores a 60.000 rands)	1.800.000 rands	1.800.000 rands
Taxas escolares pagas pelas famílias (financiamento privado)	50 rands X 1000 alunos	2.500 rands X 1000 alunos
	50.000 rands	2.500.000 rands
Total	2.046.000 rands	4.178.000 rands

Fonte: Idasa 1999, citado por *Quarterly Review of Education and Training*, v. 9, n. 4, dezembro/2002.

Vê-se a que ponto o princípio da fórmula de distribuição dos recursos públicos, ainda que nutrida por valores de justiça distributiva, é impotente na redução das desigualdades, reproduzindo-as ou acentuando-as. É o suporte financeiro das famílias mais bem-sucedidas²⁰ que permite, assim, a substituição de um *apartheid* social, que permanece fortemente ligado ao pertencimento racial, a um *apartheid* explicitamente racial denunciado por lei.

Na verdade, mais de dez anos após as primeiras eleições legislativas, a gratuidade do ensino obrigatório público ainda não está assegurada na África do Sul, situação julgada inaceitável pelos atores críticos da política educacional²¹, os quais exigem a aplicação de um autêntico serviço público gratuito de educação, o que leva o novo ministro a colocar a questão entre as prioridades de seu governo. Pode-se certamente evocar a “força das coisas”, isto é, as dificuldades financeiras com que o Estado sul-africano se confronta diante da amplitude da tarefa a realizar para sair do pior período de sua história, para prestar contas da impotência de uma política compensatória visando à redução das desigualdades, mas pode-se, igualmente, como fazem os críticos da política oficial que reivindicam a supressão imediata das *fees*, ao menos para os *quintiles* mais pobres da população, considerar que essa política é a das meias medidas, acomodando-se num *status quo* de compromisso social, no qual os mais ricos estão em condições de comprar seu direito de acesso a uma escolaridade “protegida”. A política das *fees*, freqüentemente apresentada como necessidade

econômica, ainda que provisória em razão das despesas investidas pelo redirecionamento, constitui, igualmente, suporte eficaz e estratégico atrás do qual se protegem os grupos sociais mais favorecidos, assegurando a perenidade de sua dominação social. Segundo Jansen, a manutenção de desigualdades escolares consideráveis não pode mais se justificar no fato de que as boas intenções ministeriais se confrontam com aspectos da realidade cujas raízes devem ser procuradas no passado do *apartheid*. Para este autor, “nos Estados pós-coloniais, a falta de adaptação da política educacional à prática é comumente explicada em termos de falta de recursos, de herança das desigualdades e de incapacidade para traduzir na realidade a posição oficial” (JANSEN, 2001, p. 271). Essa maneira de ver as coisas, ainda que errônea, é para ele dificilmente refutável por três razões: ela se baseia, primeiramente, na convicção de que o governo procura realizar aquilo que anuncia; ela postula, em seguida, uma lógica linear que leva, naturalmente, das intenções à sua realização; ela se apóia, enfim, numa visão de senso comum que reduz a política aos documentos oficiais e às tomadas de posição teóricas do governo. Tudo isso leva a perder de vista as relações de força, os interesses em competição e os atuais conflitos de interesses. A mudança de perspectiva merece ser destacada, pois propõe substituir uma explicação exclusivamente pautada no peso do passado por uma abordagem que valoriza as contradições sociais atuais. Desde então, “a força das coisas”, evocada por Prost, ganha outra dimensão, pois em vez de remeter a uma espécie de fatalismo sociológico, ela designa, sobretudo, a complexidade contraditória das relações sociais no contexto da globalização e de seus imperativos, dos quais a África do Sul não consegue escapar e cujo impacto foi explicitado pelo GEAR, plano inspirado no neoliberalismo e colocado em prática desde 1996²². O que pode aparecer como ambivalência da política sul-africana, que está entre o imperativo do redirecionamento das desigualdades e a adaptação à orientação neoliberal em escala planetária, torna-se mais claro quando lembramos que, desde novembro de 1993, período de intensas tratativas entre forças (do *National Party* e seus aliados e do ANC) de mudança política inelutável, negociações são travadas com os representantes do *South African Reserve Bank* (SARB), visando a um empréstimo de 850 milhões de dólares. Em contrapartida, o ANC, após seu acesso ao poder, se mobiliza para dar prioridade a uma política orçamentária estrita, objetivando principalmente conter as despesas do Estado. A tensão entre as perspectivas do programa de desenvolvimento (RDP) e as do GEAR se explica nesta realidade histórica. Numa publicação que teve grande repercussão, chegando mesmo a

escandalizar os meios acadêmicos sul-africanos, Jansen, catedrático da Faculdade de Educação da Universidade da Pretória, denuncia o “simbolismo político” que, segundo ele, consiste menos em promover mudanças profundas do que em marcar discursivamente um espaço de ruptura com o período precedente:

Na maior parte dos casos, a aplicação [da política anunciada] nunca esteve na ordem do dia. O processo de reforma dos programas foi simplesmente uma medida de cumprimento simbólico e visível de uma ruptura com o currículo em vigor no *apartheid* a fim de assegurar a legitimidade do governo sob a responsabilidade da ANC. Não existe nenhum plano a ser aplicado. Como as escolas poderiam acessar esse programa revisado? Até hoje, a maior parte das escolas da África do Sul não teve acesso a esse programa. Além disso, muitos desses programas não comportavam nenhuma mudança... (JANSEN, 2001, p. 275).

Diante da dura constatação da persistência de três importantes desigualdades socioeconômicas antes revestidas dos ouropéis da segregação racial, exprime-se com força o sentimento de que a Constituição sul-africana de 1996, cuja seção 29-1 garante o direito à instrução de base, à instrução para adultos, assim como à instrução pós-obrigatória para todos, permanece letra morta. O preâmbulo da *South African Schools Act* (SASA) de 1996 pode parecer um tanto quanto desconectado da realidade:

A instauração da democracia na África do Sul relegou à história o antigo sistema educativo que repousava sobre a desigualdade racial e a segregação... Para os estabelecimentos escolares, o país tem necessidade de um novo sistema nacional que redirecione as injustiças passadas em matéria de oferta da educação... que avance na direção da transformação democrática da sociedade, no combate ao racismo, ao sexismo e a todas as outras formas de discriminação e de intolerância injustas, que contribua para a erradicação da pobreza, o bem-estar da sociedade, a proteção da diversidade de nossas culturas e de nossas línguas...

É, portanto, com o apoio desses textos que os adversários das *fees* declaram essa prática não-conforme com as prerrogativas constitucionais. Encarregada de velar pela colocação em prática dos direitos, a SAHRC (*South African Human Rights Commission*) lembra, em seu quinto relatório de 2002/2003, que “o Estado é obrigado a prover as necessidades dos que vivem na pobreza extrema, sem domicílio ou em alojamentos em condições deploráveis... A Constituição determina que é obrigação do Estado melhorar essas condições, permitindo o acesso à moradia, à saúde, à alimentação, à água, à educação”.

Essas obrigações comportam, entretanto, algumas restrições. O contexto dessas restrições está detalhado na Declaração dos Direitos e precisado na seção 36-1 da Constituição:

A limitação decorre de uma aplicação geral, na medida em que é razoável e justificável numa sociedade aberta e democrática, baseada na dignidade humana, na igualdade e na liberdade, levando em consideração todos os fatores pertinentes: natureza do direito, importância do objeto da limitação, natureza e extensão da limitação.

Dito de outra maneira, a situação específica do campo socioeconômico sublinhada no texto constitucional restringe consideravelmente o campo de aplicação da lei, abrindo amplo espaço de indeterminação regulada, na prática, pela interpretação subjetiva ou pela “força das coisas”. Reconhece-se aqui uma das características das democracias modernas que tendem a excluir de fato as “desigualdades” socioeconômicas da esfera das discriminações, transformando-as em delitos (discriminação de gênero, de raça, de religião, de orientação sexual).

CONCLUSÃO

Ao fim deste estudo que confirma persistirem desigualdades escolares de grande amplitude em uma das duas províncias mais prósperas da África do Sul, pode-se considerar que este país se tornou um país como os outros, à semelhança das democracias modernas, em que o discurso formal fundamentado na exigência de igualdade coexiste com gritantes desigualdades? As transformações que ocorreram neste país, desde 1994, permitiram estigmatizar e exorcizar a segregação racial ancorada na estrutura política do período colonial. Esta pesquisa permitiu confirmar o peso persistente das desigualdades sociais e escolares, mas nos levou também a questionar a capacidade dos responsáveis políticos de promover uma ação eficaz em favor de sua erradicação. O discurso dominante faz dessas desigualdades uma herança difícil de se desembaraçar, apesar dos esforços desenvolvidos, ocultando assim a possibilidade de imputar ao presente a produção de desigualdades ligadas ao modo de funcionamento da sociedade sul-africana na era neoliberal. O sociólogo tem, portanto, todo o interesse em se debruçar de maneira crítica, denunciando a força ideológica presente na noção de herança do passado, freqüentemente invocada na África do Sul para explicar o presente, que acaba conduzindo mais ao fatalismo histórico e sociológico da reprodução do que à análise da dinâmica social, caracterizada pela luta de interesses de classes no presente. Esse discurso dominante tem igualmente o poder de

levar a acreditar, sem exame suficiente, na pureza das intenções generosas dos responsáveis pela política educacional.

De outro ponto de vista, a abolição da segregação racial permitiu deslocamento retórico de grande amplitude: as desigualdades escolares não têm oficialmente mais nenhum caráter racial. Neste sentido, a África do Sul, denunciada como nação segregada, tornou-se uma nação como as outras, isto é, uma nação onde as desigualdades, tornadas sociais e em vias de redução, são suportáveis na medida em que não procedem de uma vontade discriminatória incompatível com os valores da democracia. O surgimento de uma classe média negra capaz, financeiramente, de oferecer a seus filhos percursos escolares de qualidade atesta a existência de uma mobilidade que não esconde o crescimento da pobreza nas comunidades (o que não é, portanto, uma herança) reduz consideravelmente a contribuição de algumas melhorias oficialmente proclamadas, como assinala Keet (2005): os estudos (conduzidos pelo Ministério da Educação) demonstram que o aumento na frequência foi acompanhado pela melhoria da oferta de base em matéria de infra-estrutura escolar nas escolas pobres. Entretanto, o Ministério reconhece que esse efeito está limitado pelo crescimento da pobreza nas comunidades escolares. Não é surpresa então constatar que os alunos dessas comunidades que frequentam tais escolas recebem um ensino de base que não muda suas vidas do ponto de vista qualitativo, por causa das taxas de reprovação e abandono elevadas e das perspectivas de desemprego crescente entre aqueles que deixam a escola.

REFERÊNCIAS

- BERTHELOT, J.M. *Le piège scolaire*. Paris: PUF, 1983.
- CARPENTIER, C. L'école en Afrique du Sud: entre apartheid et mondialisation. In: *Revue Tiers Monde*. T. XL n. 159, juillet-septembre/1999.
- CARPENTIER, C. La politique scolaire sud-africaine et ses contradictions: réconciliation, réduction des inégalités et logique du marché. In: *Politiques et stratégies éducatives: termes de l'échange et nouveaux enjeux Nord-Sud*. Sous la direction de Abdeljalil Akkari, Ronald Sultana et Jean-Luc Gurtner. Collection Transversales. Bern: Peter Lang, 2001.
- CARPENTIER, C. L'apartheid et ses héritages dans le système scolaire sud-africain: appartenance raciale et accès à l'instruction. In: *Revue Tiers Monde*. t. XLII n. 168, octobre-décembre/2001.
- CARPENTIER, C. *L'école sud-africaine entre fantômes de l'apartheid et contraintes du marché*. Paris: Karthala, 2005.
- CHISHOLM, L. (Eds.) *Changing Class, Education and Social Change in Post-Apartheid South Africa*. Pretoria: HSRC, 2004.
- CHISHOLM, L.; MOTALA S.; VALLY S. (Eds.) *South African Education Policy Review*, 2003. Heinemann (www.heinemann.co.za).

- DARBON, D. La difficile naissance d'un dragon africain. In: RAMSES, 1999, p. 203-224.
- DE CLERCQ, F. Policy interventions and power shifts: an evaluation of South Africa's education restructuring policies. In: *Journal of Education Policy*. v. 12, n. 3, 1997, p. 127-146.
- DE CLERCQ, F. The Role of the South African State in School Reform: The Struggle for Systemic Reform. In: *Paper presented at the World Congress of Comparative Education Societies*. Cape Town: University of Cape Town, 1998.
- DE CLERCQ, F. Effective policies and the reform process: an evaluation of the new development and education macro policies. In: KALLAWAY, R.; KRUSS, G.; FATAAR, A.; DONN, G. (Eds.). *Education After Apartheid: South African Education in Transition*. Cape Town: University of Cape Town Press, 1998. (First published 1997).
- DE CLERCQ, F. Education policy implementation and the bureaucratic struggle for efficiency, equity, quality and democracy. In: *Journal of Education*, n. 27, 2002.
- DU TOIT, J.L. *Review*, In: HSRC, vol. X, 4, nov./2003.
- EMIS. List of schools 2002, Learners by race, grade and gender 2002, School fees, Schools 2003. In *Department of Education*, Pretoria, 2004 (Fichiers établis par Jacques Appelgryn).
- FAST FACTS, SAIRR, August/2004.
- JANSEN, J. Rethinking Education Policy Making in SA/Symbols of change, Signals of conflicts in Education. In: *Retrospect*, by A. Kraak and M. Young, 2001.
- JANSEN, J. Explaining non-change in education reform after apartheid, In: SAYED, Y.; JANSEN, J. (Eds.). *Implementing Education Policies: The South African Experience*. Cape Town: University of Cape Town Press, 2001.
- KEET, A. Conceptual challenges and practical concerns: education as human right and educations as common good. In *Quarterly Review*, Education as Market Fantasy or Education as a Public Good. Salim Vally ed., mars/2005.
- KRAAK, A. e YOUNG, M. (Eds.) *Education in Retrospect: Policy and Implementation since 1990*. Pretoria: HSRC, 2001.
- KRUSS, G., Teachers, Curriculum 2005 and the education policy-making process. In: *Vision and Reality* (Morrow W. and King K. editors). UCT Press, 1998.
- PROST, A. *L'enseignement s'est-il démocratisé*. Paris: PUF, 1986.
- PROST, A. *Éducation, sociétés et politiques*. Paris: Seuil, 1992.
- QUARTERLY REVIEW OF EDUCATION AND TRAINING, v. 9, n. 4, December/2002.
- SAHRC. *Education and Social Rights*. In 5th Report 2002/3, 2004.
- SAYED, Y.; JANSEN, J. (Eds.) *Implementing Education Policies: The South African Experience*. Cape Town: University of Cape Town Press, 2001.

NOTAS

¹ O *African National Congress* (ANC) é um importante partido político da África do Sul que se apresenta como defensor da maioria negra, fazendo portanto oposição à dominação branca. Esse partido foi um dos principais atores no movimento de resistência ao *apartheid*. (N. da T.)

² Conforme Portaria n. 9/2006, de 12 de julho de 2006, do Ministério da Educação, o

senior certificate, chamado atualmente de *National Senior Certificate* na África do Sul, é obtido por meio de um exame final realizado no último ano do ensino médio. (N. da T.)

³ O *National Party* (Partido Nacional dos *Afrikaners*), partido racista inspirado nas teorias nazistas, vitorioso nas eleições de 1948, vem reforçar a segregação racial em vigor desde o início do século XX, legalizando-a. Desde então se instituiu uma estrutura que privilegia a minoria branca em detrimento dos interesses e necessidades da ampla maioria negra. (N. da T.)

⁴ Destinado a preservar a supremacia branca, o *apartheid* não apenas restringe à minoria branca o direito ao voto, como também acentua as divisões no seio da população negra, limitando drasticamente seu direito de residir nas zonas urbanas ao impor-lhe a permanência em reservas, segundo as etnias. Com isso, pretendia-se assegurar aos diferentes grupos étnicos uma identidade e uma existência próprias, no sentido de “conjuntos nacionais autônomos” (os *homelands* ou *bantoustans*). Essas populações se constituíram de fato em reservas de trabalho negro de baixo custo. (N. da T.)

⁵ Em 1952, foi instituído por lei o “sistema do passe” (*Pass Laws Act*), que obrigava os negros maiores de 16 anos a portá-lo como documento de identidade. Nele estava estipulado se o portador tinha ou não autorização do governo para circular em certos bairros ou lugares. (N. da T.)

⁶ *Reconstruction and Development Program* (RDP). Este plano, instituído em 1994 pelo novo governo da África do Sul, tornou-se o principal eixo da reforma. (N. da T.)

⁷ Coeficiente de referência baseado num conjunto de indicadores sociais e econômicos. (N. da T.)

⁸ Cf. DRI-WEFA AS, citada por *South Africa Survey*, Johannesburg (2002-2003, p. 173).

⁹ Moeda oficial criada em 1961 pela República da África do Sul em substituição à libra esterlina. (N. da T.)

¹⁰ Cf. *Western Cape Provincial Economic Review and Outlook*, 2005.

¹¹ Limitamo-nos aqui às 333 escolas secundárias e combinadas, cujo montante da taxa escolar é conhecido.

¹² Instituído em 1953, esse dispositivo cria um sistema de ensino separado para os negros, que os encerrava numa condição servil. (N. da T.)

¹³ O termo *petits blanc* é empregado para caracterizar a população branca mais desfavorecida, pois evidentemente nem todos os brancos são ricos. Sob o *apartheid*, a política de segregação estava destinada à proteção desses brancos no que concerne ao emprego, precisamente em relação à concorrência dos negros, graças à política dos “empregos reservados”. (N. da T.)

¹⁴ Diferentemente do ensino secundário, em que a “hierarquia descendente” é respeitada (brancos, indianos/asiáticos, mestiços, negros).

¹⁵ Camada social definida a partir do rendimento econômico. (N. da T.)

¹⁶ Independentemente dos abandonos durante a escolaridade.

¹⁷ Conforme a integração do campus de *Soweto* a *Rand Afrikaans University* em janeiro de 2005. Ao mesmo tempo torna-se *University of Johannesburg* (distinta da prestigiada *Witwatersrand University*, anglófona de tradição).

¹⁸ Esta instituição, criada em 1979, ganha importância com o fim do *apartheid*, tendo

ampliado fortemente seu peso regional. Ela visa à constituição de uma zona econômica integrada e, desde 2001, vem se dotando de mecanismos de ação inspirados no modelo da União Européia. (N. da T.)

¹⁹ A rede de estabelecimentos públicos se juntou à de estabelecimentos privados, *Independent Schools*, (cf. supra) cuja maior parte se beneficia de subvenções públicas sob certas condições.

²⁰ Essa contribuição permite aos estabelecimentos se dotar, além do estrito necessário acordado pelos poderes públicos, de um equipamento pedagógico de melhor qualidade e mais abundante, assim como de professores complementares que assegurem, por exemplo, ensinamentos opcionais ou reforço escolar.

²¹ Cf. particularmente Salim Vally, Jonathan Jansen.

²² O *Growth, Employment and Redistribution*.

Recebido: 12/11/2007

Aprovado: 24/07/2008

Contato:

Université de Picardie Jules Verne
Faculté de Philosophie, Sciences Humaines et Sociales
Campus universitaire
Chemin du Thil
80025
Amiens
France

E-mail: claude.carpentier3@wanadoo.fr