

“Não estamos prontos/as”:
contradições e contestações na organização da educação básica na África do Sul com o advento da pandemia da COVID-19¹

“We are not ready”:
contradictions and contestations in basic education organising in South Africa at the advent of the COVID- 19 pandemic

“No estamos listos/as”:
contradicciones y desafíos en la organización de la educación básica en Sudáfrica con el advenimiento de la pandemia de COVID-19

 **SARAH BLACK***

King's College London, Reino Unido
Universidade de Joanesburgo, África do Sul

 **ASHLEY VISAGIE****

Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul

RESUMO: Este artigo reflete sobre nossa participação em duas iniciativas educacionais na pandemia da Covid-19: a Coalizão Popular nacional C19 e a Formação de Organizações Progressistas – POF (*Progressive Organization Formation*). Nossas experiências refletem um clima político mais amplo na África do Sul, no qual não há resistência organizada em grande escala no contexto da educação básica pós-1994. Utilizando o conceito de *interregno*, de Gramsci, e o de *crise como dispositivo*, de Gentili, examinamos os coletivos e suas relações de poder para questionar por que não conseguimos nos unir em esforços organizacionais legítimos e autossustentáveis, apesar das condições inviáveis da educação pública em nível básico na África do Sul. Teorizamos o dispositivo em ação como *resistência capturada* na Coalizão Popular C19, em que o processo de

* Escola de Educação, Comunicação e Sociedade, King's College London. Londres, Reino Unido. Centro de Direitos e Transformação em Educação, Universidade de Joanesburgo. Joanesburgo, África do Sul. *E-mail:* <sara.black@kcl.ac.uk>.

** Escola de Educação, Universidade da Cidade do Cabo. Cidade do Cabo, África do Sul. *E-mail:* <ashley.visagie@uct.ac.za>.

profissionalização e burocratização era evidente; e como *resistência nostálgica* na POF, em que a teoria da mudança entre uma vanguarda mais antiga de docentes ainda não havia levado em conta uma subjetividade política pós-apartheid nas escolas. Há um despreparo das organizações educacionais sul-africanas, tanto para responder a choques exógenos inesperados quanto para sustentar lutas prolongadas sobre qualquer questão específica. O manifesto inicial do Grupo de Trabalho da Educação Básica da Coalizão Popular C19 – *Não estamos prontos/as!* – não poderia ter sido mais irônico.

Palavras-chave: Movimentos sociais. Educação básica. África do Sul Covid-19. Organização política.

ABSTRACT: This article reflects on our participation in two efforts at education organising at the advent of the COVID-19 pandemic - the national C19 People's Coalition, and the Progressive Organisations Formation – POF. We suggest our experiences as participants in these movements reflect a broader political climate in South Africa in which large-scale, organised resistance is absent in the 'post-1994' basic education context. Using Gramsci's concept of 'interregnum' and Gentili's 'crisis-as-dispositif', we examine both collectives and their power relations to ask why we could not coalesce into legitimate, self-sustaining organising efforts, despite unviable conditions in basic public education in South Africa. We theorise the dispositif at work as *captured resistance* in the C19 People's Coalition, where the process of NGOisation was evident, and *nostalgic resistance* in the POF, where the theory of change amongst an older vanguard of teachers had not yet reckoned with a 'post'-apartheid political subjectivity in schools. What our direct experiences suggest is the state of unreadiness of South African education organisations, to both respond to unexpected exogenous shocks or sustain protracted struggles on any given issue. The original declaration of the C19 People's Coalition Basic Education working group, 'We are not ready!', could not have been more ironic.

Keywords: Social movements. Basic education. South Africa. Covid19. Political organising.

RESUMEN: Este artículo reflexiona sobre nuestra participación en dos iniciativas educativas durante la pandemia de COVID-19: la Coalición Popular C19 y la Formación de Organizaciones Progresistas (POF por

sus siglas en inglés). Nuestras experiencias reflejan un clima político más amplio en Sudáfrica, en el que no existe una resistencia organizada a gran escala en el ámbito de la educación básica tras 1994. Utilizando el concepto de *interregno* de Gramsci y el de *crisis como dispositivo* de Gentili, examinamos los colectivos y sus relaciones de poder para cuestionar por qué no hemos podido unirnos en esfuerzos organizativos legítimos y autosuficientes a pesar de las condiciones inviables de la educación pública básica en Sudáfrica. Teorizamos el dispositivo en acción como *resistencia capturada* en la Coalición Popular C19, donde se evidenció el proceso de profesionalización y burocratización, y como *resistencia nostálgica* en la POF, donde la teoría del cambio entre una vanguardia docente más antigua aún no había tenido en cuenta una subjetividad política postapartheid en las escuelas. Hay una falta de preparación de las organizaciones educativas sudafricanas, tanto para responder a choques exógenos inesperados como para sostener luchas prolongadas frente a cualquier problema en particular. El manifiesto inicial del Grupo de Trabajo de Educación Básica de la Coalición Popular C19 — ¡*No estamos listos/as!* — no podría haber sido más irónico.

Palabras clave: Movimientos sociales. Educación básica. Sudáfrica. COVID-19. Organización política.

Introdução

Se a classe dominante perdeu seu consenso, ou seja, não está mais “liderando”, mas apenas “dominando”, exercendo apenas força coercitiva, isso significa precisamente que as grandes massas se distanciaram de suas ideologias tradicionais e não acreditam mais no que acreditavam anteriormente. A crise consiste precisamente no fato de que o velho está morrendo e o novo não consegue nascer; nesse interregno, surge uma grande variedade de sintomas mórbidos (GRAMSCI, 1971, p. 275-276).

O ativismo popular e a organização sindical estão vivenciando um ressurgimento em nível global, acelerado pela pandemia da Covid-19 e pelos seus efeitos econômicos subsequentes sobre uma maioria materialmente vulnerável. No entanto, os efeitos dessa energia recém-descoberta estão distribuídos de forma aleatória, tanto em termos espaciais como setoriais. Este artigo explora os esforços (mal-sucedidos) de organização em torno de questões da educação básica na África do Sul no início da pandemia. Dois estudos de caso de organização educacional são analisados para compreender a falta de uma mobilização popular mais ampla, especificamente

entre docentes; e, de forma mais geral, em escolas, apesar do subfinanciamento generalizado, da violência escolar, do abandono escolar, da infraestrutura dilapidada e das péssimas condições de ensino e aprendizagem na maioria das escolas públicas sul-africanas.

O fracasso de cada caso é analisado com base na obra de Antonio Gramsci e de autores/as que desenvolveram suas ideias, sobretudo Stuart Hall, e mais tarde Dario Gentili, com sua concepção de “crise como *dispositivo*” (GENTILI, 2021; HALL, 2021). As reflexões de Hall sobre a Grã-Bretanha thatcherista oferecem um modelo para pensar sobre a África do Sul pós-apartheid e sobre a recalibração dos assuntos políticos naquele momento histórico. O autor se refere à

recomposição e “fragmentação” das relações históricas de representação entre classes e partidos; as fronteiras mutáveis entre Estado e sociedade civil; “público” e “privado”; o surgimento de novas arenas de contestação, novos locais de antagonismo social, novos movimentos sociais e *novos sujeitos sociais e identidades políticas na sociedade contemporânea* (HALL, 2021, p. 2; grifo nosso).

Examinar as novas subjetividades políticas das comunidades educacionais – incluindo estudantes, docentes, sindicatos, ativistas e pais/mães – na África do Sul pós-apartheid e as formas de resistência que elas podem (ou não) gerar, oferece alguma explicação sobre o fracasso de cada tentativa de organizar a resistência no setor educacional. O primeiro caso é denominado por nós *resistência capturada*, explorando a absorção de antigos/as opositores/as do Estado do apartheid pelo aparato da hegemonia pós-apartheid; o outro caso denominamos *resistência nostálgica*, mediada por um imaginário social que ainda não reconheceu o novo ambiente político e social que é a África do Sul pós-apartheid. Argumentamos que a combinação do *rainbowism* (ideário da *Nação Arco-Íris*), forjado como uma identidade cultural pós-apartheid frágil e superficial, e da austeridade neoliberal como abordagem política material neutralizou muitos esforços de organização da era do apartheid construídos em torno da resistência ao capitalismo racializado que ainda caracteriza a África do Sul.

Além disso, o artigo também aproveita o trabalho de Dario Gentili (2021) e sua definição de *crise* no momento neoliberal não como uma ruptura, mas como uma tática. Tal perspectiva reformula especificamente a pandemia da Covid-19 (mas também as crises permanentes do capitalismo contemporâneo em geral) sob uma nova luz. Em particular, essa formulação sugere que o momento da Covid não apresentou as oportunidades de mudança radical que talvez promettesse inicialmente. Além disso, o texto sugere que as relações com e entre múltiplas “crises”, sejam elas eventos globais de saúde, sejam crises econômicas periódicas, como uma característica estrutural da economia política predominante, oferecem oportunidades para redefinições discursivas e reformulações (BERLANT, 2011) para grupos hegemônicos ou de elite.

Por meio dessas reflexões esperamos entender por que os esforços para construir um amplo apoio à mudança na educação não ganharam o devido impulso, apesar de

parecer ter havido uma oportunidade propícia para isso. Como destaca Hall, o fracasso da “esquerda” em atender às mudanças no ambiente político condena os esforços em direção à mudança a uma mera “repetição sem diferença”². Essa (auto)reflexão tenta romper com esse ciclo de fracasso.

O momento neutralizador da transição democrática

Uma revolução que não produz um novo espaço não realizou todo o seu potencial; na verdade, fracassou, pois não mudou a vida em si, mas apenas mudou superestruturas ideológicas, instituições ou aparatos políticos (LEFEBVRE, 1991, p. 54).

Apesar das narrativas triunfalistas do *rainbowism* na década de 1990, muitos/as sul-africanos/as experimentaram poucas mudanças substanciais nas suas condições materiais de vida. As cabanas de zinco proliferam nas periferias das grandes cidades, enquanto os guetos urbanos e as áreas rurais parecem estar fora do alcance do Estado. A perspectiva política neoliberal da África do Sul no contexto pós-1994 resultou em desigualdades duradouras em várias frentes, incluindo a educação (CHRISTIE, 2021; FISK & LADD, 2004). Embora as diferenças de classe entre quem ‘têm’ e quem ‘não têm’ estejam cada vez mais em evidência e sejam experienciadas de forma mais aguda, tais diferenças também continuam refletindo os padrões racializados da época do apartheid na África do Sul.

Os diversos e múltiplos sindicatos³ no panorama educacional pós-1994 também refletem esses padrões. Alguns são exclusivamente focados na educação (como o dominante Sindicato de Professores/as Democráticos/as da África do Sul – SADTU (South Africa Democratic Teacher Union) e a menor, mas ainda assim significativa, Associação Nacional de Professores/as Profissionais da África do Sul – NAPTOA (National Professional Teacher’s Association of South Africa), enquanto outros são sindicatos mais generalistas para atender trabalhadores/as do setor público (a exemplo do Sindicato Nacional de Trabalhadores/as do Serviço Público e Afins – NUPSAW (National Union of Public Service and Allied Workers). As divisões entre os membros do sindicato (ou sua “base”) e as lideranças que têm nele sua principal atividade diária (BUHLUNGU, 2003; WHITTLE, 2007) são indicativas de como muitos se tornaram politicamente ineficazes (ver discussão mais adiante) nos últimos 30 anos (ESSOP, 2023). Foi justamente porque esses sindicatos formais não se mobilizaram de imediato durante o confinamento imposto pela Covid-19, em março de 2020, que os outros esforços orgânicos de base que analisamos aqui começaram a coordenar esforços de resposta e de mudança.

Enquanto isso, a África do Sul tem sido declarada repetidamente “o país mais desigual do mundo” (SULLA & ZIKHALI, 2018). A educação básica, em especial, se tornou um sistema de duas classes, em que a qualidade do ensino depende da renda de pais/mães: aqueles/as que “têm” frequentam escolas privadas ou “públicas fortificadas” (BLACK,

SPREEN & VALLY, 2020) que cobram mensalidades, enquanto aqueles/as que não têm condições financeiras frequentam escolas vulneráveis, com mensalidades baixas ou gratuitas, onde a infraestrutura e os recursos são inadequados. As eleições de 1994 representaram, sob muitos aspectos, uma vitória política sem redistribuição econômica substancial. No entanto, é importante não apenas prestar atenção ao que permaneceu inalterado, mas também se envolver numa investigação crítica sobre o que *mudou* política, institucional e ideologicamente. Nesse sentido, é necessário refletir sobre o desmantelamento das organizações democráticas e as tentativas subsequentes de construir uma nova comunidade imaginada, bem como os efeitos que isso teve na construção dos sujeitos políticos da ‘nova’ África do Sul.

A dissolução das organizações populares após 1994

A chegada da democracia eleitoral na África do Sul representou, de certa forma, uma mudança radical em termos de organização política no país. As organizações de base e de baixo para cima de pais/mães, professores/as e estudantes foram substituídas por estruturas organizacionais mais burocráticas, na melhor das hipóteses limitadas a contestar questões dentro dos parâmetros da legislação estadual e, na pior, funcionando como extensões cooptadas do controle estatal.

Um exemplo dessa transformação é a incorporação dos órgãos estudantis na nova estrutura organizacional da gestão escolar, conforme legislado pela Lei Escolar da África do Sul. Thokozani Mathebula (2018) distingue três formas singulares de organização estudantil no âmbito escolar, a saber: “governo dos meninos”, um sistema de monitores com origem no colonialismo britânico; o “governo estudantil”, representado pela tradição dos conselhos representativos estudantis – SRC (Student Representative Council), que faziam parte da luta contra o apartheid; e o “governo de discentes”, representado pela tradição dos conselhos representativos de discentes, ou RCL (Representative Council of Learners). O modelo contemporâneo do RCL representa, segundo Mathebula, uma tentativa de combinar o antigo modelo de monitores/as, que enfatizava a disciplina escolar e o fato de ser “aluno/a modelo”, com as tradições democráticas dos SRCs, resultando em última análise numa visão da participação estudantil que é antitética ao engajamento crítico (MATHEBULA, 2018). Paradoxalmente, a obrigatoriedade de todas as escolas estabelecerem um RCL minou, em vez de fortalecer, a participação democrática dos/das alunos/as na escola. Isso se deve em parte à função que se imaginava que o RCL teria na política, mas também em parte aos mecanismos estruturais de vigilância que envolvem a nomeação de professores/as de ligação para supervisionar as atividades dos RCLs, juntamente com a falta de educação política disponível para os/as alunos/as.

De forma semelhante, as associações de pais/mães, professores/as e alunos/as – PTSAs (Parent-Teacher-Student Associations) foram substituídas por entidades de gestão escolar descentralizadas, as School Governing Bodies – SGBs determinadas por lei. Yusuf Sayed (1999) argumenta que a política de descentralização foi apoiada tanto pelo partido governante, o Congresso Nacional Africano – ANC (African National Congress), quanto pelo Partido Nacional, que dividiram o poder durante o período de transição do Governo de Unidade Nacional: o ANC apoiou a descentralização como um mecanismo para aprofundar a democracia, enquanto o Partido Nacional apoiou a mesma política porque ela permitiria o controle parental de escolas individuais por meio do poder de regular as taxas de matrículas e as mensalidades em nível local. Essa descentralização do poder manteve as desigualdades entre as antigas escolas “modelo C”, muitas das quais cobram mensalidades e dispõem de bons recursos, e a maioria das escolas que atendem comunidades pobres: “as ‘disposições especiais’ para as escolas do ‘Modelo C’ no acordo firmado significavam que as relações de poder históricas dessas escolas não eram fundamentalmente questionadas” (CHRISTIE & MCKINNEY, 2017, p. 176).

As implicações políticas dessas diretrizes são profundas, uma vez que as escolas detentoras de bons recursos têm conseguido se vincular a poderosas e geralmente conservadoras federações de SGB, as quais cobram taxas de adesão das escolas parceiras. Há também falhas estruturais no modelo de SGB, na medida em que o/a diretor/a da escola é membro do SGB, mas deve agir efetivamente como funcionário/a do Estado, representando oficialmente o/a chefe do departamento provincial (de acordo com a Lei Escolar da África do Sul), enquanto a representação estudantil no SGB é limitada a dois/duas representantes estudantis que não têm poder real sem o apoio de pais/mães ou professores/as e são, em todos os aspectos, relegados/as ao papel de meros/as observadores/as nas reuniões do SGB.

As organizações docentes também sofreram com as mudanças no cenário político na década de 1990. O Sindicato de Professores Democráticos da África do Sul – SADTU, por exemplo, considerado o maior sindicato de professores/as da África do Sul, também é afiliado ao Congresso Sul-Africano de Sindicatos – (COSATU (Congress of South African Trade Unions), membro da aliança tripartida, juntamente com o ANC e o Partido Comunista Sul-Africano – SACP (South African Communist Party). Salim Vally argumenta que:

[seguindo] a nova política dominante de um acordo negociado no final da década de 1980 e início da década de 1990, a liderança sindical respondeu mudando sua visão declarada de oponente e adversária para um objetivo declarado de “parceira igualitária” com as empresas e o governo (VALLY, 2007, p. 44).

A atuação sindical foi – e continua sendo – condicionada por essa relação de integração. O poder sindical também sofreu perdas significativas no período de transição, quando líderes foram absorvidos/as pela administração do Estado e pelo setor corporativo, o que representou um “êxodo de lideranças”:

A sangria atingiu os sindicatos em todos os níveis, desde a base até o nível nacional das estruturas sindicais. Muitos ex-líderes sindicais agora atuam como gestores no setor privado e conselheiros do governo local, enquanto dezenas de funcionários em tempo integral e líderes nacionais passaram a ser gestores, consultores, funcionários públicos, empresários e políticos (BUHLUNGU, 2005, p. 711).

A mudança de atitude de líderes sindicais proeminentes após a sua saída veio agravar ainda mais a situação:

Eles se reinventam para poder projetar uma autoimagem 'apropriada' para suas novas posições. De fato, parece que, em seus esforços para superar seu passado sindical, muitos ex-sindicalistas tentam apresentar seus anos de sindicato como parte de uma fase adolescente e suas vidas desde que deixaram os sindicatos como parte de uma fase adulta e responsável (BUHLUNGU, 2005, p. 711).

Desse modo as mudanças estruturais e discursivas alteraram fundamentalmente as relações sociais dos/das estudantes, pais/mães e sindicatos de professores/as com o Estado democrático nascente.

Reconfigurando a comunidade imaginada

O momento de transição da década de 1990 não se resumiu apenas à implementação da democracia liberal ou da política econômica neoliberal, mas também deu ensejo a uma reconfiguração fundamental da imaginação política, auxiliada tanto pela neutralização das organizações populares quanto pelo uso de aparatos ideológicos (como a Comissão Nacional de Radiodifusão) para inculcar novas prioridades e valores. Pessoas que ocupavam posições de classe racializadas muito diferentes, desde aquelas que acumularam riqueza intergeracional até aquelas anteriormente excluídas dos benefícios da economia, foram chamadas a se imaginar como parte de uma 'nova' África do Sul. Diferentemente do Reino Unido ou dos Estados Unidos, as reformas neoliberais da África do Sul foram introduzidas por antigos movimentos de libertação (WHITTLE, 2007), liderados pelo ANC, SACP e COSATU. O mantra *Não há alternativa* – TINA (*There is No Alternative*) prevaleceu nos círculos sindicais na década de 1990 (WHITTLE, 2007).

O papel dos sindicatos, especificamente, e da sociedade civil, em geral, exigido pelo momento de transição não era o de ser um *crítico* ou inimigo do Estado, mas sim de apoiá-lo, ou melhor ainda, de se tornar um *agente* do Estado. Hoje as atitudes de gerencialismo, juntamente com a crença na meritocracia, estão bastante arraigadas; para citar Pierre Bourdieu, há uma crença de que o jogo merece ser jogado e de que as apostas valem a pena. Isso não significa que não haja contestação ou organizações para contestar, mas que os fundamentos sobre os quais elas se sustentam se alteraram substancialmente.

Liderando a luta pelos direitos à educação no momento atual está, sem dúvidas, uma ONG específica, a Equal Education – EE. Essa organização é mantida por grandes

financiadores internacionais e munida de um braço jurídico estruturado, o Equal Education Law Centre – EELC. Apesar de a EE lutar por importantes medidas básicas para as escolas, sua contestação ocorre em grande medida dentro da estrutura política, jurídica e econômica existente, uma vez que está mais preocupada com o reformismo e com mudanças graduais do que com os limites e consequências da educação sob um modo de produção capitalista. Pautas mais radicais, como a gratuidade e o estabelecimento de escolas financiadas com recursos públicos (em vez de auxiliadas pelo Estado), dificilmente são levantadas, especialmente quando o foco principal é responsabilizar o Estado por meio dos tribunais, através da “juridificação” do conflito educacional (SAYED, 2001). Essa forma de organização e contestação também molda a educação política dos membros estudantis, uma vez que o trabalho principal é delegado àqueles/as com conhecimento jurídico.

Embora a EE esteja fundamentada numa ética mais popular e orientada para a justiça social, a maioria das ONGs educacionais na África do Sul evita a organização política em favor da eficácia escolar funcionalista e de teorias funcionalistas de mudança. Ademais, todos os modelos de ‘trabalho’ baseados em ONGs estão sempre em risco, tanto de serem capturados pelos interesses de doadores/as como de serem cooptados pelo Estado. A seguir, analisaremos alguns pressupostos teóricos que nos ajudam a compreender por que razão as ONGs e os sindicatos da educação sul-africanos contemporâneos estão mal preparados para responder ao cenário político atual do país.

Hegemonia, interregno e crise como dispositivo

Compreender a ausência geral de uma resistência ampla no campo da educação, bem como as especificidades dos dois casos em questão e suas limitações, exige uma análise conceitual do panorama político contemporâneo da África do Sul. Para tal, recorreremos ao trabalho de Dario Gentili (2021) que, apoiando-se no conceito de *dispositivo* de Michel Foucault (1977) e no conceito de *interregno* de Antonio Gramsci (1971), concebe a crise como um *processo* e um aparato de governança, em vez de um evento que marca o momento a partir do qual se segue a renovação ou o declínio.

Gentili argumenta que é preciso compreender o conjunto político neoliberal como um *dispositivo* foucaultiano que utiliza a crise como uma série contínua de não-decisões, por meio das quais o grupo dominante mantém sua hegemonia não pelo consentimento dos/das governados/as, mas sim pela incapacidade desses/as de se organizarem e resistirem de forma coerente; isto é, através da precariedade. A arte da política consiste, na visão de Gentili, em enquadrar decisões binárias a favor ou contra por meio do voto, oferecendo “mas é uma crise” como justificativa por trás desse enquadramento, através do qual a opção preferida do grupo dominante já está previamente assegurada. Exemplos

dessa forma de praticar a política incluem a votação britânica pelo Brexit ou a ascensão de líderes populistas em todo o mundo, que se posicionam como a única alternativa à corrupção do sistema. Trump versus Biden; Macron versus Le Pen; Duterte versus Marcos; Ramaphosa versus Zuma ... todas essas dicotomias são exemplos das difíceis escolhas de sim/não frequentemente apresentadas a eleitores/as que, se tivessem oportunidade, prefeririam um conjunto inteiramente diferente de opções – um sentimento que se manifesta cada vez mais na abstenção eleitoral, sobretudo entre os segmentos mais jovens, desiludidos com o que os processos democráticos formais se tornaram.

A desilusão e o cinismo diante da política eleitoral são sintomáticos tanto da crise, como *dispositivo* de Gentili, quanto do *interregno* de Gramsci:

No interregno, a perpetuação do velho retarda o surgimento do novo que, como afirma Gramsci, não pode nascer nesse contexto de crise. Na verdade, a crise não apenas deixa de favorecer a afirmação do novo, como também o restringe e o retém. [...] Se recuperarmos e radicalizarmos a noção gramsciana de “interregno”, teremos uma forma de governo que incorpora a coerção e a duração indefinida da crise. Nos termos de Gramsci, a crise assume a forma de um *dispositivo*: [...] uma vez que estamos “lidando com um processo e não com um acontecimento” (GRAMSCI, 1995, p. 352), a crise não conduz inevitavelmente a um desfecho — salvação ou morte —, pois a suspensão entre a vida e a morte pode se prolongar indefinidamente. Assim, o interregno não designa apenas um período de transição, mas também uma forma particular de governo configurada pelo uso capitalista do *dispositivo*; uma forma de governo que opera pela postergação do equilíbrio esperado do tratamento ou do suposto tratamento da doença (GENTILI, 2021, p. 61-63).

Ou seja: as crises não são apenas uma característica inevitável de uma ordem econômica capitalista (especialmente uma que está atingindo os limites de sua base material), mas também podem ser mobilizadas para sustentar a dominação mesmo na ausência do consentimento ativo da maioria. Ao adiar as decisões, ao enquadrar todas as decisões democráticas como respostas desagradáveis, porém necessárias, à crise, e ao limitar as questões políticas submetidas ao voto democrático a binarismos rígidos ‘a favor’ ou ‘contra’, decisões políticas desfavoráveis podem ser impostas a uma população cujas condições políticas e materiais fazem com que tais escolhas pareçam o menor dos males. A hegemonia, então, é mantida apesar do antagonismo; a crise deixa de ser uma ameaça para a classe dominante e passa a ser usada como arma em seu favor.

A análise de Stuart Hall sobre o thatcherismo (HALL, 2021), informada pela perspectiva gramsciana, ilustra bem esse ponto de inflexão. Em essência, Hall critica a incapacidade da esquerda britânica de perceber essa instrumentalização e compreender suas táticas e estratégias, já que pensadores/as progressistas tendem a assumir que uma crise do capitalismo suscitaria a simpatia por políticas e estruturas socialmente mais justas. Ele conclama aqueles/as que se identificam como “de esquerda” a abandonar narrativas simplistas de antagonismo de classes claramente delineados e, em vez disso, abraçar a complexidade e a diferença, como fez Gramsci, para compreender os contornos

contemporâneos do poder político. Hall argumenta que, para entender o apelo de uma narrativa dominante ou hegemônica, a análise deve iniciar por compreender como tais narrativas conquistam “o consentimento de parcelas muito substanciais das classes subordinadas e dominadas” (HALL, 2021, p. 165), resistindo à tentação de presumir “que a ideologia deve ser coerente, com todas as suas partes se ajustando perfeitamente, como uma investigação filosófica” (HALL, 2021, p. 166).

Embora o foco específico de Hall fosse a Grã-Bretanha dos anos 1980, sua abordagem pode ser igualmente produtiva ao se considerarem as especificidades da África do Sul pós-apartheid: que ideais hegemônicos de “bom senso” foram propostos, que novas formas de subjetividade política foram forjadas e que continuidades e descontinuidades podem ser observadas e descritas. Colocada ao lado da noção de Gentili de crise como dispositivo num interregno perpétuo, talvez a palavra *consentimento*, usada por Hall, seja excessivamente forte; o que força as “massas” relutantes a cooperarem não é a promessa de *vida*, mas a de *não morte* (GENTILI, 2021).

Interregno na África do Sul após 1994

Como essa linguagem descritiva – interregno, crise como dispositivo – nos ajuda a compreender melhor o momento pós-apartheid e seus agentes políticos? O início do interregno não pode ser entendido se não consideramos a natureza dual da transição democrática, que ao mesmo tempo inaugurou um ideal discursivo/cultural do *rainbowism* e introduziu o neoliberalismo como abordagem político-econômica de governança. Conforme exposto anteriormente, muitos aspectos da resistência organizada foram incorporados ao próprio aparato estatal, com membros do ANC e seus aliados assumindo posições públicas ativas no governo, particularmente por meio de integrantes da aliança tripartida, COSATU e SACP.

Além disso, a sociedade civil de modo geral deixou de buscar a queda do regime do apartheid e passou a contribuir com “conhecimento especializado” por meio de vários processos colaborativos de elaboração de políticas (VALLY, 2007). Essa integração de “intelectuais” hegemônicos/as (GRAMSCI, 1971), acadêmicos/as, especialistas jurídicos/as, entre outros/as, ao aparato do Estado democrático durante o momento de transição é exemplificada pela Iniciativa Nacional de Política Educacional – NEPI (National Educational Policy Initiative) e pelo Comitê Nacional de Crise Educacional – NECC (National Education Crisis Committee) (NZIMANDE, 1992). Embora esteja além do escopo desta discussão detalhar cada um desses processos e estruturas, ambos são indicativos da mudança em questão.

Fora das portas fechadas das negociações e preparativos por parte do ANC e seus aliados, cresceu uma narrativa hegemônica conhecida como *rainbowism*. Aclamado internacionalmente, esse convincente ‘senso comum’ suturou efetivamente diferenças políticas

radicais, de modo semelhante ao descrito por Hall em relação ao *thatcherismo* (2021). O *rainbowism* postulava de forma eficaz uma única identidade sul-africana, mobilizando a metáfora das muitas cores de um arco-íris para tornar insignificantes os profundos descompassos estruturais e históricos entre diferentes setores da sociedade. A cultura popular, sob a forma de slogans televisivos – “Somos um!” (*Simunye!*); iconografia nacional – a marca de produtos Orgulhosamente Sul-africano (Proudly South African); e espetáculos esportivos como a vitória internacional da equipe multirracial de rúgbi da África do Sul na Copa do Mundo de Rúgbi, em 1995, compôs elementos do *dispositivo* que, naquele momento, consolidaram a hegemonia do ANC. O ideal da Nação Arco-Íris ganhou ainda mais força por sua associação a figuras heroicas centrais, especialmente Nelson Mandela e o arcebispo Desmond Tutu, dois ícones da luta anti-apartheid que passaram a simbolizar a transição negociada pacífica, atraindo grande reconhecimento global por conduzirem uma transformação de tal magnitude sem que o país mergulhasse numa guerra civil⁴.

Embora o *rainbowism* tenha sido recebido de maneiras distintas pelas múltiplas subjetividades políticas da África do Sul, seus efeitos foram intensos e conseguiram conter o descontentamento por tempo suficiente para permitir que o governo democrático liderado pelo ANC penetrasse e exercesse influência sobre praticamente todos os aspectos das estruturas de governança, sobretudo na governança local (municipal) na maior parte do país. A recessão econômica internacional em 2008-2009, 14 anos após o início da democracia, coincidiu com os primeiros sinais de problemas que estavam por vir. A Eskom, companhia nacional de energia, passou a realizar racionamentos⁵, interrompendo a distribuição de energia elétrica em áreas que antes constituíam a espinha dorsal da infraestrutura econômica sul-africana. Pouco tempo depois, começaram a se acumular evidências de má conduta que iam para além de problemas isolados em alguns municípios difíceis, indicando um fenômeno de alcance nacional que passou a ser conhecido pela mídia local como ‘captura do Estado’. O governo em exercício, então liderado por Jacob Zuma, vinha explorando o acesso aos cofres públicos para benefício privado, mobilizando redes de clientelismo para isso e comprometendo gravemente a capacidade estatal de fornecer serviços básicos essenciais a toda a população sul-africana, especialmente aos/às mais pobres e vulneráveis, que constituíam a base eleitoral do ANC desde 1994.

O *rainbowism* começou a ruir, mas não seu parceiro imanente, o neoliberalismo. O interregno que daí resultou se caracteriza por um aparelho estatal enfraquecido, dominado pelo ANC (ele próprio reduzido a disputas internas entre facções e a um eleitoralismo de curto prazo, mas sem uma oposição capaz de o desafiar pelo poder); uma infraestrutura pública, incluindo escolas, que não foi substancialmente mantida ou ampliada por 30 anos e está à beira de um colapso; muito pouca redistribuição da riqueza privada acumulada e transmitida intergeracionalmente às mãos de poucos/as, muitos/as dos/das quais se beneficiaram das políticas do período do apartheid; uma nova geração de

‘nascidos/as livres’ desiludida com a narrativa *rainbowist* que trouxe tão poucas mudanças significativas para a sua experiência material do mundo; e uma ênfase excessiva em empreendimentos hiperindividualistas (legítimos ou não) como principal meio de ascensão social e econômica na ausência de estruturas econômicas ou políticas que ofereçam oportunidades significativas de vida. O *status quo* é bem descrito pelas próprias palavras de Gramsci: “o velho está morrendo e o novo não consegue nascer” (GRAMSCI, 1971, p. 276).

Ainda que a(s) classe(s) dominante(s) sul-africanas careçam de coesão ou competência política para mobilizar crises recorrentes como um verdadeiro aparato de governo, a prática de ‘empurrar o problema com a barriga’ e reduzir as opções políticas a uma não escolha em nome da crise se tornou corriqueira. Talvez o conceito de “desgaste do sujeito” ou “morte lenta”, de Laurent Berlant (2011), descreva melhor a subjetividade política da vasta maioria dos/das sul-africanos/as, tão familiarizada com ‘crises’ intermináveis que já não conhece outra realidade. Quando a Covid irrompeu nesse interregno, pequenos focos de organização em resposta ao fechamento de escolas e universidades começaram a surgir, trazendo consigo um lampejo de esperança de que a mudança seria possível. A próxima seção apresenta reflexões retrospectivas sobre dois desses focos no sistema de educação básica, a partir de uma perspectiva de participante interno/a.

Duas tentativas, uma história: buscando compreender a ‘crise’ da Covid

O interregno sul-africano assim descrito prepara o terreno para a análise que se segue. Analisamos duas tentativas bastante distintas de organizar os/as agentes da educação em torno de questões prementes, precipitadas principalmente pelo fechamento das escolas devido à Covid, que levou as já frágeis condições de escolarização ao limite: a *resistência capturada* do Grupo de Trabalho da Educação Básica da Coalizão Popular C19 (C19 Basic Ed WG) e a *resistência nostálgica* da Formação de Organizações Progressistas – POF.

Esta análise, contudo, não deve ser lida como a de observadores/as externos/as e distanciados/as: em graus distintos, o autor e a autora participaram ativamente das duas iniciativas e, por isso, precisamos refletir sobre quaisquer contradições, fracassos ou impasses como sendo, em certa medida, também nossos.

Resistência capturada: a Coalizão Popular C19

Em abril de 2020 os efeitos devastadores das políticas de contenção da pandemia sobre pobres da África do Sul já estavam se tornando evidentes. As diretrizes para permanecer em casa pressupunham a existência de lares nos quais se pudesse ficar. O fechamento das escolas encerrou programas de alimentação essenciais para mais de

nove milhões de crianças no sistema público de ensino. Trabalhadores/as semi-formais e informais perderam toda a sua renda, sem qualquer rede de proteção que lhes garantisse sustento. Formou-se então uma coalizão ampla de grupos e indivíduos preocupados/as (incluindo o autor e a autora deste artigo), com o objetivo de responder a tais questões, tanto organizando ações diretas de ajuda e apoio aos/as mais vulneráveis, quanto pressionando e mobilizando o próprio governo para que ampliasse as medidas de cuidado e assistência.

A coalizão surgiu principalmente de um setor da sociedade civil bem estruturado, dominado por ONGs de vários tipos e com um espectro relativamente amplo de posições políticas. A coalizão em si foi organizada via WhatsApp, plataforma de mensagens privadas de mídia social altamente popular, com profunda penetração na população sul-africana e dependente de telefones celulares. Dado que todas as formas de reunião ou organização presencial estavam proibidas pelas políticas de contenção da pandemia num dos *lockdowns* mais rigorosos do mundo, uma rede tão vasta só poderia ser articulada on-line, o que teria implicações significativas.

Estruturalmente, a coalizão foi organizada em grupos de trabalho semiautônomos em torno de questões centrais específicas, incluindo, mas não se limitando, a educação básica, ensino superior, saúde, gênero, mídia, alimentação, questões econômicas e direitos dos/das trabalhadores/as (C19 PC, 2021). Cada grupo de trabalho tinha um/uma coordenador/a, que reportava o trabalho do grupo a um comitê central de coordenadores/as. A coalizão desenvolveu rapidamente um site com identidade visual própria e uma estratégia de mídia, em parte porque seus membros principais eram ativistas e militantes experientes do setor de ONGs.

Embora os conflitos e tensões fossem significativos nas instâncias superiores da coalizão e entre membros dos diferentes grupos de trabalho, o foco desta discussão será o Grupo de Trabalho da Educação Básica da Coalizão Popular C19 (C19 Basic Ed WG), que foi o principal instrumento do movimento para tratar das questões relacionadas à escolaridade e à educação pré-escolar. Esse grupo de trabalho, em particular, era composto principalmente por representantes de ONGs da área da educação, algumas das quais mantinham relações cordiais de longa data com autoridades do governo provincial e nacional e haviam sido incorporadas ao aparato do novo governo democrático como parcela de “intelectuais”, conforme mencionado anteriormente. Uma ONG atuava, de fato, como ponte entre outras ONGs, o governo, o sindicato docente dominante (SADTU) e o setor privado. Outra figurava na vanguarda das experiências sul-africanas com as escolas charter, tendo sido pioneira nesse modelo de gestão escolar na província do Cabo Ocidental, onde estávamos sediados/as. Uma terceira ONG assumia um papel paradoxal: embora criticasse as estruturas e políticas governamentais e a insuficiência da prestação de serviços, era um movimento formado por milhares de estudantes do ensino médio, que já havia obtido vitórias judiciais contra a Ministra da Educação e seu departamento

até no mais alto tribunal do país. Contudo, como ocorre inevitavelmente com organizações desse tipo, precisava conciliar reivindicações radicais por transformação com a necessidade de atender às expectativas políticas de seus/suas financiadores/as.

Participavam ainda do grupo de trabalho algumas ONGs de menor porte, acadêmicos/as, pais e mães preocupados/as e entidades privadas de educação sem fins lucrativos. Vale notar que a grande maioria dos/das integrantes do grupo de WhatsApp desse coletivo era nitidamente de classe média, com formação de pós-graduação e composta majoritariamente por mulheres.

Uma minoria de vozes, que incluía o autor e a autora deste estudo, alimentava a otimista esperança de que o contexto da Covid pudesse converter uma subjetividade tecnicista e relativamente liberal de classe média em ações mais ousadas diante das condições das escolas que atendem famílias muito mais pobres do que aquelas representadas no grupo de trabalho. Logo após o fechamento das escolas por decreto para conter a disseminação da doença, pressões começaram a surgir de diversos setores pela reabertura das instituições de ensino⁶. Esse chamado expôs de imediato as fissuras nas teorias de mudança e nas ideologias presentes no grupo, dividindo opiniões entre aqueles/as que entendiam que as escolas eram espaços (relativamente) seguros para as crianças e que ofereciam muito mais do que ensino e aprendizagem (sustentando-se, à época, a crença de que a Covid não afetava tão gravemente as pessoas jovens). Outros/as, porém, reconheciam que a situação das escolas já era insustentável antes mesmo da pandemia e que medidas de distanciamento social, combinadas com a perda e ausência de profissionais, seriam desastrosas para instituições já marcadas pela escassez de pessoal e pela superlotação⁷.

O manifesto inicial do grupo, intitulado *Não estamos prontos/as!* (C19 PC BASIC ED WG, 2020), foi em grande parte elaborado pelo segundo segmento do grupo e defendia o uso do fechamento das escolas como uma oportunidade para enfrentar aspectos estruturais do sistema que estavam em falta, como infraestrutura de saneamento, acesso à água e a formação continuada de docentes; ao mesmo tempo que propunha estratégias alternativas para garantir que as necessidades básicas das crianças, como a alimentação, fossem asseguradas por outros meios. O que nos faltava ao elaborar esse posicionamento, no entanto, era uma concepção mais sofisticada da crise como processo e não como evento.

O enquadramento da decisão daquele momento como uma escolha binária entre abrir ou fechar as escolas ilustra o argumento de Gentili sobre a crise como uma arte de governo, em que nenhuma das opções enfrenta a raiz do problema, oferecendo apenas um par frágil de alternativas que convida a uma escolha do suposto mal menor. Esse enquadramento eliminou qualquer possibilidade de imaginar soluções alternativas em que as escolas poderiam ser *aprimoradas* ou *reparadas* durante o período de fechamento; que as crianças poderiam continuar aprendendo em casa, ou que os currículos poderiam ser revisados para o desenvolvimento de materiais ou tradução para línguas indígenas

etc. Em essência, todo o trabalho urgentemente necessário no setor, quase impossível de realizar com as escolas abertas, poderia de fato ter se tornado viável enquanto as escolas permanecessem temporariamente fechadas. Além disso, qualquer argumento a favor de ajustar a definição do que constitui uma 'boa' educação para se adaptar a uma pandemia mundial foi reduzido à ideia de que desejar que as escolas permanecessem fechadas equivaleria a não se importar com as crianças afetadas, como se as escolas, mesmo funcionando em condições normais, realmente atendessem de maneira significativa às crianças mais pobres⁸.

No âmbito do Grupo de Trabalho C19 as divergências se distribuíam de forma relativamente nítida entre as ONGs consolidadas e seus/suas representantes e aqueles/as que atuavam como professores/as ou ativistas comunitários/as mais ligados à base. As grandes ONGs, dotadas de sólido financiamento, eram em sua maioria favoráveis à reabertura das escolas o quanto antes. Uma leitura mais cínica poderia supor que, enquanto as escolas permanecessem fechadas, a razão de existir dessas ONGs desaparecia e, junto com ela, os recursos financeiros (ROY, 2014). Além disso, os/as profissionais vinculados/as a ONGs tendiam a se afastar de posições políticas mais contundentes, como o anticapitalismo ou o combate ao componente semiprivatizado do sistema público de educação, o qual sofreu perdas significativas à medida que os/as pais/mães deixaram de pagar as mensalidades, o que levou os/as professores/as contratados/as a suportarem cortes salariais ou até mesmo demissões. Essa relutância em provocar instabilidade reflete a observação de Aziz Choudry e Dip Kapoor de que as ONGs, efetivamente, "profissionalizam e despoliticizam a ação social" (CHOUDRY & KAPOOR, 2013, p. 1). Arundhati Roy também observa que

As ONGs dão a impressão de que estão preenchendo o vazio criado por um Estado em retração. E, de fato, o fazem, mas sua verdadeira contribuição é neutralizar a indignação política e distribuir, sob forma de ajuda ou benevolência, aquilo que as pessoas deveriam receber por direito. Elas alteram a mentalidade coletiva (ROY, 2014).

As tensões aumentaram entre, de um lado, aqueles/as que buscavam canalizar e amplificar a indignação política para impulsionar ações significativas diante de problemas históricos da educação, trabalhando mais diretamente com docentes; e do outro, aqueles/as que preferiam conter esse descontentamento ou recorrer a sindicatos docentes coniventes, vinculados à aliança tripartida, como principal via de comunicação com a categoria, ou seja, atuar *dentro* da lógica da crise como dispositivo. Figuras centrais associadas a algumas das ONGs mais influentes e conservadoras tentaram delimitar a legitimidade dentro do próprio grupo de trabalho ao propor que sua composição fosse restrita a representantes de organizações⁹, o que, na prática, deslegitimava a participação de indivíduos supostamente sem mandato para atuar em nome de terceiros/as. Isso provinha sobretudo das ONGs de caráter quase governamental (*quangos*), que tinham interesse em preservar relações favoráveis com o Departamento Nacional de Educação

Básica para viabilizar trabalhos futuros. Além disso, surgiram divisões marcantes entre aqueles/as que atuavam no setor das ONGs como emprego principal e aqueles/as cuja participação na coalizão era voluntária e realizada em seu tempo livre: à medida que a coalizão ganhava impulso, as atividades do grupo de trabalho se tornavam cada vez mais exigentes em termos de tempo, o que acabou excluindo de forma estrutural aqueles/as para quem essa atuação representava uma atividade paralela ao trabalho remunerado.

Em síntese, o Grupo de Trabalho CI9 foi dominado pelas lógicas e pelos/as agentes que compõem o complexo industrial dos direitos humanos, isto é, ONGs alinhadas ao governo, um setor que *integra* o dispositivo e por isso é incapaz de desmantelá-lo ou perturbar seu funcionamento. A “ONGização” da resistência (CHOUdry & KAPOOR, 2013) perpetua, de fato, o interregno, em vez de resolver a crise em qualquer direção. Foi ao perceber esse impasse, bem como suas contradições de posição e interesse, que nós, autor e autora, passamos a buscar iniciativas de mudança mais diretamente conduzidas por docentes no contexto da pandemia, o que nos levou ao POF.

Resistência nostálgica: a formação das organizações progressistas

O Homem Socialista com uma única mentalidade, um único conjunto de interesses e um único projeto está morto. E ainda bem. Quem precisa “dele” agora, com seu investimento num período histórico específico, com seu particular senso de masculinidade, [...] esse “ele” está morto: acabou (HALL, 2021, p. 169).

Enquanto ONGs e acadêmicos/as mobilizavam redes preexistentes e plataformas on-line por meio do CI9 PC, diretores/as de escolas, confrontados/as com contradições e dilemas em suas rotinas decisórias, se viam obrigados/as a tomar decisões de outra natureza. Na província do Cabo Ocidental, grupos de diretores/as que compartilhavam redes sociais, condições históricas e proximidade geográfica passaram a dialogar sobre como responder a prescrições políticas verticalizadas, que desconsideravam as realidades materiais e sociais concretas das escolas. Vários/as diretores/as de escolas que poderiam ter sido classificadas como *colored* no Cape Flats se reuniram para formar o Fórum de Diretores/as Preocupados/as (The Concerned Principal’s Forum), com o objetivo de discutir como reagir às orientações do departamento provincial para fechar ou abrir escolas, reorganizar os horários com base em modelos de revezamento para a oferta de aulas e lidar com a escassez de docentes à medida que funcionários/as adoeciam ou eram obrigados/as a se isolar devido à exposição à Covid. Alguns membros eram docentes aposentados/as que se viram novamente engajados/as em atividades organizacionais em razão de sua participação histórica nas lutas contra o apartheid e pela educação na década de 1980, incluindo uma figura de destaque que também presidia o setor educacional de um sindicato local em atividade, o Sindicato Nacional de Trabalhadores/as do Serviço Público e Afins – NUPSAW (National Union for Public Service and Allied

Workers). Agentes-chave envolvidos/as tanto nesse sindicato quanto no fórum de diretores/as testemunharam uma série de desafios nas escolas, sobretudo um processo disciplinar aberto contra um jovem diretor que havia desafiado as determinações provinciais de reabrir a escola no auge das infecções (IOL, 2023). Esse episódio impulsionou a criação de uma nova coalizão, voltada para uma forma de organização mais enraizada na classe trabalhadora¹⁰, a Formação de Organizações Progressistas, ou POF.

Não era incomum nas reuniões da POF ouvir declarações anticapitalistas ou anti-imperialistas por parte de seus membros. Muitos/as deles/as também acumulavam considerável experiência política decorrente de sua atuação em sindicatos docentes, como o SADTU e o NUPSAW, e em movimentos e organizações como a TLSA, a União Democrática do Povo Africano da África Austral (African People's Democratic Union of Southern Africa) e o Fórum de Pais/Mães, Docentes e Estudantes da Província do Cabo Ocidental (Western Cape Parent Teacher Student Forum). Esse alinhamento relativamente sólido, apesar de discordâncias quanto a estratégias e táticas, aliado a um sentido de vínculos anteriores e a um enraizamento num contexto local específico, permitiu que a POF angariasse apoio de formas que o Grupo de Trabalho C19 dificilmente conseguiria. O Fórum de Diretores/as Preocupados/as, por exemplo, havia organizado manifestações com cartazes nas ruas contra o que considerava ser a reabertura prematura das escolas, no auge das infecções por Covid em 2020. Mais tarde, a POF também desempenhou um papel fundamental na mobilização de apoio a um gestor escolar que enfrentava um processo disciplinar, numa situação em que a preferência da comunidade escolar não estava alinhada com a determinação do Estado para que os/as estudantes retornassem às aulas presenciais. Nesse caso, membros da POF participaram do conselho escolar e do Comitê de Ação Escolar (School Action Committee) da instituição, além de participarem de manifestações em frente à sede do departamento provincial de educação.

Ainda assim a POF enfrentava desafios próprios, que apareciam de formas muito específicas. Entre eles, se destacavam: uma inclinação nostálgica que pouco dialogava com as mudanças qualitativas do período pós-1994 e suas implicações na organização e mobilização de docentes; a persistência de práticas de liderança marcadamente patriarcais num campo em que as mulheres representam a maioria demográfica; e dificuldades em reconhecer diferenças de posicionamentos e interesses ligados a frações de classe que escapavam às tradicionais análises binárias de classe. A POF enfrentava dificuldades para recrutar docentes. Sem esse tipo de crescimento em seu quadro de membros seria muito difícil construir uma base social suficientemente robusta para contestar, de maneira significativa, questões educacionais importantes.

Embora a POF buscasse alcançar os/as docentes, parecia haver um equívoco sobre os motivos de sua baixa participação, em geral, em trabalhos políticos. Como este estudo se baseia na autorreflexão e não na produção formal de dados, contamos apenas com evidências empíricas para sugerir as razões do não envolvimento docente. Alguns/mas

professores/as chegaram a participar de manifestações iniciais com cartazes, mas sua presença se dissipou rapidamente quando os sindicatos docentes mais consolidados (como o SADTU e a NAPTOISA) apareceram tanto nos primeiros diálogos da POF quanto na televisão, oferecendo aos/as docentes certa esperança de que suas perspectivas pudessem ser ouvidas por meio dos canais existentes. Outros fatores, como sugerimos adiante, pareciam ter uma natureza mais estrutural e/ou discursiva.

Para tentar compreender por que os/as docentes talvez não estivessem engajados/as politicamente, ou por que estariam mais dispostos/as a delegar às lideranças sindicais a responsabilidade pela ação política, tornou-se necessário ir além de visões deficitárias sobre esses/as profissionais e examinar questões específicas que caracterizaram a conjuntura pós-1994. Do ponto de vista estrutural, os problemas que (ainda) afetam docentes da África do Sul incluem a intensificação da vigilância e da responsabilidade performativa, bem como um aumento da carga de trabalho decorrente de um conjunto de avaliações e tarefas administrativas que hoje marcam o exercício da docência. Outras condições que contribuem para esse cenário dizem respeito às mudanças discursivas no campo político durante a era democrática. Antes de 1994, o inimigo claramente identificável era o regime do apartheid, que confrontava as pessoas de maneiras profundamente íntimas, em todas as esferas da vida, da escola à igreja e ao trabalho, passando pela vida familiar, casamento e sexualidade. No contexto atual, é mais difícil nomear os obstáculos e identificar quem pode ser responsabilizado/a, especialmente quando se trata de antigos/as líderes dos movimentos de libertação sul-africanos que acabaram promovendo o neoliberalismo.

Talvez o equívoco da POF em reconhecer a conjuntura esteja expresso na formulação de Hall (2021) sobre a obra de Gramsci, segundo a qual “os interesses não são dados, mas precisam sempre ser politicamente e ideologicamente construídos” (GRAMSCI, 1971, p. 167). A POF, ao que tudo indica, buscava atrair docentes ativistas ‘com princípios’, que compartilhassem uma mesma subjetividade e um conjunto de interesses com esses/as ‘diretores/as com princípios’ e que estariam, supostamente, apenas aguardando serem convocados/as, embora não se manifestassem em lugar algum. O desafio real, apenas parcialmente reconhecido, consistia em compreender como docentes comuns, preocupados/as, mas talvez inclinados/as a soluções mais reformistas, poderiam aprender a realizar análises sociais críticas e construir poder associativo, sem recorrer ao vanguardismo.

A POF também apresentava uma tendência à dominação masculina e a uma divisão de trabalho marcada por gênero. Infelizmente, parecia haver pouca disposição para uma introspecção crítica ou para enfrentar a política de gênero dentro do grupo. Como resultado, durante sua formação, algumas das mulheres mais ativas do grupo optaram por se desligar. Tampouco pareceu constituir uma preocupação urgente para aqueles que tomavam as decisões o fato de que, num campo onde as mulheres representam a maioria do corpo docente, a POF estivesse se tornando uma organização dominada pelos homens. Há algumas lições importantes sobre o processo de organização, as formas que

ele assume e quem ele inadvertidamente exclui. Decisões sobre como o trabalho é distribuído, assim como sobre as estruturas de liderança representativas, são fundamentais, uma vez que a paridade participativa não pode ser presumida: ela precisa ser construída de maneira consciente nas políticas e práticas organizacionais. Por exemplo, as decisões sobre quando realizar reuniões para a POF inevitavelmente colidiam com formas domésticas de trabalho reprodutivo, já que diferentes responsabilidades com entes queridos/as, família etc. produzem ritmos temporais distintos na vida cotidiana, marcadas por linhas de gênero. As tentativas de atrair pessoas para as reuniões, apesar desses compromissos, acabaram por dificultar a construção de uma comunidade de cuidados que pudesse servir de base para o desenvolvimento da organização. Desse modo, erros do passado e ideologias problemáticas foram, involuntariamente, reproduzidos mesmo em nossos esforços para lutar por uma causa justa.

No que diz respeito à posição e aos interesses de classe, a POF se identificava como uma organização preocupada com questões nominalmente ligadas à classe trabalhadora. Embora isso fosse frequentemente usado como um recurso retórico para sinalizar o reconhecimento da exploração e da opressão, tal enquadramento também dificultava uma análise das especificidades da situação, na qual um modelo tradicional de duas classes (média e trabalhadora) não oferecia a melhor compreensão de como sujeitos/as políticos/as entendiam seus próprios interesses. Análises de classe mais complexas, que reconhecessem a existência de posições de classe contraditórias, que levassem a sério as diferenças entre frações de classe e que não assumissem automaticamente uma correspondência entre posição de classe e interesses, talvez fossem mais adequadas para interpretar aquele momento (WRIGHT, 2015).

A título de exemplo, quando surgiu dentro da POF um debate sobre qual a posição a adotar em relação aos exames de fim de curso, diversas posições foram apresentadas; ainda assim, parecia haver uma incapacidade de reconhecer que as escolas ocupavam posições muito distintas entre si. Mesmo quando essas escolas poderiam ser identificadas, em termos amplos e relacionais, como atendendo à classe trabalhadora, havia diferenças marcantes entre aquelas capazes de cobrar mensalidades e implementar rígidos processos de seleção e aquelas que enfrentavam dificuldades para fazê-lo e, consequentemente, eram obrigadas a “jogar na retaguarda” (MILLS & GALE, 2009, p. 122). Essa simplificação excessiva da análise de classe impedia a POF de reconhecer como essas diferenças poderiam mediar o significado dos exames para os/as discentes; algumas escolas funcionavam em horários rotativos, com contato mínimo com docentes, enquanto outras conseguiram manter um núcleo de aulas protegidas. Da mesma forma, concepções nostálgicas de uma ‘posição de princípio’ e de não sacrificar a educação (talvez remetendo aos boicotes escolares da década de 1980) contrastavam com uma leitura honesta da situação, de que a educação significativa, para a maioria dos/das discentes na África do Sul, já havia sido sacrificada como condição estrutural do sistema, mesmo antes das

limitações impostas pela Covid. Para além da capacidade de reconhecer a diferenciação das posições, havia a articulação política subjacente à apresentação binária do problema: fazer ou não fazer os exames finais. Esse enquadramento falhou em questionar as suposições críticas não examinadas, nomeadamente que qualquer exame aplicado nas condições vigentes não constituía uma avaliação válida ou justa. Nenhuma das alternativas resolveu a crise, limitando-se a perpetuar o interregno.

Ao contrário do Grupo de Trabalho de Educação Básica C19, a POF sobreviveu, talvez como testemunho da força das relações pessoais duradouras construídas ao longo do tempo. No entanto, ainda enfrenta dificuldades para atrair e consolidar uma base social forte entre os/as docentes. É nesse ponto que devemos nos lembrar de que a afirmação de Hall (2021) sobre a morte do “homem socialista” não é um convite ao fatalismo ou à aceitação do *status quo*, mas sim um convite à prática reflexiva e à reinvenção de como as interações podem acontecer entre nós: “[...] podemos aproveitar esses meios de fazer história, de criar novos sujeitos humanos e direcioná-los para uma nova cultura?” (HALL, 2021, p. 173).

O que a organização impulsionada pela Covid sugere sobre os contornos mais amplos da organização na educação sul-africana

Embora as especificidades das questões fossem diferentes entre a coalizão C19 e a POF, algumas semelhanças merecem atenção. A primeira delas é que nenhum dos dois grupos abordou questões relacionadas à dinâmica interna do poder e sua ligação com estruturas mais amplas de poder social que sustentam as injustiças que estavam tentando combater. No caso da C19 isso se expressava sobretudo como uma questão de classe, combinada à hegemonia discursiva e à proximidade com o poder estatal, manifestando-se na chamada política de “ONGização” (CHOUDRY & KAPOOR, 2013). Para a POF, as questões de poder se revelavam de maneira diferenciada entre os gêneros, lembrando o que Susan Stall e Randy Stoeckler (1997) descreveram como o “modelo Alinsky” de liderança combativa, de cima para baixo e em que o ganho de uns/umas implica a perda de outros/as. Esses exemplos indicam que lidar com tais questões não é secundário no trabalho coletivo de mudança, e sim parte integrante da análise e da prática organizacional.

Em segundo lugar, os/as participantes de ambos os grupos interpretaram equivocadamente o momento da Covid como uma crise pontual, por isso não conseguiram compreender o dispositivo em ação, ou seja, a crise como um processo. Em retrospecto, nenhum dos dois grupos possuía história coletiva ou bases suficientes para se engajar numa prolongada guerra de manobras ou disputa de posições, tampouco dispunha de uma compreensão adequada e matizada das subjetividades políticas contemporâneas da África do Sul, especialmente entre docentes e discentes, para os/as quais os assuntos educacionais são os mais urgentes e agudos no cotidiano. O slogan do primeiro comunicado

do grupo de trabalho C19 não poderia ter sido mais irônico: realmente não estávamos prontos/as. Análises posteriores de outros movimentos sociais em contextos diversos (BEVINS, 2023) reforçam a necessidade de que estruturas e sistemas sejam previamente estabelecidos, cuidadosamente construídos e sustentados ao longo do tempo, de modo que os movimentos sociais consigam responder com eficácia a oportunidades e momentos críticos, em vez de surgirem apenas em reação a eventos ou ‘crises’.

Como essa análise pode servir de práxis para futuros esforços de organização? O trabalho de mobilização precisa começar com aqueles/as mais diretamente afetados/as. No contexto escolar, isso inclui docentes, discentes e pais/mães. Esse trabalho deve ser sensível aos descontentamentos e sofrimentos cotidianos daqueles/as que atuam em sala de aula e na linha de frente, atento à posição ou localização social e pautado por uma perspectiva interseccional (consciente de como os marcadores de raça, classe, gênero etc. interagem com os sistemas de opressão), estabelecendo uma base para a construção de comunidades mais fortes. Organizar a educação básica hoje também implica compreender o/a novo/a sujeito/a político/a escolar e os mecanismos e aparatos através dos quais os/as sujeitos/as são constituídos/as. Por fim, vale lembrar que a hegemonia da própria ordem capitalista foi conquistada por meio de esforços políticos, da construção de narrativas e da reformulação do mal-estar social. O próprio Milton Friedman escreveu:

Somente uma crise — real ou percebida — produz mudanças reais. Quando essa crise ocorre, as ações tomadas *dependem das ideias que estão disponíveis*. Acredito que essa seja nossa função básica: desenvolver alternativas às políticas existentes, mantê-las vivas e disponíveis até que o politicamente impossível se torne politicamente inevitável (FRIEDMAN, 2002, p. xiv; grifo nosso).

Há aqui uma lição a aprender, não sobre adotar as estratégias daqueles/as que defendem os marcos ideológicos que sustentam a sociedade capitalista, mas sobre reconhecer o tipo de trabalho intelectual que precisa ser realizado e compreender o que realmente significa estar ‘pronto/a’. A crise em curso e o uso da crise como instrumento de governo oferecem, de fato, possibilidades para a inserção de novas ideias na esfera pública, mas como explica Hall: “[...] os ‘grandes temas’ não caem do céu sem um arcabouço ideológico que dê coerência a essas ideias” (HALL, 2021, p. 271).

Considerações finais

Este artigo reflexivo objetivou analisar dois estudos de caso de organização (sem êxito) em prol da justiça educacional no início da pandemia da Covid-19, apoiando-se em experiências pessoais do autor e da autora como participantes desses esforços. Ao teorizar a conjuntura da pandemia no terreno político sul-africano pós-apartheid recorremos ao trabalho de Antonio Gramsci, Stuart Hall e Dario Gentili para considerar os eventos a partir de uma perspectiva diferente, questionando se aquilo que parecia ser

uma ‘crise’ propícia a oportunidades não era, de fato, o mesmo problema sob uma nova roupagem. Aproveitar o conceito de Gentili de *crise como dispositivo* abriu uma reflexão inédita não apenas sobre os motivos pelos quais esses dois casos não lograram efetivar mudanças educacionais significativas, mas também sobre as subjetividades políticas predominantes e os desafios mais amplos para uma organização social.

O que se manifesta a partir desses casos reflexivos pode ser resumido da seguinte forma: primeiramente, a construção organizacional é lenta e não pode ser deixada para momentos de crise como uma reação; pelo contrário, as formas organizacionais precisam antecipar as crises (BEVINS, 2023). Em segundo lugar, todas as organizações estão permeadas pelas injustiças estruturais e relacionais das sociedades de onde emergem, e a consciência dessas dinâmicas de poder dentro da própria organização é fundamental para a coesão e a solidariedade. Por fim, teorias de mudança organizacional que não entendem a crise como um processo contínuo, mas apenas como um evento isolado, e não consideram sua relação com a dinâmica do capitalismo, tendem a ser superficiais.

Refletir sobre falhas e limitações pode ser um exercício penoso para aqueles/as que, assim como nós, anseiam por algo novo, diferente do que existe atualmente, por um mundo mais justo e acolhedor. No entanto, é justamente essa reflexão crítica que nos oferece a oportunidade de aprender com os nossos erros, compreender melhor a situação em que nos encontramos e reimaginar como poderíamos transformar o mundo juntos/as. De fato, há muito trabalho a ser feito: “o socialismo não nos será entregue pelo alçapão da história por algum *deus ex machina*” (HALL, 2021, p. 170).

Quaisquer que sejam os esforços futuros, levar em conta a crise como uma arte de governar será um aspecto necessário para desestabilizar os regimes de poder vigentes, que enquadram as escolhas como ‘o *status quo* versus aniquilação’. Para que o novo floresça, precisamos encontrar formas de romper com tal *dispositivo*, uma condição necessária se quisermos estar prontos/as para gestar um mundo mais justo.

Notas

- 1 Artigo originalmente publicado com o título ‘*We are not ready*’ - *contradictions and contestations in basic education organising in South Africa at the advent of the COVID-19 pandemic*, Sara Blacka and Ashley Visagie, em *Globalisation, Societies & Education* (Vol 23, Issue 1, 2025). Reproduzido com permissão de Informa UK Limited, que opera como *Taylor & Francis Group*: <https://www.tandfonline.com>. Tradução realizada por Adriano Mafra, Giovana Bleyer Ferreira dos Santos e Patrícia Rodrigues Costa.
- 2 Com referência à *Rythmanalysis* de Lefebvre (2004).
- 3 Uma descrição completa da rica e complexa história, bem como do estado contemporâneo dos sindicatos de educação na África do Sul, está para além do escopo de nossa discussão aqui, e não é necessariamente relevante para a autorreflexão que fazemos neste artigo.

- 4 A narrativa de ‘transição pacífica’ também fazia parte do discurso do *rainbowism*, um discurso que precisava negar e minimizar a violência generalizada que antecedeu as primeiras eleições democráticas da África do Sul, como por exemplo o evento ocorrido em Thokoza, no East Rand, no início da década de 1990, onde conflitos fomentados pelos nacionalistas eclodiram entre o ANC e o Inkatha Freedom Party.
- 5 *Racionamento* é um eufemismo para apagões deliberadamente programados e gerenciados de energia elétrica.
- 6 Ver Black, Spreen e Vally (2020) para mais discussões sobre o assunto.
- 7 Ver o relatório *Sem espaço para nós (No Space For Us)*, da EE (2021), para uma discussão mais aprofundada.
- 8 Era profundamente irônico o fato de que as pessoas que defendiam a reabertura das escolas, para que as crianças pudessem usufruir dos benefícios de frequentá-las, fossem as mesmas que criticavam severamente as escolas em outros momentos por não oferecerem quaisquer benefícios a essas mesmas crianças quando em funcionamento normal.
- 9 Convém notar que esse viés mais centrista ou ‘liberal’ era bastante específico do Grupo de Trabalho de Educação Básica, em comparação com alguns dos outros grupos de trabalho que defendiam perspectivas políticas muito mais radicais e antagonistas.
- 10 Embora se identificassem como pertencentes à classe trabalhadora, muitas das escolas representadas na POF eram, na verdade, escolas de classe alta com aspirações de reproduzir práticas de classe média. A coalizão carecia de representação das escolas mais expostas e vulneráveis do sistema.

Referências

- BERLANT, Lauren. *Cruel Optimism*. Durham and London: Duke University Press, 2011.
- BEVINS, V. *If We Burn: The Mass Protest Decade and the Missing Revolution*. New York: Hachett Book Group, 2023.
- BLACK, S.; SPREEN, C.-A.; VALLY, S. Education, COVID and Care: Social Inequality and Social Relations of Value in South Africa and the United States. *Southern African Review of Education*, 26 (1): 40–61, 2020.
- BUHLUNGU, S. The State of Trade Unionism in Post-Apartheid South Africa. In: HABIB, D. A.; SOUTHALL, R. *State of the Nation: South Africa, 2003-2004*. Cape Town: HSRC Press, 2003. pp. 184-203.
- BUHLUNGU, S. Union-Party Alliances in the Era of Market Regulation: The Case of South Africa. *Journal of Southern African Studies*, 31 (4): 701–717, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03057070500370464>. <https://www.jstor.org/stable/25065042>.
- C19 PC. 2021. <https://c19peoplescoalition.org.za/working-groups/>.
- C19 PC Basic Ed WG. 2020. “We Are Not Ready!” Response to the DBE’s Presentation to the Parliamentary Portfolio Committee of Basic Ed, C19 People’s Coalition (April 30th, 2020). <https://c19peoplescoalition.org.za/we-are-not-ready/>.
- CHOUdry, Aziz; KAPOOR, Dip. *NGOization: Complicity, Contradictions and Prospects*. Zed Books, 2013.
- CHRISTIE, P. Colonial Palimpsests in Schooling: Tracing Continuity and Change in South Africa. *Postcolonial Directions in Education*, 10 (1): 51–79, 2021. Disponível em: https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/78310/1/PDE10_1_A3.pdf.
- CHRISTIE, P.; MCKINNEY, C. Decoloniality and “Model C” Schools: Ethos, Language and the Protests of 2016. *Education as Change*, 21 (3): 1–21, 2017.

- EQUAL Education (EE). *No Space For Us: Understanding Overcrowding in Gauteng's Schools*, 2021. Disponível em: <https://equaleducation.org.za/wp-content/uploads/2022/03/equal-education-no-space-for-us-overcrowding-report-digital-sgl-page-compressed-20211015.pdf>.
- ESSOP, A. SADTU's Future Role in the South African Education Landscape. In: CROSS, M.; GOVENDER, L.; ESSOP, A. *SADTU and the Struggle for Professional Unionism*. University of KwaZulu-Natal Press, 2023. pp. 215-234.
- FISKE, E.; LADD, H. *Elusive Equity: Education Reform in Post Apartheid South Africa*. Washington DC: Brookings Institution Press, 2004.
- FOUCAULT, M. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Editado por C. Gordon. Brighton, Sussex: Harvester Press, 1977.
- FRIEDMAN, M. *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press, 1962 [2002].
- GENTILI, D. *The Age of Precarity: Endless Crisis as an Art of Government*. London: Verso Books, 2021.
- GRAMSCI, A. *Selections from Prison Notebooks*. Editado e traduzido por Q. Hoare, Nowell Smith e G. Lawrence. London: Wishart, 1971.
- GRAMSCI, A. *Further Selections from the Prison Notebooks*. Traduzido por D. Boothman. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1995.
- HALL, S. *The Hard Road to Renewal: Thatcherism and the Crisis of the Left*. London: Verso Books, 2021.
- IOL. Backers of Ex-principal Wesley Neumann Want Official's Graft Claims Independently Investigated, 2023. Disponível em: <https://www.iol.co.za/capeargus/news/backers-of-ex-principal-wesley-neumann-want-officials-graft-claims-independently-investigated-48f45839-1400-4124-bed0-e19431fa518f>. Acesso em: 24 maio 2023.
- LEFEBVRE, H. *The Production of Space*. Oxford: Blackwell & Sons, 1991.
- MATHEBULA, Thokozani. From “Boy-Government” and “Student-Government” to “Learner-Government”: The Best of Both Worlds? *Africa Education Review*, 15 (2): 1–15, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1224576>.
- MILLS, C.; GALE, T. *Schooling in Disadvantaged Communities: Playing the Game from the Back of the Field*. Dordrecht, Netherlands: Springer Science and Business Media, 2009.
- NZIMANDE, B. The National Educational Policy Initiative. *Transformation*, 18: 161–165, 1992.
- ROY, A. *The NGO-ization of Resistance*. Pambazuka News, 2014. Disponível em: <https://www.pambazuka.org/governance/ngo-ization-resistance>.
- SAYED, Yusuf. Discourses of the Policy of Educational Decentralisation in South Africa Since 1994: An Examination of the South African Schools Act [1][2]. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 29 (2): 141–152, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0305792990290204>.
- SAYED, Yusuf. Post-apartheid Educational Transformation. In: SAYED, Y.; JANSEN, J. *Implementing Education Policies: The South African Experience*. Cape Town: UCT Press, 2001. pp. 250-270.
- STALL, S.; STOECKLER, R. Community Organising or Organising Community? Gender and the Crafts of Empowerment. *Gender & Society*, 12 (6): 729–756, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/089124398012006008>.
- SULLA, V.; ZIKHALI, P. *Overcoming Poverty and Inequality in South Africa: An Assessment of Drivers, Constraints and Opportunities*. Washington DC: World Bank Group, 2018. Disponível em: <http://documents.worldbank.org>.

org/curated/en/530481521735906534/Overcoming-Poverty-and-Inequality-in-South-Africa-An-Assessment-of-Drivers-Constraints-and-Opportunities.

VALLY, Salim. From People's Education to Neo-Liberalism in South Africa. *Review of African Political Economy*, 34 (111): 39–56, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03056240701340258>.

WHITTLE, G. *The Role of the South African Democratic Teachers Union in the Process of Teacher Rationalisation in the Western Cape Between 1990 and 2001*. Phd: University of Pretoria, 2007.

WRIGHT, E. O. *Understanding Class*. London: Verso, 2015.

Declaração de divulgação

As autoras não informaram nenhum conflito de interesses em potencial.