

DIAGNÓSTICO

Desafios do ensino superior na África do Sul: educação para a cidadania

Por Brenda Leibowitz

É diretora do Centre for Teaching and Learning da Universidade de Stellenbosch, África do Sul. Esse artigo é uma adaptação do capítulo “Understanding the Challenges of the South African Higher Education Landscape” in: B. Leibowitz, L. Swartz, V. Bozalek, R. Carolissen, L. Nicholls e P. Rohleder (editores) *Community, Self and Identity: Educating South African University Students for Citizenship*. Cidade do Cabo: HSRC Press (livro que será publicado em novembro de 2012)

Espera-se das instituições sul-africanas de ensino superior que façam uma contribuição para o bem-estar econômico e social da sociedade. Um aspecto importante disso é o ensino voltado para a cidadania. Nesse artigo, os desafios enfrentados pelo ensino superior que impedem o cumprimento dessa tarefa – e que tornam sua execução ainda mais urgente – são examinados. São oferecidas definições dos termos “bem público” e “cidadania” antes da apresentação das principais macro e microinfluências que afetam o ensino e o aprendizado no ambiente da África do Sul. O artigo termina com uma série de perguntas a respeito de como oferecer um ensino voltado à cidadania na África do Sul. Espera-se que essas questões tenham certa relevância também para os acadêmicos e professores do Brasil.

A CIDADANIA NO CONTEXTO SUL-AFRICANO

Desde o fim do apartheid e do surgimento de um governo nacional democrático, existe a expectativa de uma transformação no ensino superior que traria uma contribuição importante para o bem público. O terceiro Relatório Branco a respeito do ensino, “Programa para a Transformação do

Ensino Superior”, foi adotado em 1997. Assumindo o “compromisso com o bem comum” e propondo que o ensino superior produza “formados dotados das habilidades e competências capazes de construir os alicerces do aprendizado de uma vida inteira, incluindo as habilidades de pensamento crítico e analítico, de comunicação e de lidar com a mudança e a diversidade em particular, e da tolerância diante de opiniões e ideias diferentes”. Por mais que o ensino superior possa ser visto como um bem público no sentido de fomentar o know-how tecnológico, o conhecimento a serviço das profissões e a cidadania crítica, e por mais que possa trazer o bem-estar material aos formados e, por extensão, às suas famílias e comunidades, nesse artigo o foco é o ensino superior *voltado para o bem público*. Esse é o sentido no qual o ensino superior educa os estudantes para que se tornem cidadãos capazes de contribuir para um futuro comum. A ideia de que o ensino superior voltado para o bem comum envolve ao mesmo tempo o know-how tecnológico, o crescimento econômico e os valores democráticos também é apresentada no contexto sul-americano por Parra-Sandoval, De Carmona e Gonzalez, que escrevem a partir da Venezuela:

“Não é o bastante garantir o treinamento de recursos humanos nem a produção do conhecimento; é preciso também que as universidades tornem-se ‘centros de excelência’ nos quais o crescimento econômico seja promovido ao lado do respeito ao meio ambiente, à diversidade cultural e aos valores democráticos por meio do encontro com atores locais ou regionais” (Parra-Sandoval, De Carmona e Gonzalez, 2010, p. 15).

Nos documentos sobre política de ensino produzidos na África do Sul no período pós-apartheid está implícito o apelo ao preparo dos estudantes para o exercício da responsabilidade cívica dentro de uma sociedade sul-africana diversificada, e para a contribuição com aquilo que o Departamento de Educação chamou de “senso comum de nacionalidade” (Plano Nacional para o Ensino Superior, 2.6). À luz dos atuais desafios que nossa sociedade enfrenta no convívio lado a lado com cidadãos de outros países em dificuldades econômicas ou políticas, em vez da “nacionalidade”, talvez fosse melhor falar num senso comum de cidadania, ou cosmopolitismo. De acordo com Appiah (2006), o cosmopolitismo implica no respeito à dignidade e aos direitos humanos das pessoas de outras partes do mundo, ao mesmo tempo conservando a responsabilidade para com aqueles que estão mais próximos. Não precisamos abrir mão do amor e da lealdade por aqueles de quem somos mais próximos, mas devemos “trabalhar para tornar todos os seres humanos parte de nossa comunidade de diálogo e preocupação, mostrando respeito pelo

As universidades sul-africanas têm de aprender a equipar seus alunos para conviver com a diferença, seja de classe, gênero, raça ou idioma

humano onde quer que se encontre e permitindo que esse respeito limite nossa política local e nacional” (Nussbaum, 1997, p.61).

O termo “cidadania” é empregado aqui numa referência algo abstrata àquilo que está contido nos documentos citados acima. A cidadania denota um sentimento de responsabilidade com relação àqueles que estão dentro das fronteiras do nosso Estado-nação e também àqueles que se encontram além delas. Yuval-Davis (2011) usou o termo “cidadania multifacetada” para se referir ao conceito de pertencimento em diferentes níveis, dentro das fronteiras nacionais e além delas, mas, ao mesmo tempo, respeitando e ultrapassando as divisões de etnia, classe social e gênero. As características dos formados que contribuem para a ideia de cidadania podem ser divididas sem grande rigor em duas categorias interrelacionadas: qualidades do ser e relacionar-se, como o conhecimento do outro, ética ou empatia; e as qualidades do tornar-se, mais processuais e orientadas pelo aprendizado, como a aceitação de riscos, capacidade crítica e de reflexão.

Há evidentemente um abismo a ser superado entre a realidade atual e a visão e a missão do ensino superior conforme apresentadas nos vários documentos citados acima, como destacado anteriormente (Carriem, 2003; Council on Higher Education [CHE], 2004). Essa opinião é sustentada por muitos líderes do ensino superior na África do Sul. O *vice chancellor* da Universidade da Rodésia, Saleem Badat, escreve que:

“O ensino superior traz a promessa de contribuir para a justiça social, para o desenvolvimento e a cidadania democrática. Ainda assim, tal promessa poucas vezes é cumprida e, em vez disso, as universidades com frequência continuam a ser um poderoso mecanismo de exclusão e injustiça social” (Badat, 2010, p. 6).

A seção seguinte apresenta uma ampla descrição dos tipos de desafios que influenciam a

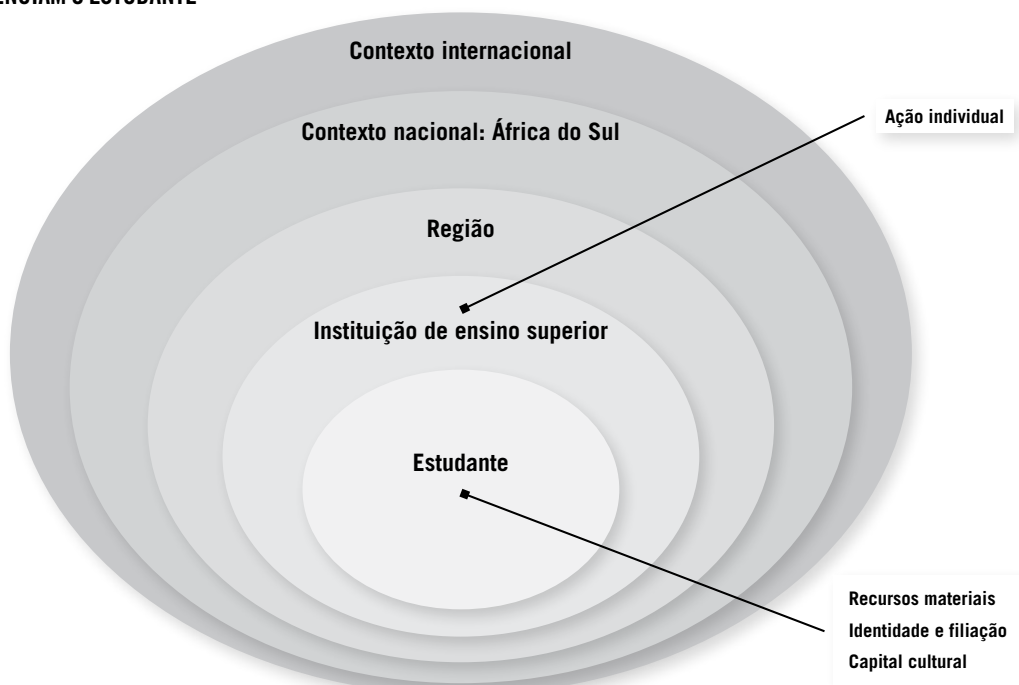
capacidade do ensino superior de produzir o tipo de cidadão que os documentos das políticas de ensino da África do Sul pedem.

DESAFIOS PARA O ENSINO SUPERIOR NA ÁFRICA DO SUL

Os desafios enfrentados pelo ensino superior podem ser considerados como uma série de círculos concêntricos. O círculo mais exterior representa o contexto internacional, com sua distribuição desigual de recursos materiais, suas relações de poder e seu racismo estrutural. Um segundo círculo representa a África do Sul, a maior economia do continente africano, mas ainda um país em desenvolvimento. O terceiro círculo representa as localidades provinciais e geográficas, sejam rurais ou urbanas, e de variados níveis de proximidade com a atividade econômica. Um quarto círculo representa a instituição de ensino superior. Cada instituição é influenciada por variados graus

de recursos, capital cultural e diferentes legados históricos. Dentro da própria instituição situa-se o quinto círculo, que denota o estudante individual, afetado pela facilidade do seu acesso aos recursos materiais, sua ideia de identidade e pertencimento ou filiação à universidade e seu ethos, sua biografia educacional e capital cultural. Interligada às influências das relações estruturais e de poder está a ação individual, que desempenha um papel complexo e significativo no ensino e no sucesso (Mann, 2008; Walker, 2006). É importante destacar que a própria ação se vê presa de uma maneira complexa – e em certos aspectos limitante – com relação às condições sociais, como apontado por Bernstein (1996) e, especificamente, com relação aos jovens que cresceram na África do Sul pós-apartheid, conforme Bray, Gooskens, Kahn, Moses e Seekings (2010). Os vários fatores que influenciam a capacidade das universidades sul-africanas de atingir suas metas são descritos mais detalhadamente na figura abaixo.

CONFIGURAÇÃO DOS FATORES QUE INFLUENCIAM O ESTUDANTE



O NÍVEL NACIONAL

Antes de começar a tratar do ensino superior em si, talvez seja melhor descrever as influências dentro do contexto político e cultural da África do Sul. Paradoxalmente, um legado positivo da luta contra o apartheid, caracterizado pela dominação colonial estrangeira e, posteriormente, pela opressão racista imposta por uma minoria local, é a memória coletiva da injustiça. Essa opressão, de 1652 a 1994, foi tão forte e extensa que existe hoje a crença generalizada na necessidade de se transformar a maioria de nossas instituições e a maior parte de nossa sociedade. Von Holdt (2012, p. 202) refere-se à “luta simbólica entre o movimento popular e o regime do apartheid” que “estabeleceu as bases para a emergência de uma nova ordem simbólica centrada na ideia da democracia e da transformação das estruturas sociais de dominação racial na economia e na sociedade”. Essa crença coletiva vincula os indivíduos oriundos de diferentes contextos políticos e culturais, ajudando as instituições a trabalhar em prol da mudança e do bem comum. Tal crença é bastante generalizada, não sendo necessariamente interpretada da mesma maneira pelos indivíduos de diferentes correntes políticas, motivo pelo qual as questões relacionadas à igualdade, como a ação afirmativa, são extremamente contestadas na África do Sul.

Há aqueles que desejam o retorno do apartheid, mas não passam de uma pequena minoria. Por mais que a aspiração coletiva seja o bem comum, há certo grau de fragmentação nessa aspiração. De acordo com Chidester, Dexter e James, na África do Sul pós-apartheid de 2003, “tudo nos puxa para longe uns dos outros”. Durante o período do apartheid o inimigo era claro e as soluções eram fáceis de descrever, ao menos para aqueles politicamente engajados, sendo formuladas em termos de aspirações para o futuro. Von Holdt (2012, p. 203) refere-se a “novas hierarquias e distinções, novos interesses e novas distâncias

Há uma disjunção resultante da falta de consenso quanto àquilo que as políticas envolvem na prática

sociais”. Assim, por mais que ainda exista um sentimento forte de propósito público, há um elevado grau de contestação e até confusão entre intelectuais formadores de opinião e educadores.

Uma característica importante da sociedade sul-africana, que confere ao ensino superior seu sabor peculiar e torna a transformação tão urgente, é o relativo subdesenvolvimento da economia do país. É verdade que a economia sul-africana é a maior da África, mas ela continua muito atrás dos países desenvolvidos, e isso restringe até que ponto o governo consegue financiar o ensino superior público. Um importante desafio enfrentado pelo ensino superior é o seu financiamento na África do Sul. De acordo com Scott (2009), a pressão sobre o sistema é criada graças ao fato de o financiamento do ensino superior público na África do Sul ser comparativamente mais baixo do que o observado em países que se encontram num estado semelhante de desenvolvimento econômico. Os gastos com o ensino superior na África do Sul correspondem a 2,7% do PIB, enquanto no restante do mundo o gasto chega a 3,3% (National Advisory Council on Innovation [NACI], 2006). Houve um aumento na proporção de participação no decorrer das últimas três ou quatro décadas, mas não em termos reais. As fusões de 36 instituições de ensino superior, resultando em 21 instituições na era pós-apartheid, também exigiram atenção e financiamento adicional por parte do antigo Departamento Nacional de Educação. No curto prazo, as fusões podem ter

drenado a atenção que poderia ter sido voltada para temas como a melhoria direta das condições de ensino e aprendizado.

O NÍVEL INSTITUCIONAL

A desigualdade material, a segregação e os fatores sócio-históricos influenciam o potencial das instituições de ensino superior para facilitar o desenvolvimento da cidadania. Elas apresentam diferentes tipos e níveis de financiamento e recursos (CHE, 2006). Um exemplo de disparidade na provisão de recursos é o gasto com tecnologia da informação e comunicação de diversas instituições (Czerniewicz, Ravjee e Mlitwa, 2007). A disparidade resulta do gasto desigual do governo na era do apartheid; de níveis variados de apoio financeiro de ex-alunos, doadores e corporações (provocado em parte pela percepção que o público tem dessas instituições); de variações na sofisticação do financiamento, em termos de origem de recursos; e de diferentes volumes de recursos gerados por meio da produção de pesquisa e de taxas cobradas dos estudantes.

As instituições recebem ainda diferentes níveis de recursos em decorrência de sua localização geográfica: ou situadas no eixo de atividade econômica e cultural das grandes áreas metropolitanas ou em áreas rurais com menos conforto. As instituições também são influenciadas por seu legado histórico e, em muitos casos, por seus elos com escolas construídas na era do apartheid.

O grau de adequação da missão e visão de uma instituição também influenciam a forma como contribui para a educação de seus estudantes enquanto cidadãos. Exemplos do enunciado de missões mostram universidades que buscam

O currículo de Serviço Social na Universidade de Western Cape supunha conhecimentos e experiências que não condiziam com a realidade dos alunos. Esse conhecimento desvalorizado é um 'conhecimento subjugado'

servir à comunidade que a envolve e estimular o aprendizado durante toda a vida, enquanto outras almejam tornar-se as mais proeminentes instituições de pesquisa da África do Sul. Muitas almejam “servir à África” ou à região. A capacidade e o compromisso de implementar a missão variam de acordo com a disponibilidade de recursos, a vontade política e a estabilidade no nível administrativo. A história social e política de uma instituição também tem impacto no desenvolvimento de sua identidade e de sua ligação com os estudantes. Os exemplos de legados políticos podem ser, por exemplo, a Universidade de Fort Hare ou a Western Cape, que se orgulham do seu ethos de esquerda e contribuição para a luta contra o apartheid após os anos 70, ou a Universidade de Stellenbosch, que luta para descobrir como se transformar depois de ter defendido o apartheid na era anterior. As Universidades da Rodésia e da Cidade do Cabo apresentam um ethos mais variado e liberal, no entanto mantêm a forte influência inglesa derivada da era colonial, de modo que não surpreende o fato de Higgens (2007, p. 107), citando Steyn, escrever que a “‘brancura’ jaz no núcleo não reconhecido da cultura institucional da UCC”. De acordo com o Relatório ao Comitê Ministerial sobre Transformação, Coesão Social e Eliminação da Discriminação nas Instituições

[1] Trata-se de uma simplificação excessiva de uma questão mais complexa que é abordada detalhadamente em Brink 2006, Leibowitz e van Deventer (2007), Giliomee e Schlemmer, 2006 e Balfour 2007, entre muitos outros autores. Três perspectivas-chave no emprego do africâner são: o exemplo do uso positivo da língua-mãe no ensino; o exemplo da proteção ao direito daqueles que falam o africâner e ao próprio africâner; e o exemplo da exclusão daqueles que não falam o africâner, especialmente daqueles que falam idiomas nativos da África.

Públicas de Ensino Superior (2008), um dos fatores que prejudicam o avanço acadêmico dos estudantes africanos nas universidades de origem histórica branca é uma política que favorece o ensino bilíngue em inglês e africâner. Essas políticas também decorrem da história dessas universidades, ligadas ao passado do apartheid^[1].

A composição social de uma instituição influencia sua maneira de preparar os estudantes. Por mais que algumas instituições permaneçam mais homogêneas em termos de classe, raça e cultura, outras se tornaram mais mistas. Nesse último caso, muitas vezes persiste uma segregação interna, de variados graus. Na África do Sul, a principal categoria social à qual se atribui a determinação do reconhecimento é a raça. Isso é evidente na maioria das fontes citadas neste texto. Entretanto, vale destacar que, de acordo com Soudien (2008), as maneiras de se vivenciar a questão racial têm assumido formas atenuadas; ela é cada vez mais sublimada pelas aspirações de classe e status. Trabalhos recentes a respeito do contato e do fim da segregação na África do Sul indicam que a criação de novos ambientes universitários que adotam e incentivam a diversidade é muito mais complexa do que os bem-intencionados documentos da política de ensino podem implicar (Dixon & Durrheim 2003; Rohleder, Fish, Ismail, Padfield & Platen, 2007; Swartz, Rohleder, Bozalek, Carolissen, Nicholls & Leibowitz, 2008).

Assim, cada instituição é um conglomerado de fatores históricos, financeiros, culturais e geográficos que influenciam sua capacidade de oferecer um ensino voltado para a cidadania. Uma determinada instituição pode ser mais eficaz ao incentivar os estudantes a aprender a lidar com as diferenças ou a desenvolver habilidades em diferentes idiomas, enquanto outras podem contar com melhores recursos materiais, facilitando assim o desenvolvimento das habilidades técnicas dos estudantes. De maneira

geral, seria adequado dizer que a desigualdade continua a ser uma característica do sistema, e que as universidades sul-africanas têm de aprender a equipar seus alunos para conviver com a diferença, seja de classe, gênero, raça ou idioma. O Relatório ao Comitê Ministerial sobre Transformação, Coesão Social e Eliminação da Discriminação nas Instituições Públicas de Ensino Superior (Ministério da Educação, 2008, p. 3) destaca que:

“Embora haja boas práticas desenvolvidas em algumas instituições, que podem servir como modelos para a transformação no país, ninguém deve subestimar as dificuldades que ainda existem. Virtualmente, não existe nenhuma instituição que não careça de uma transformação ou mudança séria.”

O relatório afirma que existe uma “disjunção entre as políticas de transformação na maioria dessas universidades, decorrente da falta de consenso quanto àquilo que as políticas envolvem na prática” (2008, p. 14). A disjunção entre políticas e práticas também ocorre porque o pensamento radicalizado e a discriminação são incorporados à cultura da maioria dos sul-africanos – senão todos –, e constituídos na rotina

Mabokela relatou que, nas universidades da Cidade do Cabo e de Stellenbosch, ‘os acadêmicos negros expressaram seu sentimento de alienação, bem como a sensação de que a cultura acadêmica era vista por eles como hostil’

O estudo de Walker demonstra que, apesar de uma instituição aceitar alunos negros, também os exclui sutilmente

de funcionários e estudantes que, inconscientemente, perpetuam práticas históricas de um passado de segregação. Ao informar os resultados de sua pesquisa com os estudantes de Medicina da Universidade da Cidade do Cabo, Erasmus (2006) conclui que funcionários e estudantes ainda trabalham com as noções essenciais de raça, indicando que isso representa um desafio para o trabalho de transformação. Jansen (2008, p. 21) argumenta que:

“Um dos motivos pelos quais avançamos tão pouco na solução das questões raciais e na erradicação do racismo na sociedade e nas escolas é nossa irônica insistência na retificação da dualidade nós/eles mesmo enquanto os progressistas denunciam a forma com a qual os racistas tratam os negros como ‘outros’.”

O estudo de Walker (2005) a respeito de estudantes negros e brancos numa universidade historicamente privilegiada demonstra como as identidades racializadas são transformadas e reproduzidas numa instituição sul-africana. Demonstra que, apesar de uma instituição aceitar alunos negros, também os exclui sutilmente. Cross e Johnson (2008) nos informam da tensão provocada na Universidade de Witwatersrand por estudantes vindos de contextos privilegiados e precários e suas diferentes formas de vivenciar o campus, algo que, de acordo com os autores, pode trazer um impacto para sua capacidade de estudar com sucesso. Thaver (2006) usa o

conceito de “em casa” de Said para distinguir entre os estudantes que se sentem incluídos, “em casa”, e aqueles que se sentem excluídos e, portanto, afastados da cultura da universidade e do aprendizado oferecido pela instituição. A ideia de não se sentir “em casa” afeta tanto os acadêmicos quanto os estudantes. Mabokela (2000, p. 111) afirma que, nas universidades da Cidade do Cabo e de Stellenbosch, “os acadêmicos negros expressaram seu sentimento de alienação, bem como a sensação de que a cultura acadêmica era vista por eles como hostil”. Jansen (2005) usou sua experiência como diretor da Universidade de Pretória para demonstrar como raça e gênero continuam a afetar a liderança nos níveis de comando.

Robus e Macleod (2006, p. 478) sustentam que o racismo ocorre no nível institucional, algo construído de maneira entrelaçada às conversas cotidianas: “vimos como os espaços institucionais são persistentemente elaborados em termos de identidades raciais que, somadas aos discursos de ‘excelência branca/fracasso negro’ e aos padrões internacionais, definem para as instituições termos de diferenciação”. Trata-se de algo semelhante à situação observada nos Estados Unidos, de acordo com a descrição de Van Deventer (2007, p. 587) e outros importantes teóricos da questão racial, segundo os quais o desempenho das “pessoas de cor” é comparado ao padrão internacional dos “brancos”, somando a dificuldade do acesso às instituições de ensino superior a um “determinismo social discriminador” (Morfin, Perez, Parker, Lynn & Arrona, 2006, p.261). A questão é que o racismo é um fenômeno estrutural, e também cultural e pessoal, influenciando assim de maneiras imperceptíveis a distribuição dos recursos materiais e pedagógicos, bem como a o funcionamento das instituições. As práticas institucionais racistas são reinventadas o tempo todo, transformando-se e tornando-se intangíveis em determinados níveis, embora não deixem com isso de ter um impacto significativo nas vidas das pessoas.

É justo dizer que a instituição na qual a pessoa estuda desempenha um papel na capacidade dos estudantes de atingir os resultados pedagógicos que poderiam facilitar seu papel de cidadãos globais do século XXI.

O NÍVEL INDIVIDUAL

Os feitos acadêmicos dos estudantes e sua capacidade de se desenvolver enquanto cidadãos globais são influenciados por vários elementos-chave: o apoio financeiro e material; seu capital cultural anterior; e aspectos de identidade. Esses quatro tipos de influência ainda tendem a ser concorrentes em relação à raça, à classe e ao idioma na África do Sul (Alexander, 1997) e à localização geográfica, especialmente nas diferenças entre origens urbanas e rurais (Jones, Coetzee, Bailey & Wickham, 2008.).

■ APOIO FINANCEIRO E MATERIAL

A África do Sul continua entre os países de maior coeficiente Gini do mundo (PNUD 2008). De acordo com Letseka e Maile (2008, p. 8), “em média, 70% das famílias dos participantes que abandonaram o ensino superior se enquadravam na categoria do ‘baixo status econômico’. As famílias negras (africanas) eram especialmente pobres”. A desigualdade de renda entre os estudantes sul-africanos continua a ser um fator crucial que influencia o aprendizado para a cidadania. No nível do estudante individual, os recursos financeiros e materiais ainda são um problema, e a incapacidade de pagar taxas de ensino ou a falta de recursos para a alimentação e a moradia levaram a protestos estudantis. As questões de distribuição estendem-se à aquisição de recursos como computadores e livros didáticos, que desempenham papel importante na aquisição de habilidades por parte dos estudantes (Leibowitz, 2009). Por mais que o antigo Departamento de Educação tenha adotado medidas para remediar a desigualdade financeira por meio da oferta de bolsas vinculadas ao Programa Nacional de

Auxílio Financeiro Estudantil (NSFAS, em inglês), o programa não é suficiente para cobrir todos os custos de um estudante (CHE, 2006) e os alunos nem sempre recebem as bolsas a tempo de quitar as despesas.

■ FORMAÇÃO ANTERIOR

A formação anterior é fator-chave que influencia o aprendizado atual e futuro dos estudantes, algo demonstrado na aquisição de conhecimento acadêmico na África do Sul por Boughey (2000), Leibowitz (2004) e Paxton (2007). Quando os estudantes chegam ao seu último ano de ensino fundamental, a taxa de participação já é influenciada pelo baixo número de matrículas em todo o país. De acordo com Shindler (2008), em estudo prolongado realizado de 1992 a 2003, somente 30% dos participantes originais continuavam matriculados no último ano do ensino fundamental. Em 2004, 70,7% dos matriculados foram aprovados, e apenas 17,9% receberam financiamento para cursar a universidade. Assim, o pool de estudantes que consegue chegar ao ensino superior é consideravelmente pequeno. Essa desigualdade se mantém quando os estudantes ingressam na universidade, são aprovados e tornam-se acadêmicos. Em 2004, 61% dos estudantes eram negros, 6% eram indianos, 6% eram de cor e 25% eram brancos (Breier & Mabizela, 2008). Entretanto, Scott (2009) mostra como a participação no ensino superior para os estudantes de 20 a 24 anos difere quanto à

**As práticas
institucionais racistas
são reinventadas
o tempo todo,
transformando-
se e tornando-se
intangíveis em
determinados níveis**

raça. Entre os brancos, 60% do total da população branca estava no ensino superior; entre os indianos, 51%; entre as pessoas de cor, 12%; e entre os africanos negros, 12%. A participação entre os funcionários acadêmicos e pesquisadores varia também de acordo com a raça, sendo que, em 2007, por exemplo, 39% de todos os funcionários de instrução e pesquisa das instituições de ensino superior na África do Sul eram negros. Nas instituições historicamente brancas, essa proporção era de 30% ou menos (Departamento da Educação, 2007). Estatísticas elaboradas com base nos estudos de longo prazo podem levar a crer que a situação será diferente para as gerações que se encontram hoje na escola. Mas relatórios a respeito dos Resultados da Avaliação Nacional do Departamento de Ensino Fundamental, publicados em 2011, revelaram que os alunos do 6º ano obtinham em média um aproveitamento de 28% nos idiomas e 30% em Matemática (Departamento de Ensino Fundamental, 2011), algo que indica que os desafios apresentados aqui devem permanecer relevantes nos próximos anos. A participação distorcida dos estudantes e até dos funcionários acadêmicos apresentada nesse quadro é acompanhada por um resultado enviesado, no qual a probabilidade de os estudantes brancos se formarem em áreas como Engenharia é até três vezes maior na comparação com alunos africanos (SAIRR, 2006). Um estudo realizado com um mesmo grupo de participantes ao longo de cinco anos por Scott,

Scott mostrou como a participação no ensino superior de sul-africanos entre 20 e 24 anos difere quanto à raça: entre brancos, 60% estavam na universidade; entre africanos negros, 12%

Yeld e Hendry (2007) mostrou que, em todos os campos da Classificação das Matérias Estudadas no Ensino (CESM, em inglês), a proporção dos alunos brancos que conseguiam seu diploma de bacharelado dentro do prazo padrão de três anos variava entre 43% e 52%, enquanto entre estudantes negros a proporção variava entre 11% e 13%. Participação e sucesso variam também de acordo com a classe, mas isso não é demonstrável com as estatísticas atualmente disponíveis na África do Sul. Além disso, a relação entre a classe e o acesso ao ensino superior, bem como o efeito disso no “conhecimento institucional” e sucesso, são aspectos que ainda não receberam muita atenção nas pesquisas acadêmicas, apesar de sua importância.

As distorções na participação também são evidentes nos padrões de emprego dos estudantes que se formam nas universidades. Num estudo a respeito da empregabilidade de mais de 2 mil formandos na África do Sul, Moleke (2005, p. 3) descobriu que “apesar de os africanos estarem concentrados em áreas de estudo nas quais a ‘perspectiva’ de emprego era menos estimulante, uma comparação dentro dos campos de estudo revelou que seus pares brancos tinham perspectivas melhores”.

Essa participação desigual no ensino superior é até certo ponto o resultado da desigualdade anterior nas oportunidades de ensino. Bray, Gooskens, Kahn, Moses e Seekings (2010) sustentam que as tentativas de reforma e os aumentos nos gastos com o ensino após o fim do apartheid não foram acompanhadas por resultados proporcionais, em decorrência de motivos que são complexos, profundos e extensos. Morrow (2007) reflete sobre macroinfluências sociais, econômicas e culturais que afetam o ensino, tornando-o pouco “sistemático”, apesar de políticas progressistas que são anunciadas desde 1994. Sustenta que raça, etnia, idioma e classe são fatores concomitantes no nível escolar, capazes de

prejudicar os estudantes provenientes de contextos ditos “pedagogicamente carentes” na obtenção do “acesso epistemológico” quando chegam à universidade. Esse termo foi popularizado por Morrow nos anos 90 (e consta em sua coleção de ensaios, publicada em 2007) para denotar a obtenção de acesso ao conhecimento e os processos nos quais os estudantes podem tornar-se academicamente bem-sucedidos.

Até o momento, o debate concentrou-se nos problemas, ignorando os imensos esforços feitos pelos estudantes e suas famílias na busca pelo sucesso no ensino. É preciso notar também as iniciativas de professores, gestores universitários e do Departamento de Educação no sentido de tornar disponíveis as estruturas capazes de facilitar o sucesso no ensino. O Departamento empregou grandes somas a serviço dos programas extensivos de diplomação nas universidades sul-africanas. Mas os desafios persistem. Apesar da existência desses programas e de outras iniciativas que buscaram viabilizar o igualitarismo desde os anos 80, e apesar de alguns notáveis sucessos nesse aspecto, isso não levou a aumentos dramáticos no número de estudantes negros que ingressavam com facilidade nas universidades vindos de escolas de classe trabalhadora. O Relatório ao Comitê Ministerial destaca que o sucesso dos programas foi variado e também que, em certos casos, as diferenças raciais foram reforçadas. A maioria das tentativas foi orientada no sentido de tornar os alunos mais “prontos” para o estudo acadêmico, e menos no sentido de um reposicionamento da academia com vista a um ensino diferente. De acordo com Volbrecht e Boughey (2004), há no desenvolvimento acadêmico sul-africano uma tendência de oferecer apoio ao estudante em lugar de tentativas de influenciar mudanças no nível da instituição. Um dilema central apontado por Morrow (2007), questão pertinente à tarefa de democratização do ensino, é o seguinte: como garantir a igualdade de oportunidade quando o ensino superior é essencialmente discriminatório? Para ter credibilidade,

A probabilidade de estudantes brancos se formarem em áreas como Engenharia é até três vezes maior na comparação com alunos africanos

a avaliação precisa discriminar entre aqueles que dominaram as práticas que tornam os estudantes profissionais competentes ou candidatos ao estudo mais aprofundado. Parece também que a disposição em usar a avaliação de uma maneira mais transformadora enfrenta resistência na prática das universidades. Por mais que muitas universidades tenham desenvolvido políticas para fazer avançar o reconhecimento do aprendizado e da experiência anteriores, por exemplo, poucas usam essas políticas para o benefício dos estudantes mais velhos que carecem de ensino formal, e ainda mais raras são aquelas que aceitam alunos com históricos alternativos de estudo.

■ CAPITAL CULTURAL

Como Bourdieu (1994), Bernstein (1994) Street (2001), Gee (1990) e outros já tornaram absolutamente claro, as regras aceitas do discurso acadêmico, que podem ser enxergadas como a chave para o conhecimento e o poder, têm uma clara origem de classe média. Uma dimensão que não é encontrada nos textos clássicos a respeito do capital cultural, mas que é de relevância particular para o ambiente sul-africano de ensino superior, é a do idioma principal/caseiro versus a linguagem secundária ou adicional. Neste país, a maioria dos jovens é ensinada, em geral, em inglês, que não é o idioma doméstico (às vezes em africâner). Vários autores sul-africanos (Boughey, 2002; Leibowitz, 2005) e estrangeiros (Hornberger & Chick, 2001; Lankshear, 1997) mostraram como a desenvoltura no idioma de transmissão do aprendizado é

A proporção dos alunos brancos que conseguiram seu diploma de bacharelado dentro do prazo padrão variava entre 43% e 52%, enquanto entre estudantes negros variava entre 11% e 13%

um componente importante do discurso social relacionado às classes adquirido pelos estudantes, algo que traz um impacto imenso no seu progresso acadêmico na universidade.

Do ponto de vista de um paradigma sociocultural, um dos principais argumentos dos autores é a necessidade de as instituições de ensino reconhecerem e aproveitarem os discursos e recursos do conhecimento que os estudantes trazem para as instituições de ensino (Ivani?, Edwards, Barton, Marion-Jones, Fowler, Hughes, Mannion, Miller, Satchwell & Smith, 2009). Mas ainda é acentuada a disjunção entre aquilo que os estudantes trazem para a academia e aquilo que a academia valoriza. O estudo de Bozalek (2004) a respeito do ensino de Serviço Social na Universidade de Western Cape demonstrou que o currículo e os textos supunham um determinado conjunto de conhecimentos e experiências que não condiziam com a realidade vivenciada pelos alunos, estando portanto distantes das comunidades nas quais os estudantes trabalhariam como profissionais. Referindo-se a Sánchez-Casal e McDonald (2002), ela classificou como “conhecimento subjugado” tais histórias de conhecimento desvalorizado.

Há outras formas de conhecimento consideradas problemáticas, exigindo a atenção da

academia. Uma delas é a maneira com a qual os discursos, pressupostos e metáforas de muitos estudantes sul-africanos adquiridos no lar, na igreja e em outras instituições vêm à tona de maneira não mediada nos seus escritos acadêmicos. Boughey (2000) nos traz uma ilustração disso no caso da Universidade da Zululândia (Unizul). Outra fonte importante de “conhecimento problemático” identificada por Jansen (2009, p. 258) é aquela que ele chama de “conhecimento indireto”. Trata-se de um conhecimento recebido que os estudantes com elos ideológicos e emocionais subjacentes com o passado do apartheid podem trazer à sala de aula. Por ser de natureza emocional, o conhecimento desse tipo pode levar a “explosões pedagógicas” na sala de aula. Tais explosões costumam ser evitadas em vez de serem enfrentadas na sala de aula, prejudicando ainda mais o desenvolvimento de uma pedagogia com vista à cidadania.

Um último problema relacionado ao conhecimento na academia é o fato de a segregação geográfica e psicológica de um grande número de jovens sul-africanos levar a uma gama restrita de experiências em muitas áreas. Tal limitação implica que aquilo que é ensinado na universidade continua sendo abstrato e teórico para os estudantes. O Relatório ao Comitê Ministerial concluiu que “a transformação daquilo que é ensinado e aprendido nas instituições constitui num dos maiores desafios enfrentados por esse setor” (2008, p. 21). O texto descrevia as abordagens atuais como “descontextualizadas”.

■ IDENTIDADE

Uma quarta dimensão que afeta a capacidade do ensino superior de incentivar a cidadania é a das relações entre os indivíduos, a percepção que têm uns dos outros, ou a impressão que têm de como os outros os enxergam – tendo nesse caso identidades que lhes são “atribuídas” por terceiros (Lee & Anderson, 2009). Existe uma

crença comum com relação ao aprendizado em geral (Wenger, 1998; Gee, 2001 e 2004) e em particular com referência ao ensino superior (Mann, 2006) segundo a qual a sensação de pertencimento, de ser bem-vindo ou organicamente ligado a uma comunidade estimula o aprendizado bem-sucedido. Wortham (2006, p. 23) diz que a identificação social e o aprendizado acadêmico são “inextricáveis e dependentes um do outro”. Entretanto, ele argumenta que tais elos são “complexos” e “contingentes” (p. 290). De fato, evidências mostram que por mais que haja um elo entre as duas coisas, é necessário estar alerta para a suposição de relações causais diretas, e também para a eventual redução de estudantes e professores à uma essência identificada com determinada categoria social como raça ou classe (Leibowitz, 2009). Em termos simples, a biografia, a percepção de si e a do outro influenciam a aquisição do conhecimento e o resultado final do formando. A forma como tais percepções e relações são administradas ainda é fonte de preocupação.

COMO ENSINAR DE MODO A ESTIMULAR A CIDADANIA?

Como podemos ensinar de modo a fomentar a cidadania? Várias soluções são apresentadas por pedagogos sul-africanos. Cross e Johnson (2007) sugerem que é necessário meditar de modo a levar os estudantes – que formam elos com os colegas com os quais acreditam ter algo em comum – a associar-se também àqueles que consideram diferentes por meio do desenvolvimento de espaços compartilhados. McKinney (2004) pede a desconstrução das noções existencialistas de raça e cultura na sala de aula. Leibowitz, Booi, Daniels, Loots, Richards e Van Deventer (2005) defendem a necessidade de mais abertura e diálogo entre os estudantes e também entre os funcionários de diferentes posições.

Jansen (2009, p. 264) é um dos muitos autores que pedem a “perturbação” das nossas

maneiras consolidadas de conhecer. Ele também escreve a respeito da importância de ouvir, da empatia, do reconhecimento das imperfeições e da “importância da esperança” (p. 271). O relatório sobre discriminação cita como exemplo de boa prática um curso comum e compulsório oferecido no primeiro ano, o Grounding Programme da Universidade de Fort Hare. Trata-se de um módulo independente que é ensinado a todos os alunos de Fort Hare com o objetivo de estimular a cidadania. O relatório sugere também uma abordagem mais inspirada. Entretanto, é questionável até que ponto os palestrantes são capazes de ensinar para a cidadania quando eles mesmos são o produto de um passado desigual (Steyn, 2006), sendo “eles mesmos portadores de um conhecimento problemático” (Jansen, 2009, p. 258). Bozalek (2004) defende que aqueles que se encontram no centro raramente têm consciência dos próprios privilégios. Jansen (2009, p. 259) alerta os palestrantes para o perigo de buscar apressadamente a formação de uma opinião e a consolidação de uma postura arrogante, pois isso evitaria “a autocrítica e o reconhecimento mínimo dos próprios demônios enquanto educador crítico”. Para os educadores, o treino da autocrítica é um passo importante: Sayed e Soudien

Na África do Sul, a maioria dos jovens é ensinada em inglês, que não é o idioma doméstico; a desenvoltura no idioma de transmissão do aprendizado é importante para o discurso social adquirido pelos estudantes

(2003, p. 17) pedem uma atenta “consideração consciente e autoconsciente da identidade e do papel” daqueles que excluem e daqueles que são excluídos e de quem escolhe fazê-lo.

Um dos motivos pelos quais o ensino voltado para a cidadania é tão difícil é o fato de os professores estarem tão envolvidos pelos padrões consolidados de comunicação quanto os alunos. McKinney (2004) mostra como é difícil usar textos existentes para envolver os alunos na exploração do passado e do presente, argumentando que tais textos costumam ter o efeito de fixar as identidades dos estudantes em nome deles, podendo facilmente levar ao “aprisionamento, às acusações e ao desespero” (p. 72). Leibowitz, Bozalek, Rohleder, Carolissen e Swartz (2009) foram pioneiros numa abordagem que trabalhava com os estudantes vindos de diferentes contextos institucionais, profissionais, linguísticos e étnicos com base no aprendizado participativo, nas técnicas de ação e na noção de uma “pedagogia do desconforto”, termo derivado da obra de Megan Boler e Michalinos Zembylas (2003). Nessa obra descobriu-se que os estudantes respondem positivamente às intervenções, mas muitos desafios e questões difíceis continuaram sem solução.

Apesar das numerosas obras publicadas em todo o mundo a respeito da diversidade, do multiculturalismo e do combate ao racismo,

compreendemos muito pouco a forma de intervenção nos diálogos da sala de aula nos quais as diferenças e a desigualdade são negociadas. Isso é particularmente verdadeiro na África do Sul, onde as tendências teóricas de outros países têm um valor importante, mas não são suficientes para nos ajudar a abrir caminho para o avanço. Jansen (2009), por exemplo, se esforça para explicar a importância da pedagogia crítica, mas explica que, dentro daquilo que ele chama de “situações pós-conflito” (p. 257), isso não permite que os educadores lidem com as complexidades das pessoas reais nas salas de aula de verdade, que recebem o que ele denomina como “conhecimento problemático”. Assim, uma trajetória de valor para os educadores sul-africanos e outros do restante do mundo, situados em condições de pós-conflito ou pós-opressão, incluiria questões do tipo: o que podemos aprender a partir de outras condições? Quais estratégias são necessárias para cada instituição ou país, dado seu conjunto específico de relações sociais e materiais? Nesse aprendizado da melhor maneira de proceder no ensino voltado para a cidadania, quais são as boas práticas que podemos definir e quais são as descobertas que podemos registrar e compartilhar com o restante do mundo? Por fim, qual é a maneira mais indicada para o registro dessas descobertas, de modo que sejam de utilidade geral, aplicáveis a outras condições específicas, com contextos determinados?

ALEXANDER, N. (1997). Language policy and planning in the new South Africa. *African Sociological Review*, 1(1), 82–92.

APPIAH, K. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. New York: Norton.

BADAT, S. (2010). Towards the theorized development of the teaching and learning capabilities of the next generation of academics. Carnegie Corporation of

New York Conference: Developing and Retaining the Next Generation of African Academics: Excellence, Retention, and Sustainability. Nairobi

BALFOUR, R. (2007). University language policies, internationalism, multilingualism, and language development in South African and the UK. *Cambridge Journal of Education*, 37(1) 35-49.

BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control*

- and Identity: Theory, Research, Critique. London: Taylor and Francis.
- BOLER, M. e ZEMBYLAS, M.** (2003). Discomforting truths: The emotional terrain of understanding difference. In Trifonas, P. (Ed.) *Pedagogies of difference: Rethinking education for social change* (pp. 110–36). New York: RoutledgeFalmer.
- BOUGHEY, C.** (2000). Multiple metaphors in an understanding of academic literacy. *Teachers and Teaching*, 6(3), 279–290.
- BOUGHEY, C.** (2002). ‘Naming’ students’ problems: An analysis of language-related discourses at a South African University. *Teaching in Higher Education*, 7(3), 295–307.
- BOURDIEU, P., DE PASSERON, J. e DE SAINT, M.** (1994). *Academic Discourse*. Cambridge: Polity Press.
- BOZALEK, V.** (2004). *Recognition, Resources, Responsibilities: Using Students’ Stories of Family to Renew the South African Social Work Curriculum*. Acessado em: <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2004-1203-094505/index.htm>
- BRAY, R., GOOSKENS, I., KAHN, L., MOSES, S. e SEEKINGS, J.** (2010). Growing up in the new South Africa; Childhood and adolescence in post-apartheid Cape Town. Cape Town: HSRC Press.
- BREIER, M. e MABIZELA, M.** (2008). Higher Education. In **Kraak, A. e Press, K.** (Eds.) *Human Resources Development: Education, Employment and Skills in South Africa* (pp. 278–299). Cape Town: HSRC Press.
- BRINK, C.** (2006). *No Lesser Place: The Taaldebat at Stellenbosch*. Stellenbosch: SUN Press.
- CARRIEM, C.** (2003). Race and inclusion in South African education. *IDS Bulletin* 34(1), 20–28.
- CHE (Council on Higher Education)** (2006). *Higher Education Monitor: The Impact of Changing Funding Sources on Higher Education Institutions in South Africa*. Pretoria: CHE.
- CHE (Council on Higher Education)** (2004). *South African Higher Education in the First Decade of Democracy*. Pretoria: CHE.
- CROSS, M. e JOHNSON, B.** (2006). Establishing a space of dialogue and possibilities: Student experience and meaning at the University of the Witwatersrand. *South African Journal of Higher Education*, 22(2), 264–283.
- CZERNIEWICZ, L., RAVJEE, N. e MLITWA, N.** (2007). Information and communication technologies (ICTs) and South African higher education: Understanding/s (of) the landscape. In **auf der Heyde, T., de la Rey, C., Jansen, J., Mtembu, T., Nkomo, M., Reddy, J., Singh, M. Badat, S., Lange, L. & Bjarnason, S.** (Eds.), *Review of Higher Education in South Africa; Selected Themes* (pp. 53–75). Pretoria: Council on Higher Education.
- DEPARTMENT OF EDUCATION.** (2007). *Education Statistics in South Africa*. Acessado em: <http://www.education.gov.za>
- DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION** (2011). *ANA a tool to focus attention on core functions of education*.
- EDUCATION WHITE PAPER 3.** (1997). *A Programme for Higher Education Transformation*. Acessado em: <http://www.info.gov.za/whitepapers/1997/educ3.pdf> no dia 4 de junho de 2009.
- ERASMUS, D.** (2006). Living the future now: ‘Race’ and challenges of transformation in higher education. *South African Journal of Higher Education*, 20(3), 51–63.
- GEE, J.** (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology and Discourses*. London: Falmer.
- GEE, J.** (2001). Identity as an analytic tool for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.
- GEE, J.** (2004). New times and new literacies; themes for a changing world. In: Freedman, A. (Ed.), *Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning* (pp. 306–379). Cambridge: Cambridge University Press.
- GILIOME, H. e SCHLEMMER, L.** (2006). *‘n Vaste Plek vir Afrikaans: Taaluitagings op Kampus*. Stellenbosch: Sun Press.
- HORNBERGER, N. e CHICK, K.** (2001). Co-constructing school safetime: Safetalk practices in Peruvian and South African classrooms. In Martin Jones, M. e Heller, M. (Eds.), *Voices Of Authority: Educational And Linguistic Differences* (pp. 31–55). New Jersey: Ablex.

- IVANIĆ, R., EDWARDS, R., BARON, D., MARTIN-JONES, M., FOWLER, Z., HUGHES, B., MANNION, G., MILLER, K., SATCHWELL, C. e SMITH, J.** (2009). *Improving Learning in College: Rethinking Literacies across the Curriculum*. London: Routledge.
- JANSEN, J.** (2005). Black Dean: Race, reconciliation and the emotions of deanship. *Harvard Educational Review*, 73(3), 106-126.
- JANSEN, J.** (2008). Bearing Whiteness: A Pedagogy of Compassion in a Time of Troubles. The Fifth Annual Hans Brennikmeijer Memorial Lecture, Catholic Institute of Education, 17th July 2008.
- JANSEN, J.** (2009). *Knowledge in the Blood; Confronting Race and the Apartheid past*. Cape Town: UCT Press.
- JONES, B., COETZEE, G., BAILEY, T. e WICKHAM, S.** (2008). *Factors That Facilitate Success For Disadvantaged Higher Education Students: An Investigation Into Approaches Used By REAP, NSFAS And Selected Higher Education Institutions*. Athlone: Rural Education Access Programme (REAP).
- LANKSHEAR, C., GEE, J. P., KNOBEL, M. e SEARLE, C.** (1997). *Changing Literacies*. Buckingham: Oxford University Press.
- LEE, S. e ANDERSON, K.** (2009). Negotiating linguistic and cultural identities: Theorizing and constructing opportunities and risks in education. *Review of Research in Education*, 33, 181 – 211.
- LEIBOWITZ, B., BOZALEK, V., ROHLER, P., CAROLISSEN, R. e SWARTZ, L.** (2009). 'Ah, but the whiteys love to talk about themselves': discomfort as a pedagogy for change. *Race Ethnicity and Education*, 12(4), 553–570.
- LEIBOWITZ, B.** (2009). What's Inside the Suitcases? An investigation into the powerful resources students and lecturers bring to teaching and learning. *Higher Education Research and Development*, 25(3), 261–274.
- LEIBOWITZ, B.** (2005). Learning in an additional language in a multilingual society: A South African case study on University-level writing. *TESOL Quarterly*, 39(4), 661-681.
- LEIBOWITZ, B.** (2004). Lessons for Policy Makers from Retrospective Accounts of Schooling in South Africa. *Language and Education*, 18(1) 35-52.
- LEIBOWITZ, B., BOOI, K., DANIELS, S., LOOTS, A., RICHARDS, R. e VAN DEVENTER, I.** (2005). The use of educational biographies to inform teaching and learning in an African University. *South African Journal of Higher Education Special Issue*, 38-55.
- LEIBOWITZ, B. e VAN DEVENTER, I.** (2007). Evaluation of a South African University's language policy. *Education as Change*, 11(1), 87 – 110.
- LETSEKA, M. e MAILE, S.** (2008). *High University Drop-Out Rates: A Threat To South Africa's Future*. HSRC Policy Brief. Acessado em: <http://www.hsrc.ac.za/Document-2717.phtml> no dia 16 de junho de 2009.
- MANN, S.** (2008). *Study, Power and the University*. Berkshire: OUP/McGraw Hill.
- MCKINNEY, C.** (2004). "A little hard piece of glass in your shoe" – Understanding student resistance to critical literacy in post-Apartheid South Africa. *South African Linguistics and Applied Language Studies*, 22 (1+2), 63-73.
- MCKINNEY, C.** (2007). Caught between the 'old' and the 'new'? Talking about 'race' in a post-Apartheid University classroom. *Race, Ethnicity and Education*, 10(2), 215–231.
- MINISTERIAL COMMITTEE.** (2008). *The Report of the Ministerial Committee on Transformation and Social Cohesion and the Elimination of Discrimination in Public Higher Education Institutions*. Pretoria: Department of Education.
- MOLEKE, P.** (2005). *Finding Work: Employment Experiences of South African Graduates*. Cape Town: HSRC.
- MORFIN, O, PEREZ, V., PARKER, L., LYNN, M. e ARRONA, J.** (2006). *Hiding the Politically Obvious: A Critical Race Theory Preview*, 20, 249-270.
- MORROW, W.** (2007). *Bounds of Democracy: Learning to Teach in South Africa*. Cape Town: HSRC Press.
- NATIONAL ADVISORY COUNCIL ON INNOVATION (NACI)** (2006). *South African national system of innova-*

- tion; Structures, policies and performance.
- NUSSBAUM, M. (1997).** Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- PAXTON, M. (2007).** Students' interim literacies as a dynamic resource for teaching and transformation, *South African Journal of Applied Language Studies*, 5(1), 1-12.
- PARRA-SANDOVAL, M., DE CARMONA, A. e GONZALEZ, A. (2010).** University: *The last call?* Maracaibo: Ediciones Astro Data.
- ROBUS, D e MACLEOD, C. (2006).** 'White excellence and black failure': the reproduction of racialised higher education in everyday talk. *South African Journal of Psychology*, 36(3), 463-480.
- ROHLEDER, P., FISH, W., ISMAIL, A. PADFIELD, L, e PLATEN, D. (2007).** Dealing with diversity in a virtual learning community across two Universities. *South African Journal of Higher Education*, 21(7), 893-917.
- SÁNCHEZ-CASAL, S. e MACDONALD, A. (2002).** Feminist reflections on the pedagogical relevance of identity. In **Macdonald, A. e Sánchez-Casal, S. (Eds.),** *Twenty-first-century feminist classrooms: Pedagogies of identity and difference* (pp. 1-28). Basingstoke: Palgrave Macmillan.1-28.
- SAYED, Y. e SOUDIEN, C. (2003).** Integrating South African schools? Some preliminary findings. *IDS Bulletin*, 34(1)9-19.
- SCOTT, I. (2009)** First-Year Experience as Terrain of Failure or Platform for Development? Critical Choices for Higher Education. In Leibowitz, B., van Schalkwyk, S. e van der Merwe, A. (Eds.), *Focus On First-Year Success: Perspectives Emerging From South Africa And Beyond*. Stellenbosch: SunMedia Press.
- SCOTT, I., YELD, N. e HENDRY, J. (2007).** *Higher Education Monitor: A Case for Improving Teaching and Learning in South African Higher Education*. Pretoria: CHE.
- SHINDLER, J. (2008).** Public schooling. In Kraak, A. e Press, K. (Eds.), *Human Resources Development Review 2008: Education, Employment and Skills in South Africa* (pp. 228-253). Cape Town: HSRC Press.
- SOUDIEN, C. (2008).** The intersection of race and class in the *South African University: Student experiences*. *South African Journal of Higher Education*, 22(3), 662-678.
- STEYN, M. (2006).** *Launch of Employment Equity Plan: Equity Challenges Facing Higher Education Institutions in South Africa*. Speech delivered at Stellenbosch University.
- STREET, B. (2001).** *Introduction to Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. London and New York: Routledge.
- SWARTZ, L., ROHLEDER, P., BOZALEK, V., CAROLISEN, R., LEIBOWITZ, B. e NICHOLLS, L. (2008).** 'Your Mind is the Battlefield': South African Trainee Health Workers Engage with the Past. *Social Work Education*, 1-14.
- VAN DEVENTER I. (2007).** Camouflaging power and privilege: A critical race analysis of University diversity policies. *Educational Administration Quarterly*, 43(5), 586-611.
- THAYER, L. (2006).** "At home", institutional culture and higher education: Some methodological considerations. *Perspectives in Education*, 24(1), 15-26.
- PNUMA. (2008)** *Human Development Report*
- VOLBRECHT, T. e BOUGHEY, C. 2004.** Curriculum responsiveness from the margins? A reappraisal of academic development in South Africa. In Griesel, H. (Ed.), *Curriculum Responsiveness: Case Studies In Higher Education* (pp. 57-80). Pretoria: SAUVCA.
- WALKER, M. (2005).** Rainbow nation or new racism? Theorizing race and identity formation in South African higher education. *Race, Ethnicity and Education*, 8(2), 129-146
- WALKER, M. (2006).** *Higher Education Pedagogies*. Berkshire: SRHE/OUP.
- WENGER, E. (1998).** *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YUVAL-DAVIS, N. (2011).** *The Politics of Belonging: Intersectional Contestations*. London: Sage.