

Inclusão *versus* exclusão escolar: As estratégias de luta contra o analfabetismo no Mali

Stéphanie GASSE,
Pesquisadora do laboratório CIVIIC
Universidade de Rouen, França

Resumo:

As estruturas educacionais dos países da África subsaariana, herdadas da colonização, foram objeto de uma institucionalização excessiva no âmbito de um estado centralizador, que teve por consequência uma política engajada no desafio quantitativo em detrimento da qualidade do ensino. A pesquisa aqui apresentada visa explorar a educação não formal desenvolvida pelas populações do Mali e de outros países, entendida como um ator incontornável dos sistemas educativos na África subsaariana. Esse texto tem por objetivo oferecer elementos de resposta à seguinte pergunta: o que justifica que busquemos métodos alternativos à educação formal no Mali? Nele, destacaremos os principais fatores de exclusão escolar através do contexto econômico e social do Mali. Tentaremos também compreender as opções políticas e as diferentes reformas levadas pelo governo maliano no decorrer da história da educação e, mais precisamente, a partir da marca deixada pela colonização. Por fim, determinaremos quais são as alternativas operadas no contexto da descentralização, pela intervenção de novas formas de educação plebiscitadas pelas populações e os diferentes parceiros educacionais no Mali.

Palavras-chave: educação não formal – educação na África subsaariana - educação inclusiva



As estruturas educacionais dos países da África subsaariana, herdadas da colonização, foram objeto de uma institucionalização excessiva no âmbito de um estado centralizador, que teve por consequências uma política engajada num desafio quantitativo em detrimento da qualidade do ensino. As avaliações recentes mostram a queda progressiva de certa parte da população na pobreza absoluta. A educação formal, sistema institucional dominante, não pode responder à demanda de escolarização e às necessidades das populações: a escola marginaliza, como é o caso no Mali, país encravado na África subsaariana, para o qual nós decidimos orientar nossas pesquisas. As populações desfavorecidas, principais excluídas da escolarização, adotam alternativas endógenas tanto em matéria de economia quanto no campo da educação.

A pesquisa que desejamos apresentar visa explorar a educação não formal, um campo difícil de cernir, mas que aparece como um ator incontornável dos sistemas educativos na África subsaariana. Esse texto tem por objetivo oferecer elementos de resposta à seguinte pergunta: o que justifica que busquemos métodos alternativos à educação formal no Mali? Assim, destacaremos os principais fatores de exclusão escolar através do contexto econômico e social do Mali. Tentaremos também compreender as opções políticas e as diferentes reformas levadas pelo governo maliano no decorrer da história da educação e, mais precisamente, a partir da marca deixada pela colonização. Por fim, determinaremos quais são as alternativas operadas no contexto da descentralização, pela intervenção de novas formas de educação referendadas pelas populações e os diferentes parceiros educacionais no Mali.

Apresentação do Mali: Contexto econômico e social

Situado no Noroeste da África, no coração da África do Oeste, o Mali¹ se estende por 1.240.000 km². Este país é cercado por sete fronteiras:

- a Argélia no Nordeste,
- o Níger no Sudeste,
- o Burquina Faso, a Costa do Marfim e a Guiné no Sul.
- o Senegal e a Mauritânia no Oeste.

O Mali compartilha assim uma fronteira de 7.000 km com esses países. O Saara cobre o terço do país situado ao norte. O clima do Mali, fora das regiões saarianas, é quente e seco, com temperaturas que sobem à medida que progredimos em direção ao norte. O Mali é, com o Níger e o Sudão, um dos países mais atingidos pela desertificação, sofrendo, além disso, de um importante desflorestamento. A capital política do Mali é Bamaco.

No que se refere ao contexto urbano e rural, a capital reúne um milhão de habitantes, dos 11,7 milhões (UEMOA, 2006) que conta o país, ou seja, um décimo da população total. A taxa de crescimento demográfico nacional será de aproximadamente 2,2% para os próximos anos, com uma taxa de crescimento de mais ou menos 5% para as principais cidades, incluindo Bamaco. 90% da população do Mali vive no sul do país e 71% é rural, apesar da população urbana ter-se multiplicado por 2 em 30 anos. Os ¾ da superfície do país abrigam menos de 10% da população (principalmente no norte) e as cidades instaladas nas margens do Níger abrigam 22% da população.

Globalmente, constata-se uma deterioração progressiva do contexto e da qualidade de vida no meio urbano, devido à ação antrópica de desenvolvimento de uma habitação precária,

¹ Cf. : ANNEXO 1A e 1B : Situação geográfica do Mali na África e da África subsaariana.

a problemas de higiene e de insalubridade ligados principalmente à proliferação de lixo sólido e líquido, à poluição das águas e do ar, à poluição sonora. Tudo isso provocando consequências negativas sobre a saúde e o bem-estar das populações.

O meio rural no Mali é caracterizado por inúmeros vilarejos e vilas – 11.234 foram cadastrados oficialmente pela administração territorial – e pelo Sael, banda de terra semi-árida que constitui, ao todo, 65% do território maliano. Outrora paraíso dos camponeses e dos criadores de gado seminômades, as condições de vida vêm se deteriorando nessa região. As populações rurais têm pouco peso político e só beneficiam de serviços públicos de má qualidade e inadaptados, quando existem.

A economia do Mali detém grande potencialidade, cuja valorização e exploração poderiam realçar significativamente o nível de desenvolvimento econômico e social do país. Assim, o Mali, país encravado, muito prejudicado pela seca, vive essencialmente de agricultura e de criação de gado. A população se concentra nas margens do rio Níger, eixo econômico estruturante do país. A população ativa evoluiu nos três principais setores de atividade, obedecendo à seguinte repartição: entre 1976 e 1990, o setor primário passa de 87,6% a 74,4%, o secundário de 5% a 10,1% e o terciário de 7,4% a 15,5%. Essa evolução mostra o abandono do setor primário, agrícola e artesanal, em proveito do setor terciário, mais orientado para os pequenos comércios, o que tem por consequência uma maior migração das populações rurais em direção às cidades. De fato, o despovoamento dos campos provoca uma diminuição da mão de obra agrícola e, portanto, um desmembramento das explorações agrícolas (sejam elas familiares ou comunitárias).

Além disso, a evolução do setor informal² em meio urbano mostra, em vinte anos, um crescimento da ordem de 36%. Logo, o setor informal, que representava 58,5% em 1976, passou para 78,6% em 1990 e representava 94,1% das atividades em 1998.

O setor informal no Mali é um setor composto de empresas que empregam menos de dez pessoas, escapando assim a toda regulamentação administrativa e jurídica, utilizando uma mão de obra familiar, aplicando horários flexíveis, recorrendo a fontes informais de crédito e fabricando produtos finalizados. Tem por característica uma grande precariedade das condições de atividade: locais inadaptados, falta de acesso aos principais serviços públicos (água, eletricidade, telefone). Com um tamanho médio de 1,5 pessoas por estabelecimento no Mali, o setor informal é composto em grande parte de micro-unidades e de auto-emprego. A sua dinâmica decorre mais de uma lógica de “criação/produção de empregos” que de uma verdadeira dinâmica de empresa. Não obstante, representa um elo essencial da economia urbana, pois, em média, conta-se uma unidade de produção informal por casal.

Apesar da evolução apreciável a nível macro-econômico, essa dinâmica não se traduz por uma melhoria das condições de vida de toda a população: com efeito, mais de 71,6% da população vive abaixo da linha de pobreza e 76% se concentra na zona rural. O Mali faz parte dos países menos adiantados (PMA) e ocupa o 174º lugar na classificação feita pelo PNUD em 2005, num total de 177 países. No mais, a economia do Mali permanece vulnerável aos choques exógenos como os casos climáticos, as flutuações dos termos das trocas comerciais, as crises sociopolíticas na África do Oeste.

Cada mulher tem em média sete filhos (2002) e essa taxa não varia. Em cada cinco crianças, uma morre antes da idade de 5 anos. A população do Mali é, portanto, uma

² Definição estatística do setor informal usada pela Conferência internacional dos pesquisadores estatísticos do trabalho (CIST) de janeiro 1993: “São incluídas no setor informal as empresas individuais que respeitam os seguintes critérios:

1. as empresas familiares ou “empresas informais de pessoas trabalhando por conta própria”. São empresas que não empregam assalariados de maneira contínua; mas podem empregar ajudantes familiares e/ou assalariados ocasionais.

2. as micro-empresas ou “empresas de empregadores informais”. Trata-se de empresas individuais que empregam um ou mais assalariados de maneira contínua”.

população muito jovem, na qual os 0-14 anos representavam 47,2% do total em 2002, os 15-64 anos 49,8% e a população de 65 anos ou mais somente 3%.

O Mali é um país rico por sua diversidade étnica e cultural. A coabitação se organiza muitas vezes num mesmo espaço geográfico, mas cada etnia maliana tem sua própria organização social, política, econômica e educativa. Cada uma dispõe de sua língua e de dialetos. Temos assim, bambaras, malinques, soninques, peúles, dogons, bozos, tuaregues, songhais, mouros, berberes, saracolés, senufos, tucolores e ainda muitos outros grupos.

O país conta mais ou menos trinta línguas, mas só umas dez são faladas por mais de 100.000 pessoas. De todas as línguas nacionais, o bambara (que é a língua materna para 2,7 milhões de falantes, ou seja, para 32% da população global), permanece sendo manifestamente a língua mais importante, também porque é entendida por pelo menos 4 milhões de pessoas, antes da língua dos peúles (14%).

Essa repartição étnica³ se encontra também, em certa medida, na repartição sócio-profissional. Assim, tradicionalmente, os bambaras, dogons e senufos são em maioria camponeses, os bozos pescadores, os malinques tradicionalmente comerciantes, constituindo o essencial da população urbana. Os tuaregues, peúles e berberes são povos nômades e portanto em grande parte criadores de gado.

O Mali elaborou uma política linguística em duas partes definidas pelo artigo 25 da Constituição de 1992 e a lei do dia 20 de agosto de 1996:

- o francês é a língua de expressão oficial;
- a lei define as modalidades de promoção e de oficialização das línguas nacionais, reconhecendo às coletividades e aos cidadãos o direito de iniciar ou de participar de ações de promoção de treze línguas nacionais.

De fato, mesmo que o francês beneficie do status de língua oficial, a língua bambara serve em várias regiões de principal língua veicular.

Devemos acrescentar também a essas características que a nível cultural, a literatura oral tradicional permanece extremamente viva.

Pela constituição, o Mali é um país laico, apesar de continuar sendo em maioria muçulmano, para mais de 90% da população. A crença animista⁴, fundada em cultos pagãos próprios a cada grupo étnico, só é praticada por uma pequena proporção da população maliana (cerca de 10%). Politicamente, a colonização preferia uma evolução dessas populações em direção à doutrina cristã. Mas confrontado ao islã, o cristianismo teve poucas chances. O fato deste aparecer como a religião do colonizador operou sem conteste contra ele. Se as missões cristãs existem no sul e no centro do país, a maioria tem um papel mais social e econômico que religioso.

Sendo assim, do ponto de vista da Constituição, nenhuma religião prevalece às outras: são iguais diante da lei. E por isso que os grandes eventos religiosos – pelo menos os cristãos e os muçulmanos – são comemorados de modo equiparável.

Da herança colonial à descentralização: uma evolução das políticas educativas desde 1960

Durante a colonização, o Mali, uma parte da Mauritânia, do Burquina Faso e do Níger atuais foram integrados à A.O.F.: a África Ocidental Francesa. Esses territórios formaram a colônia do Alto-Senegal-Níger que se tornará, em 1920, o Sudão francês. A colonização francesa deixou uma herança bem escassa no Mali, com pouca ou nenhuma infraestrutura

³ Cf.: Anexo 2: representação dos principais grupos étnicos do Mali.

⁴ GRESLE. F., PANOFF. M., PERRIN. M., TRIPIER. P. (1997). *Dicionário das ciências humanas Antropologia/Sociologia*. Paris: Nathan. Coleção Universidade. Animismo (Latim: *anima*), crença que atribui uma alma aos animais, aos fenômenos e aos objetos naturais.

rodoviária, poucas escolas e raros postos de saúde, etc. Em 1946, em Bamaco, foi constituída a Junta Democrática Africana (RDA⁵), que liderou a luta pela independência da África ocidental. Em 1956, o Sudão francês acessou a autonomia interna e se tornou, dois anos mais tarde, uma república no seio da Comunidade francesa. Mas, no dia 22 de setembro de 1960, a nova república do Mali foi proclamada, marcando assim a independência do país.

A escola desejada pelo Mali após sua independência tinha por missão formar os futuros funcionários necessários a todos os campos econômicos do país e “descolonizar os espíritos”, em outras palavras, adaptar a educação às realidades sócio-culturais e econômicas do aprendiz. Mas as crises sociais, políticas e econômicas afetaram a educação por uma falta de inovação e de progresso do sistema educativo. Por outro lado, se as políticas de ajustamento estrutural levadas nos anos 80 tiveram “alguns êxitos aparentes” com uma taxa de crescimento que chegou perto dos 6%, esse número caiu para 4%, deixando a economia em estado de crise. O peso da dívida do país aumenta e o Mali afunda numa pobreza extrema. A comunidade internacional, investida pelo seu desejo de ajuda ao desenvolvimento se apressou em lançar vários programas de ajuda urgente, de apoio técnico e financeiro e a educação não foi excluída.

Mas o desenvolvimento revelou-se um instrumento eficaz de paternalismo pelo qual se dá ajuda sem oferecer as ferramentas para o desenvolvimento. Logo, para Léopold Sédar SENGHOR, “*devemos começar pela cultura e a educação, antes mesmo de pensar no resto, pois é a dignidade do homem que está em jogo*”.

Engajado em numerosas reformas, e passando repetidamente da educação de massa à alfabetização funcional, o Mali descentraliza a educação desconcentrando de forma consequente os serviços e as estruturas educativas. Logo, as regiões e as comunidades se encontram plenamente envolvidas na direção, na organização e na gestão das escolas.

A desarticulação progressiva da relação Estado-formação-sociedade acarretou novas polarizações. Os espaços desertados pelos poderes públicos são reinvestidos pelos atores locais e os parceiros do sistema educativo como as ONGs, as organizações internacionais governamentais, as associações locais, os doadores. Os resultados da educação formal, avaliados no Fórum Mundial de Dacar (Senegal, 2002), trazem testemunho da necessidade de dar respostas educacionais fora da escola: devemos de fato ultrapassar os limites da pedagogia pelo aumento das competências especializadas. Uma escola em dois níveis de ensino diferentes se impôs no Mali para enfrentar um analfabetismo crescente, o que explica o sucesso cada vez maior da educação não formal.

O Programa Decenal de Desenvolvimento da Educação (PRODEC), implementado desde 2001 no Mali, caracteriza a última fase de descentralização empenhada pelo governo maliano. O PRODEC, apoiado pelos diferentes parceiros da educação no Mali, pretende ser uma resposta adaptada aos graves desfuncionamentos do sistema e se alastra por todos os componentes do setor.

A educação do Mali: relato das formas existentes

Se os documentos institucionais e os diferentes inquéritos efetuados no Mali nas várias estruturas educacionais nos permitiram descrever a organização do sistema educativo, eles dão poucas informações sobre as estratégias aplicadas fora da educação formal, institucional, gerenciada pelo estado. Portanto, vamos buscar apoio numa pesquisa lançada em maio de 2005 no contexto de um estudo universitário. Trata-se de um acervo de dados obtidos por questionários dirigidos a dois tipos de atores: as ONGs – locais e internacionais – em exercício no Mali e os peritos governamentais. A pesquisa foi efetuada por meio de uma

⁵ *Rassemblement Démocratique Africain*, em francês. N.T..

consulta coletiva que teve por objetivo arrecadar uma amostra⁶ representativa dos atores que operam na educação não formal e cujas atividades incluem ações de alfabetização.

No que se refere aos peritos⁷ interrogados, eles trabalham para dar apoio técnico, organizacional, no desempenho da educação para todos no Mali e também nas políticas orquestradas para a luta contra o analfabetismo.

Esse inquérito permitiu, numa primeira abordagem, compreender as representações dos diferentes atores da educação em termos de dinâmica das parcerias, pois o Mali se inscreveu num processo abrangente de descentralização. Nosso grupo de peritos e de representantes de ONGs e associações locais nos permitiu, em uma segunda fase, repertoriar as principais atividades relacionadas à educação não formal, com suas especificidades, e às motivações ligadas à busca de alternativas. Por fim, suas reflexões trouxeram elementos para uma resposta à questão da evolução da dupla “formal-informal” na luta contra o analfabetismo e, de maneira mais ampla, na luta contra a pobreza e a exclusão.

O levantamento das formas existentes no Mali passa necessariamente por algumas elucidações da terminologia: educação formal, educação informal, educação não formal.

Com efeito, a educação formal refere-se ao sistema educativo estruturado hierarquicamente. Ela designa um ensino dispensado nos sistemas das escolas, colégios, liceus, universidades e outros estabelecimentos orientados para a educação. O ensino é cronologicamente graduado, com expediente a tempo completo e composto de uma grande variedade de programas e instituições de formação técnica e profissional.

A educação difusa ou informal é um processo de educação permanente pelo qual cada indivíduo adquire atitudes, valores, competências e conhecimentos a partir da experiência cotidiana e das influências e recursos educativos de seu ambiente – da família, dos vizinhos, do local onde trabalha ou se diverte, do mercado ou da feira, da biblioteca e das mídias (rádios locais, jornais e televisões).

A educação não formal, por sua vez, pode operar tanto no interior quanto no exterior dos estabelecimentos de ensino e dirigir-se a pessoas de todas as idades. Ela pode, dependendo dos contextos nacionais, incluir programas educativos destinados à alfabetização dos adultos, a dispensar a educação básica a crianças não escolarizadas, ou a transmitir conhecimentos úteis, competências profissionais e uma cultura geral.

Os programas de educação não formal não se conformam necessariamente com o sistema da “escada”; eles podem ter diferentes durações e ser ou não ser terminados por um certificado confirmando o que foi adquirido durante a aprendizagem. Vamos acrescentar a essas características a definição de COOMBS em 1973:

“Toda atividade educativa organizada fora do sistema formal estabelecido – operando seja separadamente seja como traço dominante de uma outra atividade mais ampla – que tenha objetivos de aprendizagem definidos e visando servir alvos identificáveis de aprendizagens.”

Sem conteste, a educação informal é o processo por excelência de educação ao longo da vida; isto é ainda mais significativo quando sabemos que o Mali é um país rico por suas tradições ancestrais, por sua diversidade étnica, tendo sido outrora o maior império de toda a África. Respeitando a tradição oral e a linhagem, a cultura e a memória de seu povo sempre foram objeto de uma educação transmitida no cerne da família e da comunidade e isto, desde a pequena infância.

⁶ Nós transmitimos 107 questionários e obtivemos 54% de respostas, das quais 88% puderam ser utilizadas.

⁷ Esses peritos são representados por conselheiros técnicos CONFEMEN (Conferencia dos Ministros da Educação que compartilham a língua francesa), peritos do sistema das Nações Unidas em cargo da seção educação no Mali, especialistas do programa de pesquisa e formação na Educação para todos nas Agências governamentais ou também oriundos de cooperações bilaterais

Mas o que reúne as duas formas de educação – a educação formal e não formal – no que se refere à luta contra o analfabetismo e à educação para todos no Mali, é o conceito de educação básica. O Estado e o Ministério da educação são encarregados da educação básica e dos saberes fundamentais.

A educação básica designa toda uma série de atividades educativas que se dão em diferentes ambientes e tem por objetivo responder às necessidades educativas fundamentais, definidas na Declaração mundial sobre a educação para todos (Jomtien, Tailândia, 1990). Ela inclui, portanto, ao mesmo tempo o ensino escolar formal (primário e às vezes o primeiro ciclo do secundário) e um conjunto muito diversificado de atividades educativas não formais e informais, públicas e particulares, que tentam responder às necessidades educacionais fundamentais específicas de grupos de pessoas de todas as idades. O Fórum Mundial de Educação de Dacar, no Senegal, em abril do ano 2000, reuniu 183 países incluindo o Mali. Esses países decidiram a realização dos seis objetivos seguintes:

- desenvolver e melhorar em todos os aspectos a proteção e a educação da pequena infância, e principalmente das crianças mais vulneráveis e desfavorecidas;
- trabalhar para que, antes de 2015, todas as crianças, e sobretudo as meninas e as crianças em dificuldade ou oriundas de minorias étnicas, tenham a possibilidade de acessar um ensino primário obrigatório e gratuito de qualidade, seguindo-o até seu término;
- responder às necessidades educativas de todos os jovens garantindo um acesso equitativo a programas adequados destinados à aquisição de conhecimentos como também de competências ligadas à vida cotidiana;
- melhorar em 50% os níveis de alfabetização dos adultos, e principalmente das mulheres, até 2015, assegurando a todos os adultos um acesso equitativo aos programas de educação de base e de educação permanente;
- eliminar as disparidades entre os sexos no ensino primário e secundário até 2005 e instaurar a igualdade nesse campo até 2015, permanecendo atentos a garantir às meninas o acesso equitativo e sem restrição a uma educação básica de qualidade com as mesmas chances de êxito;
- melhorar em todos os aspectos a qualidade da educação e garantir sua excelência de modo que todos obtenham resultados de aprendizagem reconhecidos e quantificáveis – principalmente no que remete à leitura, à escrita, ao cálculo e às competências indispensáveis na vida de todos os dias.

Para chegar à realização desses objetivos em matéria de acesso, de equidade, de não-discriminação e de qualidade da educação na aquisição de saberes básicos e na luta contra o analfabetismo, o Mali e seus principais parceiros desenvolveram, ao lado da educação formal e das estruturas educacionais básicas, outras formas de educação que podem ser descritas da seguinte forma:

- **O ensino primário na educação formal**

No que diz respeito ao ensino primário no Mali, a educação fundamental contém dois ciclos: um de 6 anos (do primeiro ao sexto ano) e um de três anos (do sétimo ao nono ano). Contam-se 3.600 escolas primárias públicas que abrigam 15.000 classes. Quanto ao número de crianças para cada professor, gira em torno de 66 alunos segundo o Ministério da Educação Nacional em 2006.

No fim do primeiro ciclo, os alunos fazem uma prova para a admissão no 7º ano, o Certificado de fim de estudos do primeiro ciclo do ensino fundamental. No fim do segundo ciclo, os alunos obtêm o Diploma de Estudos Fundamentais (DEF). Após a prova, os alunos

podem se orientar para o ensino secundário geral – em três anos até o baccalauréat⁸ – ou para o ensino técnico e profissional, que termina por um baccalauréat técnico.

O ensino fundamental, representado pela escola pública, incluía 58,8% dos alunos admitidos no 1º ciclo do ensino fundamental em 2003.

• **Os centros de Educação ao Desenvolvimento (CED) e as escolas comunitárias**

Os centros de Educação ao Desenvolvimento (CED) foram criados no Mali no começo dos anos 1990, de forma experimental, antes de serem estendidos a todo o país. Os CED acolhem as crianças não escolarizadas entre 9 e 15 anos, para que acompanhem um ciclo de quatro anos com uma formação geral (cálculo e aprendizagem da leitura e da escrita na língua local, para começar, e francês a partir do segundo ano) e uma formação profissional ligada às carências locais. Decorrem de iniciativas públicas.

Os CED apoiam-se numa parceria entre uma comunidade de uma vila, o Estado e as ONGs:

- a comunidade da vila garante o recrutamento de um educador, a mão-de-obra para a construção da escola e elege um comitê de gerenciamento;
- o Estado garante o equipamento, notadamente fornecendo os manuais;
- uma organização não governamental (ONG) cuida do financiamento, da formação e do acompanhamento.

O Mali possuía 202 centros de educação para o desenvolvimento (CED) em 1994. Dez anos depois, em 2005, são cinco vezes mais, ou seja, 981 CED acolhendo 28.715 aprendizes.

Diferentes dos CED, as escolas comunitárias provêm basicamente de decisões particulares. Elas representam iniciativas locais de capitalização endógena e de formação que aumentam a capacidade das comunidades para reinventar a escola, respondendo assim por seus próprios meios ao desafio da educação para todos. As escolas comunitárias criadas por iniciativa de ONGs são fruto de uma parceria entre as comunidades locais e um parceiro externo (ONG ou alguma missão ativa na região). Em 1997, a ONG “*Save the children*” sustentou a criação de 777 escolas em cidades pequenas. O ensino nessas escolas beneficia do apoio pedagógico do Ministério em carga da educação básica. A abertura de uma escola comunitária é submetida a vários critérios desde 1994:

- ter um mínimo de 60 alunos,
- aplicar o programa oficial do ensino público,
- obter em dois anos resultados comparáveis aos das escolas públicas nas diversas provas que os alunos fizerem,
- contratar empregados para o ensino e a administração, permanentes ou temporários.

Após dois anos de existência, são reconhecidas “de utilidade pública” quando respeitam todas estas condições.

As escolas comunitárias apoiadas por uma ONG contratam professores de um nível superior às outras escolas oriundas de iniciativas locais. Com efeito, as primeiras exigem um nível superior ou igual ao do 9º ano, quer dizer um nível DEF quando as últimas contratam professores de todos os níveis (4,5% são recentemente alfabetizados, 13,6% têm um nível equivalente ao 5º ou 6º ano, 63,6% não terminaram o 1º ciclo do secundário, 13,6% possuem o DEF e, enfim, 4,5% chegaram ao 2º ciclo do secundário). Sendo a remuneração desses professores simbólica e a encargo da comunidade (MARCHAND, 2000), eles são obrigados a exercer uma atividade complementar (agricultura ou criação de gado nas terras da família ou disponibilizadas pelo Comitê de gerenciamento da comunidade).

⁸ Diploma de fim de estudos secundários francês, que dá acesso às universidades. N.T.

Estas escolas comunitárias representavam em 2003 19,1% dos alunos admitidos no primeiro ciclo do ensino fundamental.

- **O ensino confessional**

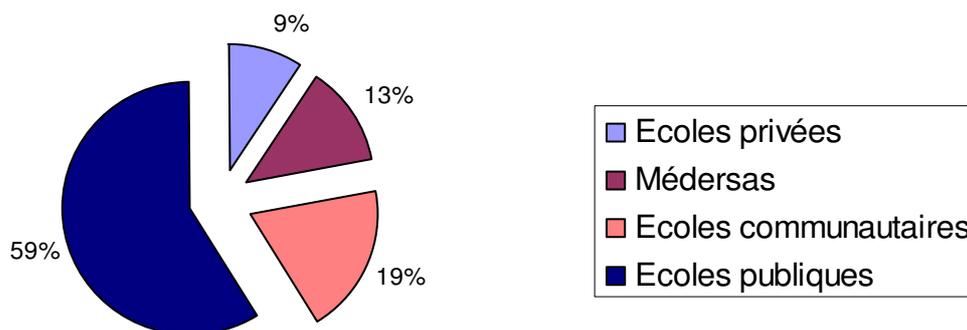
As escolas corânicas são instituições particulares que dispensam em árabe uma educação religiosa exclusivamente consagrada ao islã. Sendo consideradas como escolas confessionais, não são gerenciadas pelo Departamento da educação. Nelas, as crianças aprendem de cor os versos do Corão e consagram uma parte mais ou menos importante do dia à mendicância. Não se pode definir precisamente o número de alunos que frequentam essas escolas no Mali. O último censo das escolas corânicas, efetuado em 1983 pelos inspetores do ensino fundamental permitiu identificar 1.673 escolas espalhadas por todo o território nacional, 55.874 alunos, 2.409 professores.

Os pais mandam geralmente suas crianças para essas escolas antes da idade escolar (6 anos) para que aprendam noções fundamentais do Corão. Contudo, alguns alunos continuam estudando nelas até o nível secundário e superior.

Porém, devemos assinalar que também os alunos do formal, às vezes, são mandados pelos pais nessas escolas corânicas durante as férias escolares para acompanhar o ensino confessional em paralelo à sua escolaridade “laica”.

Temos, por outro lado, as “medersas”, escolas particulares que oferecem um ensino religioso (numa proporção de 50% do programa) em paralelo à aprendizagem da língua francesa, da leitura, da escrita e do cálculo. São ligadas desde 1985 ao Ministério da Educação Nacional. Representam 12,7% dos alunos admitidos no primeiro ciclo do ensino fundamental em 2003 e não param de crescer. Ao contrário das escolas corânicas consagradas somente à instrução religiosa, as medersas apresentam a particularidade de oferecer um ensino sincrético, dado em árabe e em francês, ao mesmo tempo religioso e laico.

Répartition des élèves admis au 1er cycle de l'enseignement fondamental au Mali. 2003-2004



Fonte: Ministério da Educação Nacional, Mali (2004)

Em 2002, o Estado maliano fundou um Instituto de formação em Tombuctu para formar os professores dessas escolas. Até então, não existia no Mali nenhuma estrutura de formação inicial. As formações propõem a 30 professores – estagiários –, em seis dias, uma

modernização dos métodos de ensino e a aquisição de competências necessárias à concepção de manuais.

Desse modo, o Mali lançou-se numa política de descentralização e encoraja o ensino particular para desenvolver com prioridade as escolas das vilas. A pluralidade de formas educativas e as reformas de descentralização empenhadas no Mali trazem testemunho da necessidade de “*não privilegiar mais estritamente o ensino que leva ao diploma e à busca de um emprego remunerado, mas optar pela educação e a formação visando um auto-emprego e do desenvolvimento local*” (CHAUVEAU, 1998).

Optando por uma escola democrática num contexto descentralizado, o Mali fez uma escolha muito clara quanto à importância do papel e da situação das comunidades e das coletividades territoriais para realizar uma mudança profunda e reconstruir seu sistema educacional.

A educação não formal: inclusão versus exclusão escolar

Se nós considerarmos que a educação inclusiva consiste em estabelecer classes representativas de toda a diversidade das diferentes sociedades, então, longe de ser um fator de integração, a educação escolar dispensada nas escolas públicas parece, pelo contrário, favorecer a diferenciação social e, nesse sentido, a exclusão.

Outrora considerada como um caminho para a promoção social, a escola pública, fundada num modelo ocidental herdado da colonização, não corresponde mais às expectativas dos pais. Ela parece de fato incapaz de dotar os alunos de uma formação útil para obter um emprego ou para inculcar técnicas das quais poderiam tirar proveito. A falência do sistema escolar parece assim ter favorecido “*o desenvolvimento de uma educação original ao mesmo tempo religiosa e profana, na qual tradição e modernidade se conjugam num sincretismo inédito*”. (GERARD, 1997)

O sistema educativo mostra logo os seus limites e sua incapacidade a satisfazer as necessidades de escolarização das populações. Os excluídos fazem, então, parte das categorias mais vulneráveis da população, como mostram as pesquisas feitas junto às associações e ONGs locais, que trabalham no campo da educação não formal, no Mali. Nós as apresentamos acompanhadas de números⁹ que ilustram diferentes situações.

Às vistas do público em mira das ONGs e das Organizações da Sociedade Civil (OSC), esses excluídos são em maioria representados por:

- as *meninas*: 64,5% das que têm idade para escolarização no primeiro grau não chegam até lá;
- as *mulheres adultas de mais de 15 anos*: 76% dentre elas são analfabetas;
- os *desescolarizados (repetência ou abandono escolar)*: a taxa de repetência de ano atinge os 28,8% no primário e o abandono escolar passa dos 16%;
- as *crianças que saem das escolas corânicas*, exploradas por seus mestres e compelidas à mendicância ou que deixaram essas escolas de forma prematura;
- os *meninos de rua*, levados à mendicância, à violência e à prostituição;
- os *órfãos* (crianças abandonadas ao nascer, mães falecidas durante o parto)
- as *populações nômades*, cuja mobilidade coloca o problema da frequência à escola (representam mais ou menos 5% da população do Mali);
- os *refugiados* (oriundos de países vizinhos que atravessam o Mali para atingir o Marrocos ou que fogem dos acontecimentos políticos, as guerras civis) ou as *pessoas deslocadas* (migração dos campos para as cidades);

⁹ NB : O ano 2000 será o nosso ano de referência, pois nos informa sobre cada um desses critérios.

– os *jovens trabalhadores*: 54,4% das crianças que têm entre 10 e 14 anos e exercem uma atividade são desescolarizados. A metade deles são meninas, muitas vezes empregadas domésticas (que deixam as zonas rurais para trabalhar nas casas das famílias que moram na cidade);

– os *aprendizes do setor informal*, sete vezes mais numerosos em três anos, representam 40% da mão de obra do setor informal;

– os *doentes contaminados pelo HIV/Aids*: ou seja 1,7% dos 15-49 anos cujos $\frac{2}{3}$ são mulheres rejeitadas de suas comunidades de origem;

– os *aleijados*, que representam 10,5% da população do Mali. Não existe nenhuma estrutura estadual para acolhê-los e cuidar deles.

Assim, as atividades desempenhadas pela educação não formal são dirigidas, em maioria, para a alfabetização de um grande público de excluídos da escolarização: jovens trabalhadores e trabalhadoras, meninos de rua, órfãos, crianças e adultos com Aids, meninas e moças, desescolarizados do setor público ou das escolas corânicas, aprendizes do setor informal...

O Estado maliano não pode responder à demanda crescente pela educação e às necessidades de desenvolvimento endógeno. É preciso, portanto, alastrar a oferta para fora da escola pela aplicação de métodos alternativos em diferentes campos interdependentes que se adaptam às exigências de alfabetização e à diversidade das populações excluídas.

Os problemas de analfabetismo, de abandono da escola, de inscrição nas escolas confessionais podem, num primeiro momento, ser explicados pelas dificuldades relativas ao fato de colocar uma criança na escola:

– os constrangimentos ligados à perda de oportunidades (perda de mão-de-obra, perda de renda, distância da residência familiar...)

– os custos diretos da escola (transporte, moradia quando a escola é afastada, compra de livros e de material escolar...);

– a pertinência contestada da escola: efetivos por classe elevados, infraestruturas vetustas e pouco funcionais, classes que funcionam com vários níveis de ensino por falta de professores, professores que não foram formados para acompanhar os programas, e, enfim, o fato da escola não garantir mais um emprego no fim do curso.

Além disso, quando consideramos a taxa de crianças que nunca frequentaram a escola até a idade de 12 anos, constatamos disparidades geográficas e a intervenção da questão do “gênero” (desigualdade entre homens e mulheres). Com efeito, só na cidade de Bamaco, 5% dos meninos e 22% das meninas de 12 anos nunca frequentaram a escola. No caso das outras cidades, são 31% dos meninos e 45% das meninas. Nas zonas rurais: 56% dos meninos e 72% das meninas, com a mesma idade, nunca frequentaram a escola.

Fatores múltiplos se combinam para explicar esse atraso na escolarização das meninas:

– o fator cultural, pois muitos malianos ainda consideram que o lugar de uma menina é perto da mãe, para ajudá-la nas tarefas domésticas, casar-se e ter bem cedo filhos;

– o fator econômico também, quando os custos da escola (inscrição, compra de material, roupas) representam um sacrifício financeiro importante num país onde mais da metade da população vive na pobreza.

Desde o início, a escolarização das meninas foi menos importante que a dos meninos. Em 2002, a taxa bruta de escolarização (TBE)¹⁰ das meninas era de 56,7% contra 77,9% para os meninos. Essas desigualdades existem a todos os níveis do sistema educativo: presentes desde o ensino fundamental, aumentam com o prosseguimento dos estudos no secundário.

¹⁰ TBE: Taxa bruta de escolarização (segundo a UNESCO): relação entre o número de alunos escolarizados num certo nível de ensino, qualquer que seja a sua idade, e a população da faixa etária oficial que corresponde a esse nível de ensino, exprimido em percentagem (%).

Além disso, não é raro que as crianças no meio rural façam dezenas de quilômetros para ir à escola fundamental. Carecem às vezes de vagas na escola mais próxima. De fato, a distância da escola primária pode ir de 6 a 16 km no Mali. O desenvolvimento das escolas comunitárias poderia permitir que se recupere progressivamente o atraso da escolarização nas regiões rurais.

Apesar dessas dificuldades e da falta de confiança na escola pública, as populações não se entregam, adotam estratégias alternativas, endógenas, tanto em matéria econômica quanto no campo da educação. Voltam-se para as atividades econômicas informais, para formas de educação não formais, confessionais ou comunitárias, para o aprendizado tradicional mais próximo dos valores culturais e locais. As escolas comunitárias financiadas pelas associações de pais têm como particularidade associar a alfabetização e o cálculo com conhecimentos endógenos (sobre a vida local), a saúde, o trabalho. O calendário se adapta ao calendário agrícola e à necessidade de trabalhar também uma parte do dia: 2 ou 3 horas de aulas por dia, 6 horas por semana e 6 meses e meio por ano (de novembro até maio).

A ideia é permitir a reintegração na escola formal para os jovens entre 6 e 10 anos, quando os 11-15 anos vão ser dirigidos para uma atividade da vila: comitê de crédito, saúde, agricultura. Os jovens aprendem na língua nacional e em francês no último ano.

O conteúdo dos programas educativos para os refugiados são adaptados à sua condição presente. Comportam, no entanto, muitos ensinamentos referentes à prevenção sanitária para que se tornem rapidamente autônomos no que diz respeito a essas questões. Ensinamentos relativos às suas atividades de origem e às maneiras de as levar são dispensados ao lado de ações urgentes como a ajuda alimentar ou o tratamento das doenças. Os programas, aí também, são ensinados na língua materna.

Os nômades, cuja mobilidade coloca problemas de frequência escolar, têm a possibilidade de experimentar programas de ensino a distância ou de confiar seus filhos aos internatos e, com frequência, as crianças integram as escolas corânicas.

Os desescolarizados muitas vezes são crianças e jovens que trabalham e contribuem à sobrevivência da família e à sua renda, tanto no meio rural quanto nas cidades. Enquanto o trabalho das crianças de 8 a 14 anos representar uma necessidade para um grande número de casais, será difícil assegurar uma educação primária para uma proporção elevada da população.

No Mali, como em muitos países, os aleijados são super-representados na população dos mendigos. Certas associações os ajudam a criar pequenas oficinas, para que possam obter uma renda e recuperar sua dignidade.

Os jovens trabalhadores são submetidos ao aprendizado, que é um processo de socialização, ou até mesmo de iniciação, tanto quanto um modo de formação profissional onde o costume é lei. O custo do aprendizado é amortecido pelas famílias e os empregadores durante três a quatro anos, o que representa uma fórmula interessante para o Estado maliano (CHAUVEAU, 1998).

Os meninos de rua, presentes nas grandes cidades, são submetidos a uma grande precariedade, são relegados a atividades de sobrevivência, lícitas ou não.

Para essas diferentes categorias de excluídos da escolarização, a educação não formal chega a “recuperar” crianças ou jovens adultos, jogando com a sua flexibilidade, gerenciando projetos localmente em função das categorias de excluídos, em contato com as comunidades, utilizando recursos locais. Por outro lado, suas atividades são interdependentes, adicionais e complementares. Gravitam em torno da alfabetização e exprimem-se em programas inovadores que se adaptam ao perfil e às necessidades dos públicos concernidos e isso, num contexto de descentralização e de desconcentração.

A educação não formal tem por característica endossar atividades de sensibilização junto com as comunidades pela formação à higiene e uma informação sobre as doenças

contagiosas¹¹, principalmente para as meninas e as mulheres. Formam conselheiros pedagógicos e educadores especializados nesse intento, para poder rapidamente se desenvolver em outros terrenos e em rede.

O setor não formal também é um apoio organizacional junto aos Comitês de Gerenciamento das escolas nas vilas ou das associações de pais. A educação não formal deu origem aos micro-créditos, ao apoio para o desenvolvimento rural, à aprendizagem em harmonia com o meio informal. Entendemos, pois, que encontre o fervor das populações.

Se a questão da língua de alfabetização foi por muito tempo o principal vetor do desenvolvimento da educação não formal, o par formal/não formal evolui agora numa política que almeja o bilinguismo entre a língua local ou comunitária e a língua oficial ou administrativa.

Assim sendo, a educação para todos está no centro das preocupações do sistema dual representado pela educação formal e não formal. Isso faz deles parceiros, mesmo se a educação formal não reconhece o não formal. Apesar disso, a educação não formal justifica sua pertinência local, mas com poucas repercussões a nível global.

Quanto à evolução do par formal/não formal, as opiniões divergem. Alguns, representados pelas ONGs e as associações locais, protegem o estatuto da educação não formal, sua liberdade de expressão, sua grande margem de manobra; outros, representados com maior frequência pelos peritos governamentais e internacionais, consideram a possibilidade de reforçá-la no âmbito dos laços institucionais formalizados.

Todavia, todos concordam que é preciso criar passarelas entre o formal e o não formal nos aspectos técnico e pedagógico, o que se traduz por uma validação de uma parte dos projetos de educação não formal que se tornariam “formais”. O formal deve então inspirar-se do não formal e a educação não formal responderá a necessidades novas, que podem ser relativas à formação profissional, mais centrada na relação escola-vida ativa e mais numa visão de uma educação popular.

Paradoxalmente, onde a educação requer políticas a longo prazo, a educação para todos é considerada em termos de urgência e intervém em situação de crise.

Além disso, a educação não formal, como sistema (aparentemente) autônomo e alternativo às políticas descentralizadas, às abordagens multissetoriais, não pode existir concretamente sem a parceria e encontra-se logo submetida a uma certa “condicionalidade da ajuda”.

No que se refere à descentralização, engajada pelo governo maliano desde 2001, os peritos são unânimes e encorajam esse caminho por uma dinâmica de parcerias e a desconcentração das instituições educacionais. As ONGs e Organizações da Sociedade Civil, por sua vez, ressaltam a não-realização do direito à educação (MEYER-BISCH, 1998), a desresponsabilização do Estado, a necessidade de construir passarelas entre educação formal e não formal.

Assim, a educação formal se encontra hoje no coração de uma reflexão contemporânea, refletindo as iniciativas que ela realiza junto àqueles que são excluídos e que o direito à educação não atinge.

Referências bibliográficas

CHAUVEAU, F. (1998). *Stratégies pour les jeunes défavorisés. Etat des lieux en Afrique subsaharienne*. Paris : UNESCO/IPE.

¹¹ NB: ANEXO 3: Campanha de sensibilização ao VIH/Aids nas portas do Sael pela ONG *Plano Internacional Mali*.

- COOMBS, P.H. (1968). *La crise mondiale de l'éducation*. Paris : PUF
- GASSE, S. (2004). Dynamique partenariale et droit à l'éducation. In Colloque international du 09 au 12 mars 2004, *Le droit à l'éducation : Quelles effectivités au Sud et au Nord*. AFEC, Ouagadougou, Burkina Faso.
- GERARD, E. (1997). *La tentation du savoir en Afrique*. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali. Paris : Karthala
- GRESLE. F., PANOFF. M., PERRIN. M., TRIPIER. P. (1997). *Dictionnaire des Sciences humaines Anthropologie / Sociologie*. Paris : Nathan. Collection Université.
- LANGE, M.F. (2003). *Inégalités de genre et éducation au Mali*. Etude, Paris : UNESCO
- MARCHAND, J. (2000, Novembre). *Les écoles communautaires – Mali, Sénégal, Togo*. Paris : UNESCO/IPE
- MEYER-BISCH, P. (1998). *Logiques du droit à l'éducation au sein des droits culturels*, Fribourg : Université de Fribourg.
- POIZAT, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan.
- SENGHOR, L. (1988). *Ce que je crois*. Paris : Grasset
- UNESCO. (2000). *Forum mondial de Dakar, Rapport final*, Rapport, Paris : UNESCO, 86p.
- UNESCO. (2000). *Forum mondial de Dakar, L'évaluation de l'éducation pour tous à l'an 2000 : Rapport du Mali*. Paris: UNESCO
- UNESCO. (2005). Statistiques de l'éducation, base de données 2005. In *Institut de statistique de l'éducation* [en ligne]. <http://www.uis.unesco.org/> (2005).

Résumée

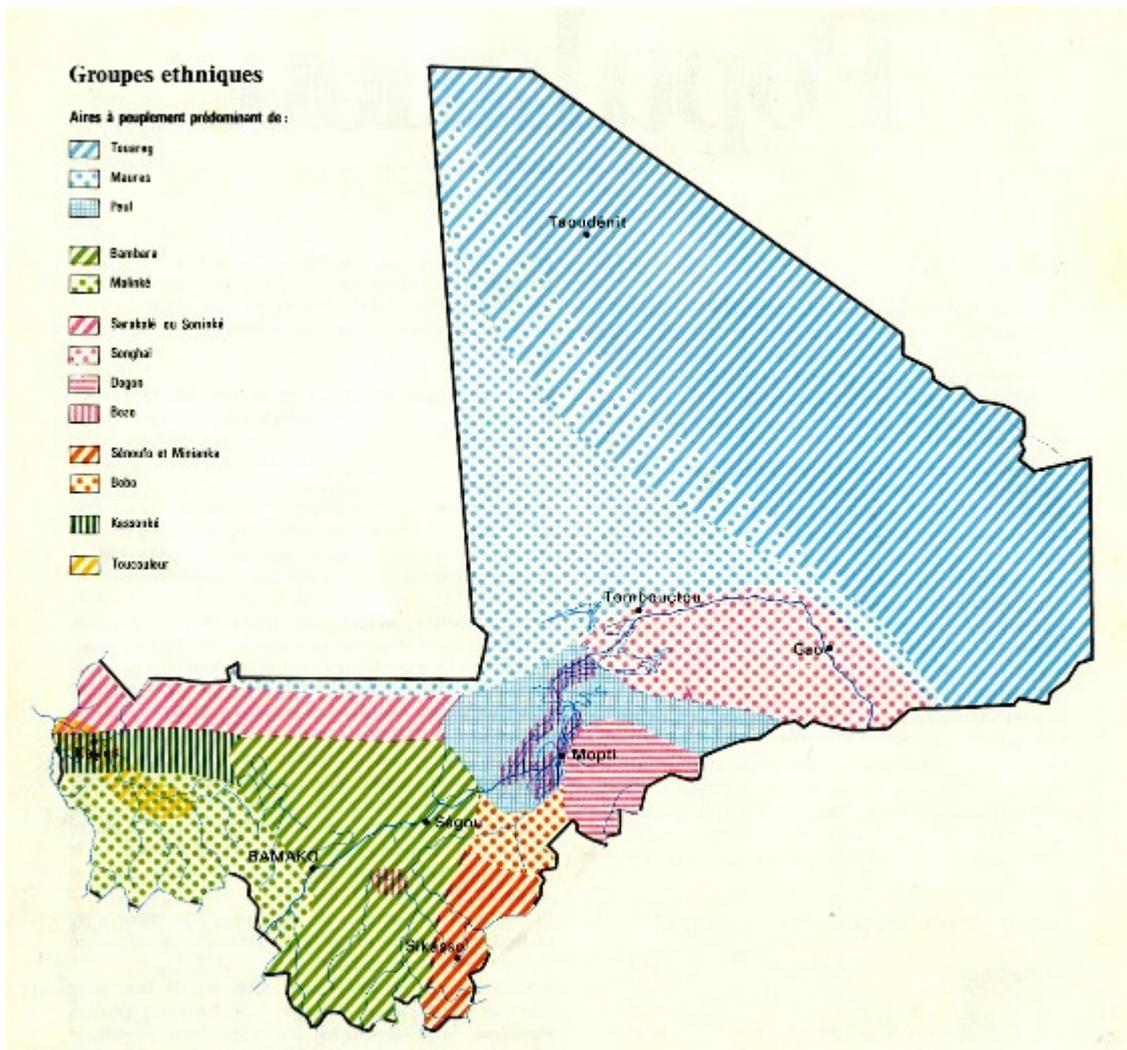
Les structures éducatives des pays d'Afrique subsahariennes, héritées de la colonisation, ont fait l'objet d'une institutionnalisation excessive au sein d'un état centralisateur, ayant pour conséquences une politique engagée dans un défi quantitatif au détriment de la qualité de l'enseignement. La recherche que nous souhaitons présenter vise à explorer l'éducation non formelle, un domaine qui apparaît comme un acteur incontournable des systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne. Ce texte vise à donner des éléments de réponse à la question suivante : Qu'est ce qui justifie de chercher des méthodes alternatives à l'éducation formelle au Mali ? Ainsi, nous soulignerons les principaux facteurs d'exclusion scolaire à travers le contexte économique et social du Mali. Nous nous attacherons également à comprendre les choix politiques et les différentes réformes prises par le gouvernement malien au sein de l'histoire de l'éducation et plus précisément à partir de l'emprunte laissée par la colonisation. Enfin, nous déterminerons les stratégies alternatives mises en œuvre dans le cadre de la décentralisation, par l'intervention de nouvelles formes d'éducation plébiscitées par les populations et les différents partenaires éducatifs du Mali.

Mots-clés: éducation non formelle – éducation en Afrique subsaharienne – éducation et inclusion

ANEXO 1B - Situação geográfica do Mali: principais cidades do país



ANEXO 2 - Representação dos principais grupos étnicos no Mali



ANEXO 3 - Campanha de sensibilização ao HIV/Aids, Plano Internacional Mali, Mopti

