



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA
LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
BACHARELADO EM HUMANIDADES**

ILIASA TURÉ

**ENSINO ISLÂMICO NA GUINÉ-BISSAU: UMA ANÁLISE SOBRE A ESCOLA
TRADICIONAL CORÂNICA CARANTA E A ESCOLA MADRASSA**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2019

ILIASA TURÉ

**ENSINO ISLÂMICO NA GUINÉ-BISSAU: UMA ANÁLISE SOBRE A ESCOLA
TRADICIONAL CORÂNICA CARANTA E A ESCOLA MADRASSA**

Trabalho de Conclusão de Curso - Modalidade Projeto de Pesquisa -apresentado ao Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), como requisito para obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Karl Gerhard Seibert.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2019

ILIASA TURÉ

**ENSINO ISLÂMICO NA GUINÉ-BISSAU: UMA ANÁLISE SOBRE A ESCOLA
TRADICIONAL CORÂNICA CARANTA E A ESCOLA MADRASSA**

Trabalho apresentado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

Aprovado em: 04 de setembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Karl Gerhard Seibert (Orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof. Dr. Paulo Gomes Vaz

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof. Dr. Rafael palermo Buti

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	5
1.1	ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS	8
1.2	ESPAÇO DE FUNCIONAMENTO E MATERIAIS DIDÁTICOS	10
1.3	HORÁRIOS DAS AULAS E MEIOS DA ILUMINAÇÃO	11
1.4	IDADE DOS ALUNOS E SEXO	12
1.5	ENVIO DAS CRIANÇAS PARA OS PAÍSES SUB-REGIONAIS	13
2	OBJETIVOS	15
2.1	OBJETIVO GERAL	15
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
3	JUSTIFICATIVA	15
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	16
5	CRONOGRAMA	19
	REFERÊNCIAS	20

1 INTRODUÇÃO

A República da Guiné-Bissau é um país situado na África Ocidental, que faz fronteira com o Senegal ao norte, Guiné Conacri ao sul e ao leste e com o Oceano Atlântico a oeste. O território guineense abrange 36.125 quilómetros quadrados de área, composto por uma parte insular (arquipélago dos Bijagós) formada por mais de 90 ilhas e ilhéus e dos quais 17 são habitadas (BENZINHO; ROSA, 2015, p.15).

Administrativamente, o país está dividido em três províncias, oito regiões e um setor autónomo- a capital Bissau, designadamente, a província Leste da Guiné-Bissau é formada pelas regiões de Bafata e Gabú. A província Sul- é formada pelas regiões de Quinara, Tombali e Bolama/Bijagós e por último, a província Norte, estruturadas pelas regiões de Biombo, Cacheu e Oio. Tais regiões administrativamente são compostas por 37 setores, estes últimos, se subdividem em várias secções compostas por *tabancas* (aldeias).

A maioria da população guineense pratica a religião muçulmana, a percentagem dos muçulmanos é de (45,1%). De acordo com o último censo de Recenseamento Geral da População e Habitação da Guiné-Bissau – (RGPH), realizado em 2009 pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), consta que a população guineense corresponde a um total de 1.442.227 mil de habitantes, entre os quais 48,4% dos homens e 51,6% das mulheres. Os Fulas correspondem à etnia com maior expressão no país (28,5%) (INE, 2010).

“As tendências que caracterizam o islão na Guiné-Bissau, poder-se identificar pelo menos três: 1) a sua imbricação com a política, 2) a sua expansão acelerada 3) sua internacionalização através de *Dawah* (sensibilização ou apelo as pessoas à caminho de *Allah* que significa - Deus). Esta interdependência não é de data recente, mas tem vindo a assumir formas diversas ao longo da história” (CARDOSO, 2004, p.46).

Como outros países africanos, também a Guiné-Bissau, caracteriza-se pela sua diversidade cultural, étnica e religiosa acentuada pela coexistência regional em consequência de uma história comum ligada aos impérios de Mali e de Gabú. A região de Cacheu foi a primeira do seu atual território onde portugueses estabeleceram uma feitoria em 1588. A Guiné era administrada a partir de Cabo-Verde até 1879, altura em que se deu a separação administrativa do território da Guiné Portuguesa do arquipélago. No mesmo ano (1879), foram construídas as povoações de Farim e Ziguinchor pertencentes à Guiné Portuguesa (JESUS, 2012, p. 03). Contudo, em 1885, a região de Ziguinchor foi concedida à França e integrada no Senegal.

O território da atual Guiné-Bissau, fazia parte do reino de Gabú, que por vez, anteriormente fez parte do império do Mali (JESUS, 2012, p. 03). Partes deste reino persistiram até o século XVIII, somente no fim do século XIX, a região foi colonizada pelos portugueses. Após a independência, unilateralmente declarada em 1973 e reconhecida por Portugal em Setembro de 1974, o nome da sua capital, Bissau, foi adicionada ao nome do país para evitar confusão com a vizinha Guiné-Conakri (a antiga Guiné Francesa). Assim, depois do Brasil, em 1822. A Guiné-Bissau foi a segunda ex-colônia portuguesa a ter a independência declarada unilateralmente reconhecida mais tarde por Portugal.

A primeira fase da expansão do islamismo no reino de Gabú, remota desde o século XII há meados do século XIX, se deve a “espécie” de *djihad* (guerra santa), entre *mansa* mandingas “animistas” e fulas locais, a derrota dos “animistas”, vem na sequência direta da revolta dos fulas de Gabú, apoiados pelos *Almamis* (chefes religiosos) do Futa-Djalon e do Bundu, (DIAS, 2004). “Por exemplo, muito embora localmente o fenómeno islamização seja conhecido popularmente com “mandiguização”, não só a questão de casamentos inter-étnicos continuam a ser difícil, como mandingas e fulas raramente em situações normais se misturam quer nas atividades de culto e quer no caso das aldeias” (DIAS, 2005, p.130).

Todavia, os primeiros mandingas que se estabeleceram nos territórios de atual Guiné-Bissau, no século XII à XV, eram “animistas” e somente alguns chefes comerciantes que haviam convertidos ao Islão, os mandingas ocupavam as terras que vão de rio Gâmbia, rio Corubal e até Futa-Djalon. Alguns anos depois, todas essas terras passaram a ser controladas pelos Fulas. O domínio Fula estendeu-se por uma vasta área que começou no Senegal até ao Chade. Portanto, na Guiné-Bissau, havia um pequeno número de mandingas muçulmanos, antes de chegada dos fulas provenientes de Futa-Torro e Futa-Djalon, mas é que na verdade os mandingas não tinham grande êxito no processo de islamização dos povos guineenses (GARCIA, 2005, p.70).

Durante alguns tempos, os fulas foram aceites como “hóspedes” pelos mandingas, considerados como donos de chão (terra). Mas, progressivamente, tiveram necessidade de conquistar novos territórios mais a Sul no ano de 1868, porque vinham com muito gado e família (CARDOSO, 2004, p. 47).

É frequente a distinção social, dentro de etnia Fula, pois havia muitas divisões entre Fulas-Forros ou Fulas-Rinbe (“livres” significa os que não podiam ser escravizados e, membros do primeiro grupo de fula chegado à Guiné), Futa-Fula (mestiços, frutos de miscigenação entre os Forros e outras etnias, ou os que migraram para o Futa-Djalon) e Fulas-

Pretos ou Fulas-Djiabê (os que podiam ser escravizados ou cativos da guerra ou apenas uma criação teórica dos portugueses para distinguir em função da cor). Este último é atualmente o grupo maioritário entre os fulas da Guiné-Bissau (PINTO, 2009, p. 38-39).

Conforme o GARCIA (2005), as invasões Fulas prosseguiram em direção ao Sul de Gabú e Oio no mesmo ano de 1868, com o intuito de submeter nos territórios de Forria e Djoladú, os Beafadas e Nalus. E, foram derrotados pelos Beafadas com o apoio de Fulas-pretos “animistas”. Entretanto, uma vez que o poder Fula foi estabelecido, quer por ambições e ódios entre facções, quer por dominação sobre outra etnia, começou a guerra civil de doze anos entre Fulas-Forros/ Fulas-Rinbe e Fulas-Pretos/ Fulas Djiabê (1878-1890). Estas lutas foram no seu verdadeiro significado uma guerra santa para implementar a religião islâmica em todo este sector do ocidente africano, saindo vitorioso o islamismo e o domínio político Fula.

O crescimento da religião muçulmana, na última década do milénio passado, é traduzido nos seguintes aspetos: 1) aumento de números de mesquitas; 2) aumento de número de adeptos/ praticantes; 3) aumento de número de escolas madrassa; 4) aumento de associações islâmicas e 5) aumento de peregrinos a Meca. No que respeita os números de praticantes, um *Almami* da mesquita de Bairro de Ajuda, em Bissau, considera que isso se deve à própria vitalidade da religião islâmica, considerada a “única e verdadeira”.-Um dos interlocutores considera que o marco importante na expansão do Islão na Guiné-Bissau, foi a instalação, em Bissau, da Agência Muçulmana para África (AMA), fundado em 1981, que muito tem apostado na tradução e transcrição do Alcorão para a língua portuguesa. Esta mesma Agência tem ajudado a construir muitas escolas madrassa (CARDOSO, 2004, p.53-54).

O presente projeto de pesquisa pretende analisar e discutir as práticas pedagógicas utilizadas nas escolas corânicas tradicionais *Caranta*¹ (local de leitura ou local de procura dos conhecimentos) e na escola *Madrassa* na Guiné-Bissau, onde “o surgimento das primeiras escolas *Madrassa*, foi no início da década de 70 do século passado” (BALDÉ, 2011, p. 02).

“A ideia da integração do ensino de língua árabe e da cultura islâmica para as comunidades guineenses que professavam a religião muçulmana na Guiné-Bissau, surgiu em 20 de Fevereiro de 1969, num encontro dirigido pelo Amílcar Cabral, em Dakar, capital do Senegal, em que se discutiu a possibilidade de ensino de árabe a ser introduzido nas escolas oficiais depois da independência do país. Destacando a necessidade de construir escolas e

¹ **Caranta**- significa local de leitura ou local de procura dos conhecimentos- são termos usados para os mandingas e beafadas, numa menção à espaço de leituras corânicas.

institutos islâmicos independentes que terá o mesmo tratamento com as outras religiões” (Ata de Reunião da Fundação do Comité de Estudantes do PAIGC em Língua Árabe, 1969). Contudo, o contrato de construção da Mesquita Central Nacional que integra o Complexo Escolar *AT-tadamun* (“solidariedade”) só foi assinado em 30 de Agosto de 1989 (BALDÉ, 2013, p.111). O processo de construção da Mesquita Central e Complexo Escolar *AT-tadamun* teve muitos problemas que causaram atrasos significativos. Mas o mais grave talvez seja: a) falta de dossiê completo de execução (planta de implementação); b) alteração do projeto inicial; c) ampliação do projeto para obter mais espaço de cerca 8,6% da área global, efetuado pelo gabinete de fiscalização (a pedido do presidente do fundo da Organização da Conferência Islâmica- OCI); d) assinatura de outro contrato de fiscalização (em Djiddah, Arábia Saudita) no valor de 190 mil dólares, substituindo o anterior assinado em Bissau orçado apenas em 60 mil dólares, etc... para não falar de atrasos verificados na execução da obra com consequentes desvios orçamentais (BALDÉ, 2013, p.115). “A construção do complexo escolar *AT-tadamun* inaugurado no ano letivo 2005/2006, está integrado na Mesquita Central Nacional, no Bairro de Ajuda, em Bissau, no ano letivo 2010/2011 contava com 43 professores do ministério da Educação Nacional, recebendo subsídio pago pela - gência Muçulmana de Kuwait e, dois Imãs da Mesquita que desempenhavam também funções de professores são pagos pela Agência Muçulmana de Kuwait, o currículo é o do ensino oficial, com a introdução da Língua Árabe e de Cultura Islâmica” (BARETO, 2013, p.26). E, evidenciando o papel da educação islâmica na sociedade guineense, principalmente nas comunidades muçulmanas tradicionais Fulas, da região de Gabú, desde a década de 1970 até o período contemporâneo. “Quer seja na sua dimensão moral, social, religiosa ou profissional, a educação corânica está centrada na ideia de submissão: a Deus, aos professores, aos pais, aos mais velhos, à natureza e ao interesse da comunidade” (DIAS, 2005, p. 139).

Os termos utilizados para designar essas escolas-, são para os Fulas “*dudal*” que significa- local de leitura corânico, e para os Mandingas e Biafadas “*caranta*”.

1.1 ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS

As escolas corânicas tradicionais *Caranta* se diferenciam com as escolas *Madrassa* sob vários aspectos, tanto no espaço de funcionamento, matérias didáticos, mestres, anos de estudos, horários das aulas, grupos etários, equipamentos usados, língua de instrução e meios da iluminação. Contrariamente de escolas corânicas tradicionais, as escolas *Madrassa* não são

gratuitas, pois os alunos pagam as mensalidades e,- também os estudantes aprendem a falar e escrever árabe como língua de instrução. Os alunos aprendem também outras ciências, tais como: a matemática, a história, a geografia, as ciências da natureza, física e química. Além disso, nas escolas *Madrassa* aos estudantes são atribuídos os seus diplomas no final do curso. Enquanto que nas escolas corânicas tradicionais oferecem um ensino gratuito, os mestres são pagos com os trabalhos domésticos feitos pelos estudantes e também com apoio da comunidade. Além disso, os alunos só conseguem falar o idioma árabe quando terminam a primeira leitura do *Alcorão*, visto que o método utilizado passa mais para decorar os versículos e conhecer as letras para ler o *Corão*². Porém, não aprendem o árabe especificamente. Daí, aprendem a tradução do *Al'qur'an*³ depois de terminar a primeira leitura, chamada de *lackdory*⁴.

Os métodos utilizados no ensino tradicional têm com ênfase a difusão centrada no estudo do Corão, pois os estudantes têm pouco conhecimento de matérias ensinados pelos *mestres* enfatizando o ensino da memorização e recitação como via de aprendizagem. Por outro lado, na escola corânica tradicional nem tem a pedagogia – transmissão de conhecimento por oralidade, ensino das técnicas pela observação, utilização dos castigos corporais e psicológicos como instrumento educativo (DIAS, 2005, p. 139). Não obstante, o ensino corânico tradicional caranta, é um sistema da educação islâmica mais antiga na sociedade guineense, onde na fase inicial (*kuttâb*) o aluno lê mesmo em árabe não sabendo o que está lendo. Ele transita para outro “*surah*” (capítulo) seguinte ou seja é uma escola onde não á obtenção de certificados. Portanto são feitas cerimónias na entrada de aluno na escola tradicional e no final da sua carreira estudantil. E, essa escola tradicional corânica tem como pressuposto em decorar os conteúdos transmitidos pelo *marabout/ustazu* “o professor”.

“Nas escolas corânicas não existe análise ou discussão do significado do texto. Porém quando decorarem mais parte de *al'qur'an*, os alunos podem avançar para os níveis superiores de ensino de *ilm-* (conhecimento religioso)” (PINTO, 2011, P. 02).

DIAS (2005) salienta que, em grande parte, o ensino corânico tradicional divide-se em dois níveis: o primeiro baseado na aprendizagem do alfabeto e a junção das letras e na

² **Corão**- é o livro sagrado do Islamismo. Segundo a tradição islâmica, conteúdo foi revelado ao profeta Mohammed (Maomé), durante 23 anos da sua vida, por meio do anjo Gabriel (Gibril). Ver. Mubarak, 2014, p. 06.

³ **Al'qur'an**- (em árabe- significa “recitação”; composto por 114 suratas (Capítulos), divididas em 6.226 versículos).

⁴ **Lackdary**- (em árabe significa- a fase /etapa de tradução do sagrado Alcorão. Além disso, conhecer também conjuntos de **charias** “regras” no islão, ou seja, os procedimentos islâmicos e **sunnas** “tradições” de profeta Mohammed).

memorização de um número relativamente pequeno de versículos do alcorão, e o outro com um nível mais avançado é baseado no primeiro momento o aprofundamento da escrita, da aprendizagem da língua árabe e da memorização de um grande número de versículos do Corão e, nos tempos de aprendizagem superiores ensina a leitura e comentário da teoria legítima do islão (*fiqh*), as tradições (*hadith*), a biografia de Maomé (*sira*) e a gramática árabe (*nahm*). Tanto o nível básico e, assim como no nível avançado, associam-se na mesma classe alunos com saberes e tempos de aprendizagem diferentes, podendo mesmo ter aulas no mesmo espaço/ turma, por gerência e gestão do tempo pelos professores. Além disso, nada distingue uma casa normal de uma escola corânica a não ser a presença de algumas tábuas de madeira escritas em caracteres árabes ou a existência, por perto, de restos de madeira queimada e de cinzas: não existem carteiras, quadros pretos, livros ou qualquer outro material pedagógico. Deste modo, no âmbito desta pesquisa queremos compreender as diferenças no processo de avaliação de aprendizagem nas escolas corânicas tradicionais e na escola *Madrassa*, sendo uma questão que merece uma discussão.

1.2 ESPAÇO DE FUNCIONAMENTO E MATERIAIS DIDÁTICOS

As escolas corânicas tradicionais *Carantas* funcionam nos lugares improvisados próximo da casa do *marabout* na varanda, no espaço livre à volta de uma fogueira, nas mesquitas ou debaixo de uma árvore, uma palhota dentro de *morança* (habitação de uma única família, em poligamia) do mestre. São espaços que, também são utilizados para outros fins, tais como a reza, locais para as refeições e reuniões. Em relação aos espaços onde funcionam as escolas *Madrassa* as aulas ocorrem dentro de um edifício coberto.

Um dos materiais didáticos utilizados pelos alunos no ensino *corânico* tradicional são *aluá* ou *wala*- significa- a tábua que é feita da madeira de “pô-de-leite”, utiliza-se também *cala* para escrever, que é um ramo de pau fina de ponta afiada em formato de caneta e, *dúa*, uma tinta vegetal extraída nas panelas ou caldeiras.-Nessas escolas tradicionais os discentes sentam-se no chão, em círculo ou em fila no tapete para os que estudam nas mesquitas ou nas localidades improvisadas e outros levam bancos e, nas escolas *Madrassa* são usados canetas, cadernos, livros e carteiras como materiais de apoio.

Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), os mestres, todos naturalmente do sexo masculino, são originários da Guiné-Conakry, do Senegal, da Gâmbia, de Mali, mas maioritariamente são da Guiné-Bissau (GUINÉ-BISSAU, 2006).

A língua de comunicação/ instrução entre os mestres e os alunos nas escolas corânicas, regularmente, é a do mestre, também porque o envio é feito com base na identidade étnica, (um Mandinga a enviar o seu filho para outro mestre da mesma pertença étnica e,-o fula,- a proceder da mesma maneira), INEP afirma que:- o crioulo não é a língua frequente dos alunos, pois os pais enviam os seus filhos para a escola do mestre que sempre pertence ao mesmo grupo étnico (GUINÉ-BISSAU, 2006, p. 35).

Os anos do estudo nas escolas corânicas, salienta o INEP, variam entre 1 e 30 anos consecutivos de estudo ou de 1 e 10 anos, sabendo que para terminar a primeira fase de leitura o discente faz em média de seis anos de estudo e, isso não significa exatamente que o aluno sabe ler e escrever corretamente os versículos. Para que isso acontece o estudante deve terminar o livro sagrado pelo menos três vezes, posteriormente começar uma nova etapa de tradução do alcorão.

Uma escola corânica tradicional ou uma *madrassa* é uma comunidade formada pelo mestre e pelos seus alunos, eventualmente acrescida de outras pessoas, segundo o tipo de escola (internato/ externato) ou as circunstâncias do ciclo anual da vida social, religiosa e económica do grupo doméstico a que pertence o professor (DIAS, 2005, p.136).

A referida pesquisa realizada pelo INEP em 2006 (GUINÉ-BISSAU, 2006), demonstra que, em termos de equipamentos, as escolas corânicas guineenses, tanto no meio rural assim como no meio urbano, estão desprovidas de equipamentos como mencionado, funcionam na maior parte em lugares improvisados, muitas vezes sem mínimas condições (materiais e físicas) para o funcionamento de uma aula. O ensino corânico tradicional funciona em condições precárias na Guiné-Bissau, visto que também em parte não recebem nenhum tipo de apoio em equipamentos, quer por parte das autoridades do país assim como quer por parte dos parceiros da cooperação, por outro lado, as escolas *Madrassa* estão melhor equipadas não só apenas em termos de instalações escolares e condições materiais e, recebem mais ajudas interno e externo, o apoio vem normalmente da cooperação dos diferentes países árabes.

1.3 HORÁRIOS DAS AULAS E MEIOS DA ILUMINAÇÃO

Horários normais das aulas nas escolas corânicas são de três turnos. Ao princípio da manhã, à tarde e no princípio da noite, de sexta-feira à terça-feira, nem sempre se compre com os horários das aulas. O incumprimento se verifica mais no meio urbano do que no meio rural. O constrangimento para o não cumprimento das aulas no meio urbano-, tem a ver com as

dificuldades na garantia de meios de iluminação. A principal fonte de iluminação para escolas corânicas é a lenha, que em muitos casos é difícil de encontrar no meio urbano (GUINÉ-BISSAU, 2006).

Nas escolas corânicas *Carantas* a principal fonte da iluminação é *karraló* (lenha) no caso das aulas ministradas nos espaços livre é, a vela, candeeiro e luz elétrica para as aulas que funcionam nas mesquitas e na casa do mestre. Nas escolas *Madrassa* uma fonte de claridade é a vela, enquanto candeeiros são utilizados com pouca frequência e a luz elétrica é mais usada.

1.4 IDADE DOS ALUNOS E SEXO

Ainda segundo um relatório do Fundo das Nações Unidas para as Crianças (UNICEF) da Guiné-Bissau, realizado em parceria com o INEP em 2006, no que diz respeito às idades dos alunos, num total de 498 estudantes das escolas corânicas interrogados, às idades variavam entre 1 e 57 anos. A faixa etária entre 3 e 20 anos representava cerca de 90% dos alunos. Demonstra que existem dois casos de alunos que poderia ser explicado de seguintes formas, uma pessoa com 1 ano e outra com 57. Em relação à primeira, é que pode ser possivelmente que seja órfão e que seja tomado por família de um *ustazu* e passa a assumir o estatuto de discípulo do mestre. Em relação ao segundo existe caso em que uma pessoa sai de um morança para frequentar aula numa da outra morança se considera de sempre discípulo do mestre (GUINÉ-BISSAU, 2006).

O resultado de inquérito feito pelo INEP em 2006, - revela a predominância masculina de alunos. Dos 498 Interrogados, 402 (81%) são rapazes e apenas 96 (9%) são do sexo feminino e, segundo os estudos faltam informações dos restantes (10%) visto que o sexo não foi revelado. Esta ausência feminina pode ser justificada por um lado, pelas normas socio-culturais e religiosas que limitam a participação das meninas quando atingirem um certo nível de estudo do Alcorão “livro” pois são poucas as meninas que conseguem terminar o estudo de Alcorão. São raras meninas com idades maiores de 15 anos numa escola corânica, porque uma menina não pode pegar o Alcorão durante o período menstrual e por causa do fenómeno do casamento precoce das raparigas nas referidas etnias. Porém a maioria das meninas muçulmanas aprende a Al Qur’an “recitação” e a sua memorização do Alcorão no seio da família.

1.5 ENVIO DAS CRIANÇAS PARA OS PAÍSES SUB-REGIONAIS

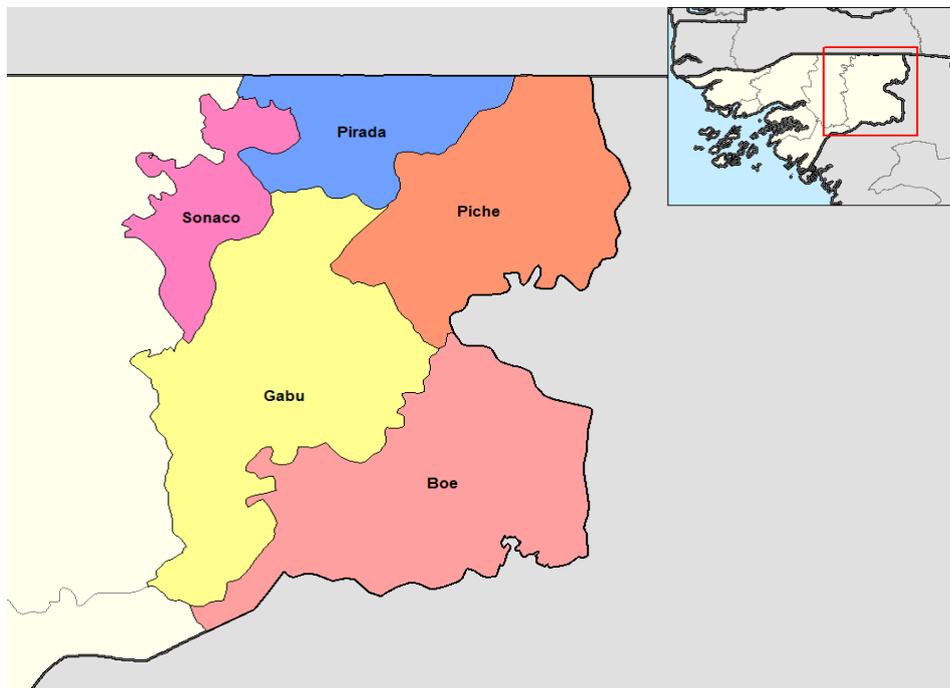
Existe um grande fluxo de crianças muçulmanas, entre a Guiné-Bissau, Senegal, Gâmbia e Guiné- Conakry. O maior fluxo verifica-se da Guiné-Bissau em direção ao Senegal. A maior parte dos *talibés* (discípulos) sai das regiões leste (Gabú e Bafata). Segundo Aicha Thiam (Farut, 2003) produtora do filme sobre crianças “*talibés*” nas ruas de Dakar (um filme que faz o retrato de como os “*talibes*” são explorados pelos mestres) estima-se a existência de cerca 120.000 crianças “*talibes*” no vizinho Senegal, oriundas de Guiné- Conakry, Gâmbia e com maior número provenientes da Guiné-Bissau. E,- esses alunos no Senegal ocupam a maior parte do seu tempo a pedir esmolas (mendigaç o), particularmente nos centros urbanos. Nas localidades do interior daquele país elas praticam a agricultura com os seus mestres (regiões de Kolda e Casamance), (GUINÉ-BISSAU, 2006, P. 49). Não obstante, consoante a UNICEF e o INEP comprova-se que, nas sociedades islâmicas de África ocidental e central, a educa o religiosa   uma obriga o para os pais de confissão mu lmana. Confiam deste modo de enviar os seus filhos para um *ustasu* que lhes ensinam o Alcorão. Atualmente, com a crescente urbaniza o e o empobrecimento das famílias, assiste-se ao desvio desta prática. Em grosso modo de mestres corânicos colocam as crianças “*talib s*” particularmente os rapazes entre os 5 e os 15 anos de idade, numa situa o de vulnerabilidade, ao manda-los a mendigar nas ruas, modificando assim um processo legítimo de educa o religiosa num fen meno de explora o econ mica dos alunos (GUINÉ-BISSAU, 2006).

A prática pedagógica nessas escolas tradicionais, ainda presente em certos processos educativos islâmicos em nossas sociedades,   importante expor os embaraços e impasses nessa prática avaliativa. Partindo desse pressuposto, abordaremos a necessidade de uma reflexão sobre a importância da educa o islâmica, tendo os mestres corânicos e os *ustazus*⁵ “professores” como elementos essenciais do processo educativo, devendo ser considerado em todos os aspectos religiosos e socioculturais.

As dificuldades vivenciadas pelos estudantes guineenses nos ensinamentos *corânicos* tradicionais e das escolas *Madrassa* em Gab , capital da região ep nima, não são diferentes daqueles enfrentados pela maioria dos estudantes corânicos nos outros sectores da região de Gab  na Guiné-Bissau. A região de Gab  fica situada no leste de país, e cont m cinco sectores, como podemos observar na imagem abaixo:

⁵ **Ustazu-** (em  rabe significa- professor).

Figura 1 - Mapa de região de Gabú - dividida em sectores



Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/23/Gabu_sectors.png:

Acesso em 18 de Agosto de 2015.

O ensino corânico tradicional, *Madrassa* e algumas escolas mistas (são escolas corânicas que utilizam ao mesmo tempo os dois métodos das duas escolas corânicas tradicionais e *Madrassa*), tem vindo a expandir-se na Guiné-Bissau, principalmente na região de Gabú. A região de Gabú está dividida nos sectores:- de Boê, Gabú, Pirada, Pitche e Sonaco. Geograficamente esta região é mais distante do capital do país e faz fronteira a norte com o Senegal, leste com a Guiné- Conakry e a Sul com as regiões de Tombali e Bafata. (BENZINHO; ROSA, 2015, p. 81).

Através do referido trabalho realizado pela UNICEF da Guiné-Bissau em parceria com o INEP em 2006, foram registados em todo o país um total de 617 escolas islâmicas entre as quais:- escolas corânicos tradicionais 561 (90,92%), escola *Madrassa* 50 (8,10%) e algumas escolas mistas 6 ou (0,97%), que envolvem cerca de 22.831 estudantes só dentro do território nacional. A região de Gabú conta com 122 (20%) das escolas e 4.689 (20,5%) dos estudantes (GUINÉ-BISSAU, 2006).

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- ✓ Analisar as diferenças de funcionamento e das práticas pedagógicas utilizadas na escola tradicional corânica caranta e na escola madrassa na Guiné-Bissau.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1- Expor as formas diferentes de transmissão de saberes nas escolas tradicionais corânicas e escola madrassa na Guiné-Bissau.
- 2- Compreender os processos da avaliação de aprendizagem na escola tradicional corânica caranta e escola madrassa na Guiné-Bissau.
- 3- Analisar as dificuldades enfrentadas pelos alunos nas escolas tradicionais corânicas na Guiné-Bissau.
- 4- Investigar as práticas pedagógicas utilizadas nas escolas tradicionais corânicas Caranta e na escola Madrassa na Guiné-Bissau.
- 5- Contribuir para os estudos etnográficos sobre o ensino islâmico na Guiné-Bissau.

3 JUSTIFICATIVA

As práticas pedagógicas no ensino islâmico na Guiné-Bissau, já referidas nesse projeto e a necessidade de melhorar as condições dessas escolas tradicionais e *madrassa*, por si só já são indicativas da relevância de analisarmos as realidades vivenciadas pelos discípulos dos mestres corânicos na Guiné-Bissau, principalmente na região de Gabú. Nosso interesse é expor e analisar essa prática pedagógica do ensino tradicional corânico, levando em consideração a evolução do ensino islâmico no país, o que nos levou a indagar as práticas pedagógicas no ensino corânico. Visto que, em certas escolas corânicas *carantas* e *madrassa* houve usos de castigos corporais severas e psicológicos como principal instrumento de ensino e aprendizagem, ou seja, utilizado como única via para o processo educativo. O que me motivou para a escolha da temática tem a ver com a minha própria experiência na condição de um estudante muçulmano guineense. Estudei na escola corânica madrassa que possui outras

práticas pedagógicas diferentes da escola corânica tradicional. Também me estimularam leituras sobre o tema que fiz de outros autores, entre os quais:- Djibril Saico Baldé (2011); Thiago Henrique Mota (2014); Eduardo Costa Dias (2005); Jeane Silva De Freitas (2013); Maria João Baessa Pinto (2012) e Carlos Cardoso (2004) -. Isso me motivou bastante na escolha do tema a fim de compreender melhor as práticas pedagógicas nas escolas corânicas no meu país.

O presente trabalho de pesquisa se justifica de grande importância, por mostrar, as péssimas condições vividas pelos discípulos “*talibé*” e dos próprios *mestres* nas escolas *corânicas* tradicionais por não têm boas condições em matérias didáticas, local de funcionamento e, meios de iluminação para ministrarem as suas aulas. Além disso, os ensinamentos *corânicos* caranta na Guiné-Bissau, não usufruem de ajuda quer das autoridades guineenses assim como das agências internacionais ou seja das organizações muçulmanas.

Por outro lado, a pesquisa no seu desenvolvimento irá contribuir na vulgarização do ensino corânico *caranta* e *madrassa* na Guiné-Bissau, principalmente na região de Gabu, por isso, servirá também como material didático que contribuirá para os estudos etnográficos ou seja, vai se adicionar com outras referências bibliográficas que poderão ajudar nas futuras investigações ligadas à temática. De agora em diante, será de grande contribuição do ponto de vista de análise do cenário político educativo interna da sociedade acima mencionado, sobre o qual será uma ferramenta para ajudar os povos fulas, mandingas, beafadas e outros muçulmanos a ampliar suas concepções ou visões no que diz respeito as práticas pedagógicas utilizadas nas escolas corânicas tradicionais e escola *madrassa* no país.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O meu trabalho de pesquisa é orientado pela metodologia qualitativa a ser seguida, sobre o qual servirá de linha-mestra de todo o processo de pesquisa. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, ou de uma organização ou de uma outra unidade de pesquisa. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências”. No decorrer da preparação de pesquisa fizemos a escolha do tema e a sua delimitação, trazendo formas de organizações escolares, métodos de ensino utilizados pelos *marabus* e

literatura sobre as escolas corânicas tradicionais e madrassa. Diante disso, será traçado como fonte de investigação bibliotecas universitárias (UNILAB, UFBA, UNEB, UFRB), sites na internet (INEP, SCIELO e outros sites), e revistas disponíveis online, como, por exemplo, *Cadernos de Estudos Africanos (CEA-ISCTE/IUL)*, e a revista de estudo guineense *Soronda*. E, - com acepção de alcançar um resultado esperado, os materiais disponíveis serão sempre analisados na base de busca do conhecimento científico e investigativo, incessantemente em diálogo com outros autores já mencionados em relação á temática.

A pesquisa bibliográfica refere-se ao levantamento de referências bibliografias já publicadas, em forma de livros, revistas, artigos e outras publicações avulsas e a imprensa escrita, tanto nas bibliotecas físicas como na internet. Como mostra Marconi (2015), sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre um determinado assunto. Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é: -“ desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. (GIL, 2008, p. 50). Assim, por meio de pesquisa bibliográfica buscaremos fazer um mapeamento da história e da atualidade do sistema de ensino islâmico na Guiné-Bissau.

Ela terá ainda viés exploratório. Conforme GIL (2016, p.27), “as pesquisas exploratórias têm principal finalidade desenvolver, escrever e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Segundo SEVERINO (2007, p. 123), “a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um estudo de campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”.

Outro método de pesquisa será o trabalho de campo na Guiné-Bissau. Contudo antes disso, começamos a levantar algumas informações preparatórias com os estudantes guineenses da religião islâmica da UNILAB, que frequentavam esses ensinoss corânicos tradicionais e *Madrassa* no país, que tem contribuído bastante para a presente pesquisa. Pretende-se fazer um mapeamento desses discentes, localizar os seus sítios de nascimento e metodizar os seus saberes sobre as características das escolas, as formas diferentes de transmissão de conhecimentos, os processos de avaliação de ensino e aprendizagem e as dificuldades enfrentadas pelos discentes no sistema educativo corânico e na madrassa. Pretende-se que o trabalho de campo na Guiné-Bissau, fosse executado no período de três meses, a partir do quarto semestre do curso da pedagogia. O sítio dotrabalho de campo de preferência será na região de Gabú, com a probabilidade de incluir algumas regiões vizinhas, tais como: a região de Bafata, a região de Quinara e sector autónomo de Bissau. Como

dissemos anteriormente, o ensino islâmico tem vindo a expandir-se na região de Gabú. Nesse âmbito é de grande relevância realizamos a pesquisa nesses espaços/ lugares para entender melhor o funcionamento do ensino islâmico. Daí pretende-se a realização de entrevistas semi-estruturadas com o foco nos professores, pais, régulos de tabanca (*chefes de aldeia*), encarregados da educação e alunos, com intuito de compreender de maneira geral as escolas corânicas tradicionais e, assim como as escolas madrassa no país, especialmente na região acima conceituado.

A entrevista semi-estruturada, combina perguntas abertas e perguntas fechadas. Assim o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre os assuntos que vão surgindo como o desdobramento do tema principal (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, P.72).

Segundo SEVERINO (2007, p. 119) “a pesquisa etnográfica visa compreender, na sua quotidianidade, os processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho no microssocial, olhando com uma lente de aumento. Aplica métodos e técnicas compatíveis com abordagem qualitativa”.

OLIVEIRA (1996, p.15-25), explica que a pesquisa etnográfica contém três etapas no exercício da pesquisa e produção do conhecimento, entre as quais: o olhar, o ouvir e o descrever, essas são atos “faculdades” ou melhor assim dizendo, esses “atos cognitivos”, assumem um sentido todo particular, de natureza epistémica, uma vez com tais atos que logram o nosso saber. O ato de olhar e ouvir são considerados atos cognitivos mais preliminares no trabalho do campo, por entrarem em contato direto com o que pretende pesquisar e, no ato de escrever que se realiza a configuração final do produto, trazendo os fatos observados (vistos e ouvidos) para a construção do texto.

REFERÊNCIAS

- BALDÉ, Saico. **A Mesquita Central Nacional e o Complexo Escolar “At-tadamun”:** A integração do ensino e da cultura Islâmica na Guiné-Bissau, I COOPEDU: África e o Mundo (livro de Atas): (S.1). Lisboa: ed. ISCTE-IUL, Centro de Estudos Africanos e Leiria: Escola Superior e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria, 2013, p.110-121.
- BALDÉ, Saico. **Da exclusão a auto-exclusão da população muçulmana no sistema educativo guineense**, Atas 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos- 50 anos das independências africanas: Desafios para a modernidade. Lisboa: CEA-IUL e Leiria: IPL, 2011, p. 02-17.
- BALTA, Paul. **Islã uma breve introdução**, Porto Alegre, RS: L&PM,2010.
- BARETO, Maria Antónia. **Papel das organizações das sociedades civil na educação e na formação:** caso de Guiné-Bissau, São Tome e Príncipe, Angola, Moçambique. I COOPEDU: África e o Mundo (Livro de Atas): (S.1). Lisboa: ISCTE-IUL, Centro de Estudos Africanos e Leiria: Escola Superior e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria. 2013, p.24-32.
- BENZINHO, João e ROSA, Marta. **Guia turístico.À Descoberta da Guiné-Bissau**. Coimbra:Afectos com letras-ONGD, 2015.
- CARDOSO, Carlos.Tendências atuais do Islão na Guiné-Bissau, In: GONÇALVES, A.C. (org.). **O Islão na África subsaariana. Actas do 6º Colóquio Internacional Estados, Poderes e Identidade na África subsaariana**, p. 46-56, Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, 2004.
- DIAS, Eduardo Costa. Da escola corânica tradicional à escola árabe: um simples aumento de qualificação do ensino muçulmano na Senegâmbia? **Cadernos de Estudos Africanos**, nº 7-8, pp. 125-155, 2005.
- DIAS, Eduardo Costa. A identidade Kaabunké: um processo de construção identitária *suis generis* na Senegâmbia. In: GONÇALVES, A.C. (org.) **O Islão na África subsaariana. Actas do 6º Colóquio Internacional Estados, Poderes e Identidade na África subsaariana**, p. 57-74, Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, 2004.
- DIAS, Eduardo Costa. **Ser mandinga e muçulmano, um modo de ver o mundo, fórum sociológico**, 1: 95-104,1992.
- FERITAS, Jeane Silva.Crianças da Guiné-Bissau:entre tribalismo e a civilização. **Tensões Mundiais (Fortaleza)**, V. 9, N. 16, p. 108-134, 2013.
- GARCIA, Francisco Proença. Islão na África subsaariana: Guiné-Bissau e Moçambique, uma análise comparativa. **AFRICANA STUDIA**, Nº 6, Ed. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2005, pp. (65-96).
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Danise Tolfo.**Método de pesquisa – Porto Alegre:** Editorada UFRGS, 2009.

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** – 6ª. ed.- 7ª. reimpr.- São Paulo: Atlas, 2016.

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa científica**, 6 ed. São Paulo, Editora Atlas S.A.- 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATISTICA(INE). **III-RGPH/2009**: Características socioculturais. Guiné-Bissau, Bissau, 2010.

JESUS, Djenane Pereira. **Tráficos de crianças e exploração do trabalho infantil na Guiné-Bissau**. Dissertação de mestrado - departamento da sociologia, Lisboa: ISCTE-IUL, 2012.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKARTO, Eva Maria. **Metodologia de trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**-7.ed.rev.ampl. São Paulo: Atlas, 2015.225p.

MOTA, Thiago Henrique. Questão sobre o processo de islamização na senegambia (1570-1625). **Revista de ciências humanas**, Viçosa, v.14, n. 02, p. 339-355, Jul./Dez. 2014.

MUBARAK, Celb. **Introdução ao islamismo**, Sevilla: Ed. Missões Mundiais de CBB, 2014.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir e escrever. - **Revista de antropologia**, Unicamp, Vol, 39, No.1,(1996), pp. 13-37.

PINTO, Maria João Baessa. Actuação das comunidades islâmicas na educação e formações do norte de Moçambique. **ATAS DO CONGRESSO INTERNACIONAL SABER TROPICAL EM MOÇAMBIQUE: HISTÓRIA, MEMÓRIA E CIÊNCIA**. IICT, Lisboa, 24-26 outubro de 2012, Lisboa: IICT - Instituto de Investigação Científica Tropical. Centro de História, 2012.

PINTO, Maria João Baessa. O papel das instituições islâmicas no ensino superior em Moçambique: estudo de caso em províncias de Nampula, **Atas 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos- 50 anos das independências africanas: Desafios para a modernidade**. Lisboa: CEA-IUL e IPL. 2011, p. 239-25.

PINTO, Paula. **Tradição e modernidade na Guiné-Bissau**: uma perspectiva interpretativa do subdesenvolvimento. 2009.70 f. Dissertação de mestrado – Centro de Estudos Africanos da Faculdade de Letra da Universidade do Porto.

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. **Escolas corânicas/madrassa e crianças talibés**. Bissau, 2006.

SEVERINO, António Joaquim, **Metodologia do trabalho científico**: 23. ed. rev. e atual.- São Paulo: Cortez, 2007.