



A EVASÃO ESCOLAR NO BENIN: EXCLUSÃO E INJUSTIÇA SOCIAL PARA AS MENINAS

KPOHOLO, Sènakpon Fabrice Fidèle
Mestre em educação pela UERJ/2014
Fabrice19882000@yahoo.fr

RESUMO

O trabalho a seguir é extraído de nossa pesquisa de mestrado em Educação cujo tema é: “Fatores demográficos e socioculturais da evasão escolar: o caso da região de klouékanmè”. Klouékanmè é uma região (município rural) do Benin, que é um país da África Ocidental. A pesquisa teve como objetivos identificar os fatores demográficos e socioculturais que influenciam o acesso e a permanência dos alunos, e mais particularmente das meninas, na escola. E, em seguida, tentou entender o fenômeno através das suas complexas articulações e enredamentos diversos. Aqui, vamos abordar, apenas, um eixo da questão. Trata-se de partir da educação tradicional africana para, primeiro fazer um link entre ela, as práticas escolares discriminadoras, o contexto familiar e a evasão escolar. Por fim, concluir através duma breve discussão, mostrando como a evasão escolar gera a injustiça social.

Palavras-chave: evasão escolar; educação tradicional africana; Injustiça social.

ABSTRACT

The following work is extracted from our research Masters in Education whose theme is "demographic and sociocultural factors of truancy: the case of region klouékanmè". Klouékanmè is a region (rural municipality) of Benin, is a country in West Africa. The research aimed to identify the demographic and sociocultural factors influencing access and retention of students, and particularly girls, in school. And then tried to understand the phenomenon through their complex articulations and various entanglements. Here, we address only one axis of the question. It is from the traditional African education, first make a link between it, the discriminatory school practices, family background and school dropout. Finally, concluding through a brief discussion, showing how truancy generates social injustice.

Keywords: truancy; Traditional African education; discrimination, social injustice.

Falas iniciais

Como já mencionamos, este texto surge de nosso trabalho de mestrado que versou sobre a evasão escolar. Trata-se de uma pesquisa que se fundamentou, teoricamente, nos Estudos do Cotidiano. Portanto, utilizamos, para coleta dos dados empíricos, uma metodologia própria ao campo de estudo. A pesquisa teve como objetivos identificar os



fatores demográficos e socioculturais que influenciam o acesso e a permanência dos alunos, e mais particularmente das meninas, na escola. E, em seguida, tenta entender o fenômeno através das suas complexas articulações e enredamentos diversos. Para atingir esses objetivos, optamos seguir como metodologia de pesquisa “o mergulho” no cotidiano do campo de pesquisa, isto é, o município de Klouékanmè. Durante o mergulho, tarefas como coleta de dados nas escolas, no que tange à evasão escolar, conversas formais e informais e entrevistas semi-estruturadas com alunos, autoridades de escolas, pais de alunos, etc., foram realizadas. Nossa pesquisa chegou a conclusões tais como, a da impossibilidade de uma separação entre os fatores demográficos e socioculturais da evasão escolar nesse meio rural, a da existência de complexas redes tecidas nas articulações desses fatores e a existência de um silenciamento pelas lógicas culturais, das vozes das meninas.

A educação tradicional africana, o próprio do cotidiano

Embora a maior crítica à educação tradicional africana seja a sua oralidade, é justamente nessa oralidade que reside toda sua potência e riqueza. Não estaremos inventando nada, se ousamos afirmar que todo processo de educação é um processo social. O que implica comunicação, diálogo e interação. E, nesse processo, a linguagem assume um papel fundamental. É através dela que os homens se comunicam, se relacionam uns com outros. Tudo acontece na educação tradicional africana, através da palavra, da reflexão e da ação, portanto, através da *práxis* (FREIRE, 1974). Os conhecimentos, os valores, as crenças, os hábitos, etc., são organizados e transmitidos a partir de técnicas bem-pensadas e elaboradas na oralidade. Essas técnicas, que vejo como matérias, são pensadas e elaboradas pelos antigos. Portanto, percebo o conjunto dessas técnicas, isto é, as histórias, as lendas, os enigmas, os provérbios, os jogos, o medo, os ritos de iniciação, como um currículo criado pela educação tradicional africana. A partir delas, conhecimentos históricos (história do clã, da etnia, do grupo, etc.), filosóficos, matemáticos, biológicos, ecológicos, etc. são aprendidos pelos educandos. Uso aprendido e não transmitido, pois os momentos e lugares de aprendizagem não são planejados de maneira antecipada e executados como se faz na escola moderna. Também não se trata de uma educação *bancária* (FREIRE, 1974). As aprendizagens acontecem



no dia a dia com a participação de todos e não existe – fora dos ritos de iniciação – lugar privilegiado previsto para aprender. É uma educação que acontece com a “criação cotidiana de currículo pelos seus praticantes” (CERTEAU, 2012). A respeito do conceito de “praticantes”, Oliveira, (2012, p. 7-8) nos ensina que:

O trabalho com a noção de praticantes exige compreender prática e teoria como instâncias complementares e indissociáveis do *fazerpensar* dos sujeitos das escolas e que se interpenetram permanentemente, não devendo ser percebidas como elementos dissociáveis de uma realidade ou reflexão qualquer.

A escola da educação tradicional africana é a vida cotidiana em si e os *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) são as crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos, os idosos, etc. Ela é plural. É a casa, é a rua, é a roça, é o mercado, etc. Essa escola se cria cotidianamente, nos diferentes *espaçostempos* que frequentam os praticantes. Ela pode – a escola – contar com a participação de todos. O educando – ouvindo, vendo fazer, perguntando às pessoas mais velhas, e entendendo para, na sua vez, pôr em prática – assim como o educador no seu papel de professor mediador, ambos participam do processo educativo. Portanto, trata-se de uma educação, *a priori*, democrática. Mas será que a participação de todos os sujeitos no processo de educação basta para qualificar a educação tradicional africana como democrática? Creio que não.

Com Oliveira (2012, p. 12) entendemos “democracia como um sistema social no qual as relações entre sujeitos individuais e sociais, seus conhecimentos e modos de estar e compreender o mundo se baseiam no reconhecimento mútuo, no qual não há hierarquias apriorísticas ou fixas”. Mas na educação tradicional africana, existe hierarquia sim, e, podemos afirmá-lo, trata-se de hierarquia bem fixa. Não ao nível dos conhecimentos ou dos saberes, mas sim, ao nível das pessoas que possuem esses conhecimentos. Nos cenários de aprendizagens, os mediadores são os adultos e os velhos. Às vezes, os jovens também podem atuar como mediadores na formação ou educação de uma criança ou de um adolescente, pois, a sabedoria e a experiência são qualidades necessárias ao educador. Portanto, do mesmo modo que as crianças e os adolescentes aprendem com os adultos, estes últimos também estão em processo permanente de aprendizagem com os idosos. Ou seja, na lógica cultural africana, os mais velhos precedem os mais novos no caminho da experiência e da sabedoria. Portanto, os mais velhos não têm apenas superioridade em idade perante os mais novos, mas também em



conhecimentos. Por isso, o indivíduo aprende, participa do processo da sua aprendizagem, mas na submissão total.

Nesse processo, a submissão das meninas, mais do que os meninos, é algo imprescindível à cultura africana. O projeto cultural da educação tradicional africana prepara a menina, futura mãe de família, para ser uma “boa mulher” para o seu marido. Boa mulher, no sentido da submissão total a seu marido e no sentido de ser uma boa mãe para as crianças. Sendo assim, no núcleo familiar, toda essa responsabilidade pertence à mulher. É da responsabilidade dela “criar” a filha ou as suas filhas. Afinal de contas, não ouvimos frequentemente nas sociedades tradicionais africanas que “a menina é sempre a imagem da mãe dela?” Ou ainda, que “antes de casá-la, veja primeiro como viveu a mãe dela com o pai dela?”. Os meninos também não escapam da regra. Só que é assim: “Ele é trabalhador e respeitoso à imagem do pai dele”. Portanto, o projeto político da educação tradicional africana é claro. É criar um homem trabalhador, respeitoso que entenda e se conforme às normas da comunidade, do clã, da sociedade. E criar uma mulher respeitosa, cuidadosa e, acima de tudo, submissa. Essas disposições, ousamos dizer, machistas, não são como veremos mais na frente, sem relação com o acesso e a permanência das meninas na escola/colégio, em meio rural beninense.

Discriminação e evasão escolar

No Benin e mais especificamente nos meios rurais, uma grande desigualdade ainda existe em relação à escolarização das meninas e dos meninos. Se hoje em dia as meninas conseguem com um efetivo maior entrar no colégio, contrariamente ao que era há alguns anos atrás, poucas delas conseguem se manter no colégio até o final do segundo ciclo. No meio rural, todos os alunos enfrentam dificuldades do dia a dia, no que diz respeito às suas vidas acadêmicas. Mas é ainda muito mais difícil para as meninas. Por quê? Apenas por serem meninas, portanto, futuras mães de família. Carregam nas suas costas, um peso cultural enorme, e isso, muito mais no meio rural. Como já enfatizamos anteriormente, o projeto educativo tradicional africano define o lugar da mulher, o lar familiar. E muito frequentemente, a menina a partir da sua adolescência começa a sofrer uma pressão enorme nesse sentido. Ela chega progressivamente na flor da idade, e na sociedade, muitos começam a ficar de olhos nela. Os potenciais pretendentes ao



casamento, isto é, jovens solteiros e homens já casados com uma ou várias mulheres. O contexto cultural, infelizmente, se torna favorável à emergência de algumas formas de discriminações sofridas pelas meninas no colégio. Gostaríamos aqui, de trazer um pedaço de um vivido de campo. Foi uma situação a qual assistimos num dos colégios e que achamos bem ilustrativo para nossa discussão.

Uma quinta feira de junho de 2013, pela manhã, estava no colégio de ensino geral de Ayahohoué, em Klouékanmè. Tinha marcado um encontro com o coordenador pedagógico do colégio para ele me fornecer alguns dados numéricos sobre o colégio. Cheguei antes dele e encontrei com o responsável de disciplina do colégio, que pediu para eu esperar. Sentei numa mesa diante dele. Aproveitava para fazer alguns planejamentos na minha agenda, enquanto ele também estava ocupado com suas tarefas. De repente, escutei ele pedir a um aluno lhe chamar uma menina lá fora, a Julia¹. A Julia é aluna da última turma do primeiro ciclo do colégio, portanto, teria um exame nacional no mês seguinte. O exame que determinará a passagem dela para o segundo ciclo. Ela, pelo que aprendi depois, faz parte das poucas de sua turma que conseguem ter bons resultados. Teve uma boa média no primeiro semestre e tem um bom desempenho acadêmico. Quando a Julia compareceu em frente da autoridade, com a cara ansiosa, esse último fez as perguntas seguintes para ela: O que houve? O que você fez para o professor mandar você ser castigada? Nada, respondeu a menina. Como assim? Questionou novamente a autoridade, com uma cara bem dura. Julia resolveu contar. Estava no quadro escrevendo, na aula de história e geografia e chegou o professor perguntando, porque é que eu fiz esses cabelos? Fiquei quieta. Aí, ele chegou até mim, querendo cortar os fios que usei para fazer meus cabelos com um pedaço de pau. Tirei a mão dele e recusei firmemente. E ele pediu para eu sair da sala. O responsável de disciplina ficou quase sem palavra. E eu, surpreendido demais ao perceber na cabeça da Julia, uma trança simples e bem humilde. A autoridade pediu para a menina aguardar fora enquanto ele mandou chamar o professor de história e geografia. Percebi que ele é um professor jovem. À pergunta do responsável de disciplina de saber por que ele mandou a aluna ser castigada, respondeu que ela teve a seu respeito um comportamento anormal. Falou que percebeu que ela tinha feito uma trança que podia fazer crescer mais seus cabelos – isso constatou que quando se aproximam os exames todas as meninas o fazem – no intuito de fazer outros cabelos [extravagantes] durante o período do exame. Perguntei por quê? E ela começou a ter um comportamento anormal à frente dos seus colegas. E o responsável de disciplina falou: então você acha que ela faltou com respeito a você, não é? Isso! Respondeu o professor. Para falar sinceramente, retomou o prefeito, eu não vejo nada que a menina tenha feito de errado para eu poder castigá-la. Se você quiser, passo o caderno de castigo para você fazê-lo pessoalmente, e aí será o único

¹ Julia é um nome que criamos pois não obtivemos a autorização de colocar o nome real da aluna.



responsável de seu ato. O professor aceitou, pegou o caderno e foi escrever a punição da menina. Numa outra sala ao lado, estava a secretária, imprimindo as provas das avaliações do final de ano, mas, como eu, prestava uma atenção particular aos fatos. Quando o professor levou o caderno de castigo de volta, ela saiu da sua sala e falou para ele: Professor, você “humilhou uma menina” hoje, e me incomodou muito. Têm muitas coisas que contarei para a senhora depois, respondeu o professor, antes de voltar para sua turma. E a secretária comentou: quando ficam paquerando as meninas e que elas não dão mole, é assim que começam a comportar-se. [...]. (13 de jun, 2013). (Diário de campo, jun. 2013).

O que queremos desvelar aqui são as discriminações cotidianamente criadas no seio da escola e que passam no silêncio. Essas discriminações se relacionam muito mais às meninas, e não deixam de influenciar, não apenas os percursos acadêmicos delas, mas também, contribuem para definir o lugar que iriam ocupar na sociedade mais tarde. Como enfatiza Louro (1997, p. 57),

[...] diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.

Então, voltando ao nosso relato acima apresentado, podemos perceber como é que a diferença e a discriminação estão presentes, primeiro no olhar e, segundo, no discurso do professor. Primeiro, ele, através do seu olhar sobre sua turma, separou meninos e meninas. Ao considerar o caso específico, isto é, os cabelos, ele percebeu que as meninas gostam de deixar crescer os cabelos para poder fazer uma trança²

² As tranças, nas sociedades primitivas africanas, eram verdadeiros códigos culturais. Ainda permanece assim hoje, nas sociedades africanas mais tradicionais onde as tranças podem ter significados relacionados às etapas da vida como o nascimento, a iniciação, o casamento, o luto, etc. Mas é importante dizer que hoje em dia e, sobretudo, nas sociedades africanas mais ocidentalizadas, é o lado estético das tranças que é mais valorizado. Ao fazer as tranças, os sujeitos as fazem muito mais para a aparência, isto é, para a beleza. Assim, para passar as provas nacionais que são grandes momentos de encontros, amizades, depois do trabalho; as meninas gostam de cuidar de tudo o que toca a sua aparência física. Para saber melhor sobre as tranças e suas histórias, pode-se visitar os links: <<http://users.skynet.be/aloube/TUC.htm>> , <<http://www.saramaya.fr/tressesettissages/histoire-tresses>>, <<http://fr.wikipedia.org/wiki/Tresse>>.



[extravagante], com que irão passar o exame. Não apontou para um menino, pois, para eles, é bem simples; é só cortar os cabelos. Isso é a norma a respeito dos cabelos e, as meninas também têm que se conformar com ela. O desejável é que elas também cortem os cabelos. Quantas vezes não ouvimos, quando ainda éramos alunos no colégio, professores falarem assim com as meninas: “Por que vocês não podem fazer como os meninos e cortar apenas os cabelos? Veja bem o tempo que vocês perdem na cabeleireira, e o dinheiro também! Será que vocês não podem usar esse tempo para estudar?”

Gostaríamos de trazer aqui, dois testemunhos de dois meninos beninenses que hoje cursam a faculdade, ao discutir o assunto com eles. Trata-se do Lucien e do Yassin. Lucien tem uma licenciatura em direito e Yassin é aluno PEC-Pg, mestrando em engenharia civil, no Brasil.

***Lucien:** [...]. Eu conheço colégios em que as meninas não têm direito de trançar os cabelos. Têm que cortá-los. Posso dar o exemplo do CEGI AZOVE³ onde, no primeiro ciclo, quer dizer da turma de 6^{ème} até 3^{ème}, as meninas têm obrigação de cortar os cabelos. É só a partir do segundo ciclo que são autorizadas a trançá-los. , (Conversa realizada em nov. 2013).*

***Yassin:** [...]. Eu sei que no colégio [Notre Dame des Apôtres], para ambos os ciclos, as meninas não podem trançar os cabelos. Têm que cortá-los. Ao menos que seja na ocasião de um acontecimento particular como, por exemplo, a 1^a comunhão, pela qual a aluna que pede a permissão pode ser autorizada por um dado prazo. Passado o prazo, ela entra em castigo. (Conversa realizada em nov. 2013).*

Como diz Louro (1997, p. 57), “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (e não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. [...]”.

Bem frequentemente, fracassos de meninas serão explicados a partir dessas distinções. É frequente ouvir professores dizerem “essa menina não pode estudar não. Ela é muito vaidosa! Vejam o jeito dela de fazer! Vejam os cabelos que ela faz! Ela gosta muito de mexer com os meninos, ela não tem cabeça nos estudos não. Afinal de contas ficou grávida!”.

³ O CEGI AZOVE se situa em outro município rural do Benin.



Redes de sujeitos e a escolaridade das meninas

O contexto familiar e a precariedade dos recursos materiais acabam influenciando a frequência escolar dos alunos em Klouékanmè. Mas as redes familiares⁴ não influenciam a frequência das crianças, apenas através da falta de recursos materiais. Outros fatores, dependendo dos sujeitos e das suas próprias experiências socioculturais, entram em jogo no que diz respeito à escolarização das crianças e sua manutenção na escola/colégio, sobretudo quando se trata das meninas.

Para melhor entender essas redes, optamos por trazer trechos de falas de três sujeitos. Dois alunos do CEG1 Klouékanmè, ambos na última turma no colégio e, uma menina que alguns meses antes da nossa conversa era aluna do CEG Ahogbéya. Ela saiu do colégio para ingressar em um curso de formação profissional, embora ela já tivesse chegado à última turma do colégio. Passou uma vez *as provas nacional (Bacalaureat)*⁵ para entrar na faculdade, sem sucesso. E saiu do colégio, enquanto estava fazendo pela segunda vez a mesma turma, mas, estudando em casa para passar novamente as provas, no final do ano. A pergunta feita para os dois alunos era a de saber quais são os motivos pelos quais as meninas saem da escola ou do colégio ou por que entram poucas nele? Já, para a menina, a pergunta foi: por que saiu do colégio embora estivesse na última turma?

Aluno 1: para falar a respeito das meninas, o primeiro motivo é que elas têm um pensamento de negligência. Pensam que, ao longo, vão casar-se e ir para a casa de um homem que vai cuidar delas e resolver todos os problemas delas. Então por isso, não levam a muito sério os estudos.

O segundo motivo é que aqui os pais não encorajam a escolaridade das meninas. E as poucas que conseguem ir até a faculdade, no fim das contas, ficam sem emprego, ou se casam e não gozam dos frutos dos seus estudos. Olhando isso, os pais pensam que não tem retorno ao investir na escolaridade das meninas.

Aluno 2: Às vezes, os pais pensam que mesmo se as meninas são escolarizadas, ao longo, são muito mais os homens que encontram os empregos. E no fim das contas, a menina vai ficar em casa e casar-se. As meninas também, tendo isso na cabeça, se esforçam pouco. Já os

⁴ Chamamos de redes familiares, a tessitura através do qual se dá a família africana. No Benin e mais especificamente em meio rural, a estrutura familiar predominante é a patriarcal alargada. Dito de outra forma, a família não se limita ao núcleo familiar básico formado pelo pai, mãe e filho(s), mas é o conjunto formado por todas as pessoas ligadas pelo sangue, casamento, aliança ou vivendo juntas, ou por partilha de laços ancestrais comuns.

⁵ No Benin, na última série do ensino médio, se organiza provas escritas e orais para todos os alunos. Essas provas acontecem a datas predefinidas em função do calendário escolar. Apenas aqueles que conseguem tem acesso à universidade. É equivalente do ENEM no Brasil.



homens têm na mente que são eles que devem fazer de tudo para sustentar as suas futuras famílias, aí, eles se esforçam muito mais.

Menina: *Como eu já fiz a turma uma vez, nas férias, as pessoas me informaram que esta formação que estou seguindo agora ia abrir-se. Mas eu não acreditei. Foi uma vez que iniciamos o ano letivo que percebi que era verdade. Aí, eu pedi conselhos para algumas pessoas para saber se eu deveria deixar a colégio ou não. Quando eu conversei com uma das autoridades do colégio, ele falou que é melhor eu aguentar e acabar com o colégio. Mas outras pessoas falaram que diploma acadêmico e profissional não são a mesma coisa e que eu poderia parar e fazer essa formação e estudar em casa para passar no meu exame no final do ano. Aí, eu conversei com meu pai e após ter verificado e conversado com um tio meu, ele pagou pra eu começar a formação. Foi assim que eu decidi sair e fazer a formação. Mas ao mesmo tempo, passar no meu exame no final do ano. (Diário de campo, abr. 2013).*

Para possibilitar um diálogo e tentar penetrar as redes existentes em volta da escolarização das meninas em Klouékanmè, achamos útil informar duas taxas sobre a escolarização dos pais de alunos em Klouékanmè. Essas taxas são oriundas das informações fornecidas por nossos sujeitos de pesquisas aos quais nos referimos acima. É que existe um contraste no seio das famílias a respeito da escolarização dos pais de alunos. Com um efetivo de 30 alunos com que discutimos, 69% dos pais são escolarizados contra apenas 31% das mães. Ao saber disso, foi lógico fazer um link com as falas dos alunos que acabamos de apresentar, para tentar entender as redes nas quais pais de alunos e alunos são conectados, no que tange à escolarização das meninas no município de Klouékanmè.

Nas falas do Aluno1, ele deixou claro que as meninas se dedicam menos aos estudos do que os meninos, porque acham que mais tarde vão ter que casar e viver na casa de um homem, isto é, o futuro marido. Caberá a este último cuidar delas. Portanto, estão prontas a submeterem-se aos seus futuros maridos. Mas é importante ressaltar que não é bem assim. Não são todas as meninas. Pois, tal afirmação pode levar a ignorar que tem, mesmo em pouco efetivo, meninas que conseguem completar suas escolarizações. Mas aquelas que se conformam ou aceitam essa submissão, o fazem porque se sentem obrigadas. Porque, ao conversar com várias meninas, possamos perceber que cada uma entra no colégio com o sonho de uma profissão. Quer médica, quer professora, quer enfermeira, etc. Mas acabam desistir pelos motivos que já vimos anteriormente e outros que abordaremos mais na frente. Devemos destacar ainda que na tessitura dessas meninas enquanto rede de sujeitos existe uma relação direta que pode se estabelecer



entre elas, e o contexto familiar em que elas crescem. Como aprendemos com Bourdieu (apud NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, A., 2002, p. 19), “[...]. O indivíduo é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído”. Continuam as autoras,

Bourdieu afirma, então, em primeiro lugar, que a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual, se dá, preponderantemente de dentro para fora e não o inverso. A partir de sua posição inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, A., 2002, p. 20)

Ou seja, as meninas, e não apenas elas, mas os meninos também, enquanto sujeitos, são resultado de uma tessitura cujos fios, isto é, os costumes, as práticas cotidianas, as falas e discursos, as experiências, encontram suas raízes mais profundas, primeiramente, dentro das suas próprias famílias. Esse processo de formação subjectiva não é algo fixo. Ele continua se constituindo e os segue no seu crescimento até a idade adulta, nas suas ocupações profissionais futuras e assim por diante. Lembramos o lugar que a educação tradicional africana reserva para cada sujeito na sociedade. Enquanto os meninos são educados para se tornarem os “líderes” da sociedade, “os chefes” de famílias, aqueles que têm que sair e procurar como manter a casa, as meninas o são para tornarem-se as mães de famílias, cuidadas da casa. Aí, os meninos crescem e, à imagem dos seus pais, tios, irmãos mais velhos, próximos familiares, reforçam tais discursos e representam nos seus hábitos. A mesma coisa acontece com as meninas, à imagem das suas mães, tias, e próximos familiares. Tudo isso será socializado e legitimado como práticas culturais.

Na continuidade das suas falas, os alunos 1 e 2 concordam que os pais não incentivam a frequência escolar das meninas em Klouékanmè. Isso seria porque, de qualquer jeito, elas são destinadas a se casarem e, assim, o investimento não terá retorno para eles. Também, mesmo escolarizando-se, terão muitas dificuldades para encontrar empregos, pois, no mercado do trabalho, os homens têm prioridades já que são eles que



posteriormente deveriam “manter a casa”. A respeito de empregos, a fala da menina mostra que a prioridade é dada às formações profissionais. O ensino geral é considerado longo demais para as meninas, e com pouca chance de retorno dos investimentos. Por isso, ao pedir conselhos para seus familiares e próximos da família, a menina será orientada a escolher a formação profissional e sair do colégio. Essa formação seria de um prazo muito mais curto e a colocaria à disposição para pretender a um emprego.

Nogueira, M. e Nogueira, A. (2002, p. 23) afirmam que:

Aplicado à educação, esse raciocínio que os grupos sociais, a partir dos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vivido por seus membros, constituem uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances. Concretamente, isso significa que os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos, conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito. [...]. (p. 23).

Continuam dizendo que:

Bourdieu (1998) observa, também, em terceiro lugar, que o investimento na carreira escolar está relacionado ao retorno provável, intuitivamente estimado, que se pode obter com o título escolar. Não apenas no mercado de trabalho, mas, também, nos diferentes mercados simbólicos, como o matrimonial, por exemplo. Esse retorno, ou seja, o valor do título escolar nos diversos mercados variaria, basicamente, em função de sua maior ou menor oferta. Quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior a tendência a sua desvalorização. (p. 23)

Ao ser perguntado sobre os motivos de saída dos meninos do colégio, O aluno 1 responde o seguinte:

Eu, por exemplo, vou dizer que tenho vontade de frequentar, mas nem todo o tempo o apoio financeiro (dinheiro, comida, etc.) está aí. Olha, se eu não fosse uma pessoa que trabalha bem na escola e que tivesse bons resultados acadêmicos, se eu já tivesse sido reprovado uma vez só, eu iria parar mesmo. Sobretudo porque tenho meus irmãos mais velhos em Cotonou⁶ e que são donos de lojas de materiais de construção civil, eu iria ficar perto deles e mais tarde, ia me libertar para eu ter a minha própria loja. E talvez, vou ganhar melhor minha vida do que eu estou esperando, indo para escola. Se eu for até a faculdade, nem sei se vou encontrar um bom emprego pra eu ganhar suficientemente. Nós,

⁶ Cotonou é a cidade, capital econômica do Benin.



homens, gostamos de olhar o exemplo dos primeiros. Conheço muitos amigos que abandonam porque não percebem um futuro seguro.

Assim sendo, existe, porém, uma pequena distinção que precisa ser destacada no que tange ao valor dado aos títulos e à escolha das formações. Enquanto os meninos acham que têm que alcançar um nível muito mais avançado, – cursar a faculdade, por exemplo – e que mesmo assim, ainda terão dificuldades em encontrar algo satisfatório no mercado do emprego, as meninas preferem consagrar-se a uma formação de curto prazo e profissionalizante. É, geralmente, sobre tais bases que os pais, que têm condições materiais, investirão na escolarização dos seus filhos.

Tudo o que precede nos permite introduzir um diálogo sobre a ausência das meninas na escola e mais especificamente, no colégio. A ausência se ressentem muito mais no colégio, especificamente no segundo ciclo. A constatação foi que entre o maior número que se inscreve nas primeiras turmas do colégio, e o número que chega ao segundo ciclo, um vazio importante se observa em comparação aos meninos. Poucas das meninas conseguem se manter no colégio até o final do segundo ciclo. Por que essa ausência? E qual é o mecanismo, isto é, a tessitura através da qual essa ausência das meninas se dá? Será que não está acontecendo assim uma grande injustiça social?

Evasão escolar das meninas, uma injustiça social

Tomamos como ponto de partida, a tese de Boaventura de Souza Santos sobre a justiça social. Com efeito, Santos (2010) na sua crítica ao pensamento moderno que qualifica de pensamento abissal, desvelou o laço íntimo entre justiça social e justiça cognitiva. O autor afirma justamente que “[...] a injustiça social global está, desta forma, intimamente ligada à injustiça cognitiva global. A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global”.

A missão, isto é, o objetivo primeiro da chegada da escola moderna na África ocidental, portanto no Benin é uma missão dominadora e civilizadora. Portanto, com um projeto de assimilação cultural do povo ao qual ela se destinava. Essa escola, no próprio contexto europeu em que surgiu e emergiu, era burguesa e masculina. Então, essa cultura ocidental institucionalizada, imposta às sociedades africanas num contexto colonial, cruzou seu caminho com algo já existente na própria sociedade africana: o machismo.



Dá que a prioridade e os privilégios dados aos homens nas diferentes esferas da vida cotidiana nas sociedades africanas, logicamente encontraram solos férteis no seio do que se chamava “a escola do branco”. E assim, como uma semente, cresceu e os frutos azedos permanecem até hoje, isto é, a escola europeia, em muitos lugares em África, portanto no Benin e mais especificamente no meio rural, continua sendo masculina. Isso, combinado com o contexto familiar, portanto cultural que esboçamos anteriormente, acaba fazendo com que os pais invêstem pouco na escolaridade das meninas em meio rural. Mas não só isso. Ao considerar as famílias escolarizadas percebemos que, poucas das mães são escolarizadas e, na maioria dos casos, quase nunca acaba o primeiro ciclo do colégio. Estabelece-se então uma relação entre a experiência escolar dos pais, sobretudo das mães e a das meninas. Na maioria dos casos, os pais que alcançaram um nível maior de escolaridade incentivarão melhor os seus filhos. A respeito das meninas, elas tendem a buscar sua motivação para frequentar a escola, olhando para o nível de escolaridade alcançada pela própria mãe. Como consequência temos a ausência das meninas do colégio e posteriormente das mulheres nas demais áreas de trabalho que necessitam de um grau elevado de escolarização. E é justamente a esta altura que devemos nós tornar conta da grande injustiça social presente nas sociedades da África ocidental e mais especificamente nos meios rurais. No Benin, por exemplo, as mulheres representam mais da metade da população e a maior parte da população ainda vive em zona rural. Trata-se também de um país em via de desenvolvimento, portanto não industrial. E necessita-se um grau mais ou menos elevado de escolaridade (completar pelo menos o ensino médio), para pretender a um emprego “razoável” na administração pública e nas demais áreas de trabalho. No entanto, entendemos anteriormente que cada menina que entra no colégio tem um sonho Profissional e de melhor qualidade de vida. Mas será que esse sonho realizar esse sonho se pouca delas consegue completar o ensino médio até entrar na faculdade? Cremos que não. E neste caso elas se tornam vítimas duma injustiça social, pois, antes disso, vítimas de injustiça cognitiva.

Considerações finais

A busca de explicação para a evasão escolar das crianças, dos adolescentes e dos jovens em Klouékanmè, sobretudo das meninas, nos conduziu a identificar e entender



alguns fatores demográficos e socioculturais existentes na localidade. Alguns, porque não podemos afirmar com convicção que conseguimos desvelar tudo o que atrapalha a boa frequência escolar dos alunos em Klouékanmè e, mais especificamente, das meninas. No entanto, conseguimos entender que na criação e/ou na articulação desses fatores, não há lugar para a divisão. Ou seja, é impossível entender esses fatores, separadamente. Mas ao contrário, é preciso inscrevê-los numa lógica de redes, de complexidade, para entender as tessituras através das quais são enredados os fatores demográficos e socioculturais da evasão escolar em Klouékanmè. Todas as redes estão conectadas. A começar pela própria educação tradicional africana, sede de formação e de tessituras de redes subjetivas complexas. Ela é liderada pela família, outra rede bem complexa. Nesse contexto, a evasão escolar das meninas – assim que a dos meninos – que é um resultado tecida através de várias redes tem como consequência a injustiça social da qual são vítimas estas últimas. Uma injustiça social á qual precede uma injustiça cognitiva. Portanto, a luta contra essa injustiça social tem de passar para a luta pela justiça cognitiva que pode ser concretizado só através da superação do fracasso e da evasão escolar cada vez mais crescente das meninas.

Referências

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de Fazer. 18. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pédagogie des opprimés*. Paris: Librairie François Maspero, 1974.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes Editora, 1997.

NOGUEIRA, C. M.M.; e Nogueira, A. M. *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*. In.: Revista Educação & Sociedade, v. 23, n. 78, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de *Currículo como criação cotidiana*. RJ: DP et Alii Editora, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: *das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In.: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. SP: Ed. Cortez, 2010, p. 31-83.