

# ENSINO ISLAMICO NA GUINÉ-BISSAU: UMA ANÁLISE SOBRE AS ESCOLAS TRADICIONAL CORÂNICAS CARANTA E A ESCOLA MADRASSA<sup>1</sup>

Iliassa Turé<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho de pesquisa visa analisar e discutir as diferenças, no funcionamento e das práticas pedagógicas utilizadas nas escolas corânicas tradicionais Caranta (local de leitura ou local de procura dos conhecimentos) e Madrassa (escola) na Guiné-Bissau, expor diferentes formas de transmissão de saberes nas duas modalidades do ensino, mostrar as dificuldades enfrentadas pelas crianças talibés (discípulo/aluno) nas escolas tradicionais corânicas, em especial na região da senegâmbia, compreender a relação que existe entre as escolas corânicas e o ensino oficial na Guiné -Bissau e Cabo Verde, através da análise das Leis de Diretrizes Bases (LDB) da educação nos dois países, o referido texto é orientado pela metodologia qualitativa que serviu de linha-mestra de todo o processo da investigação-, entretanto, o meu interesse em dar continuidade com esta temática, tem mais a ver com a lacuna de conhecimento que este campo de pesquisa apresenta, por outro lado, devido a minha experiência que tive nas duas escolas corânicas, e também a minha primeira forma de alfabetização e letramento iniciaram nesta modalidade do ensino, isso me faz interessar no tema. Além disso, a leitura que fiz do tema de outros autores(as) me estimularam bastante na escolha da linha de pesquisa, entre os quais:- Djibril Saico Baldé (2011); Thiago Henrique Mota (2014); Eduardo Costa Dias (2005); Iero Candé (2019) Jeane Silva De Freitas (2013); Maria João Baessa Pinto (2012); Natália Ernesto Cá (2017) e Carlos Cardoso (2004) -. Isso me motivou bastante na escolha do assunto a fim de compreender melhor diferentes formas de funcionamento e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas corânicas *Caranta* e *Madrassa*.

**Palavras-chave:** Escola Tradicional Corânica Caranta; Escola Madrassa; islamismo - Guiné-Bissau - educação; muçulmanos - Guiné-Bissau - educação.

## ABSTRACT

This research work aims to analyze and discuss the differences in the functioning and pedagogical practices used in the traditional Koranic schools Caranta (place of reading or place of seeking knowledge) and Madrassa (school) in Guinea-Bissau, to expose different forms of transmission of knowledge in the two modalities of education, to show the difficulties faced by talibé children (disciple/student) in traditional Koranic schools, especially in the Senegambia region, to understand the relationship that exists between Koranic schools and official education in Guinea-Bissau and Cape Verde, through the analysis of the Basic Guidelines Laws (LDB) of education in both countries, the referred text is guided by the qualitative methodology that served as the guideline of the entire research process -, however, my interest in continuing with this theme has more to do with the knowledge gap that this field of research presents, on the other hand, due to my experience that I had in the two Koranic schools, and also my first form of literacy and literacy began in this modality of education. teaching, this makes me interested in the subject. In addition, the reading I did on the subject by other authors greatly encouraged me in choosing the line of research, among which: - Djibril Saico Baldé (2011); Thiago Henrique Mota (2014); Eduardo Costa Dias (2005); Iero Candé (2019) Jeane Silva De Freitas (2013); Maria João Baessa Pinto (2012); Natália Ernesto Cá (2017) and Carlos Cardoso (2004) -. This motivated me a lot in choosing the subject in order to better understand different ways of functioning and the pedagogical practices developed in the Caranta and Madrassa Koranic schools.

**Keywords:** Caranta Traditional Koranic School; islam - Guinea-Bissau - education; Madrassa School; muslims - Guinea-Bissau - education.

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campos dos Malês, sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo Matheus Benedicto.

<sup>2</sup> Bacharel em Humanidades e graduando em Pedagogia pela UNILAB.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é um resultado de projeto de pesquisa desenvolvido no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BIH)-, este pretende analisar e discutir as diferenças, no funcionamento e práticas pedagógicas utilizadas nas escolas corânicas tradicionais *Caranta*<sup>1</sup> (local de leitura ou local de procura dos conhecimentos) e *Madrassa* (escola) na Guiné-Bissau, principalmente na região de Gabu, onde o surgimento das primeiras escolas *Madrassa*, foi no início da década de 70 do século passado (Balde, 2011, p. 02). 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*”.

O referido trabalho é uma pesquisa orientado pelo método qualitativo, e de revisão bibliográfica que adota o procedimento metodológico de reapresentação e redescrição do sistema educacional do ensino islâmico a partir de uma perspectiva de análise das escolas corânicas tradicionais e madrassas. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de uma organização.

A minha motivação para dar continuidade com esta temática, tem mais a ver com a lacuna de conhecimento que este campo de pesquisa apresenta, por outro lado, devido a minha experiência que tive nas duas escolas corânicas, e também a minha primeira forma de alfabetização e letramento iniciaram nessa modalidade do ensino, isso me faz interessar no tema. Além disso, a leitura que fiz do tema de outros autores(as) me estimularam bastante na escolha da linha de pesquisa, entre os quais:- Djibril Saico Baldé (2011); Thiago Henrique Mota (2014); Eduardo Costa Dias (2005); Iero Candé (2019) Jeane Silva De Freitas (2013); Maria João Baessa Pinto (2012); Natália Ernesto Cá (2017) e Carlos Cardoso (2004) -. Isso me motivou bastante na escolha do tema a fim de compreender melhor diferentes formas de funcionamento, as práticas pedagógicas nas escolas corânicas e as condições vivenciadas por crianças *talibés*<sup>2</sup> (estudante/quem quer aprender ou discípulos) dos mestres corânicos *marabus*<sup>3</sup> (professores) na região da senegâmbia (Senegal, Gâmbia e Guiné-Bissau).

O desenvolvimento da pesquisa constitui-se em quatro seções: (1) ensino corânica e expansão do islã: uma breve apresentação; (2) organização das escolas, divide-se em três subseções, que são: (2.1) espaço de funcionamento e materiais didáticos; (2.2) horário das aulas e meios da iluminação; (2.3) idade e gênero; (3) caminho da infância na região da senegâmbia; (4) relação das escolas corânicas e as escolas oficiais na Guiné-Bissau e Cabo verde.

## 2 ENSINO CORANICO E EXPANSÃO DO ISLÃ NA GUINÉ-BISSAU: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

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 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.

O ensino corânico tradicional *Kuttab/Caranta/madjilis ou dudal*, que acontece em Gabú teve o seu início em 1878, na chamada Guerra de *Cansalã*, na província leste do atual Guiné-Bissau (Pélissier, 1989). Por um lado, 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 continua 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)

Por outro lado, conforme Djabi (2017), é óbvio que, existe dentro do Alcorão sagrado o *Jihad* mas não no sentido dos atos cometidos pelos terroristas. Não se pode traduzir a palavra Jihad para guerra santa, acredita-se que não existe guerra santa na concepção islâmica, da mesma maneira pode-se concluir que a palavra guerra santa foi inventada por historiadores europeus, quando eles queriam caracterizar o movimento das Cruzadas. Ao longo das diversas leituras feitas do Alcorão, não foi encontrada a palavra guerra santa, por certo, nem se quer nas traduções corânicas em outras línguas. Só que hoje, o Jihad foi contextualizado de modo falsificado, anormal, isso é um crime lexicográfico, na verdade Jihad é tudo que um indivíduo faz no caminho de Deus, ou seja, esforço pessoal para ter uma vida digna e estável de maneira lícita (Djabi, 2017, p.13).

Conforme Hampâté Bâ (1982), esclarece que, o primeiro contacto do Islão com os costumes/tradições africanos, “proporcionou uma simbiose que, por vezes, fica difícil

perceber o que pertence um ou ao outro”. Nas escolas islâmicas/muçulmanas, os fundamentos e os princípios tradicionais africanos não eram negados, mas “utilizados e explicados à luz da revelação corânica”.

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-Djalón. 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 das fulas provenientes de Futa-Torro e Futa-Djalón, mas é que na verdade os mandingas não tinham grande êxito no processo de islamização dos povos guineenses (Garcia, 2005, p.70).

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-Djalón) 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).

Em 1950 existiam, na Guiné Portuguesa, 43 cristões, 4400 católicos, 317.000 adeptos das religiões tradicionais africanos e 180.000 muçulmanos. Os “chefes de confrarias Qadiriya (mandinga) e tidjaniya (fula) viviam na África Francesa e a ação cultural portuguesa na guiné era muito insuficiente” para fazer face as suas influencias. Cabe ressaltar que as confrarias cabem a função ainda hoje, de “conservar, transmitir e difundir os ensinamentos do seu fundador”. Nessa medida, a islamização na Guiné era um movimento praticamente irreversível, alimentado tanto interna quanto externamente e pode explicar as mudanças expressivas no percentual de adeptos à religião muçulmana, em torno de 45%, na Guiné-Bissau (Leister, 2012, p.99).

Consoante o Balde (2010), no caso particularmente da Guiné Bissau, a primeira escola madrassa foi criada em Quebu, na antiga aldeia formosa, por um senhor chamado Abdalah Anabi Rachid djallô, que é um dos filhos de grande chefe religioso, conhecido como Sheick Haruna Rachid Djallô, que vivia nessa referida aldeia formosa, isso foi em 17 de outubro 1968, durante o período colonial. Aliás, essa madrassa teve financiamento das próprias entidades portuguesas na altura, ou melhor, as autoridades portuguesas que controlava as escolas madrassa, pois, não existia o divórcio entre as identidades oficiais e a comunidade religiosa, o desligamento começou a partir do momento que os colonizadores portugueses iniciaram a evangelizar e com intuito de *desislamizar* os que frequentava as escolas católicas durante a época colonial, visto que estes também, tinham que saber rezar o pai nosso, em consequência disso, os pais muçulmanos começaram a enviar os seus filhos para a leitura do Alcorão, como a forma preservar as suas tradições islâmicas e as suas comunidades como um todo.

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).

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).

“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 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 (Balde, 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 (Balde, 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 - Agência 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 1878 até o período contemporâneo.

### **3 ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS**

As escolas corânicas tradicionais *Caranta* se diferenciam com as escolas *Madrassa* sob vários aspectos, tanto no espaço de funcionamento, materiais 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. E 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* os 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*, Porém, não aprendem árabe especificamente. Daí aprendem a tradução do *Al'qur'an* depois de terminar a primeira leitura, chamada de *lacklary*.

Os métodos utilizados no ensino tradicional têm com ênfase na difusão centrado no estudo do Corão, os estudantes têm pouco conhecimento de matérias ensinados pelos *mestres* enfatizando o ensino da memorização e recitação como via de aprendizado. Por outro lado, na escola corânica tradicional, uma das principais práticas educativas utilizadas está em – 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* “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). 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).

Ainda segundo 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 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 Corão e, nos tempos de aprendizagem superiores ensina a leitura e comentário da teoria legítimo 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.

#### 4 ESPAÇO DE FUNCIONAMENTO E MATERIAIS DIDÁTICOS

As escolas corânicas tradicionais *Carantas* funcionam nos lugares improvisados próximos 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- tábuas que são feitas 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 INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa), entre 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 ensino 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 aconteça 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.

#### 4.1 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.

#### 4.2 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 57anos. 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 socioculturais 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.

## **5 CAMINHO DA INFÂNCIA NA REGIÃO DA SENEGAMBIA**

De acordo com Ariès (1978), caracteriza a construção social da infância na modernidade como tempo de brincadeira e proteção/cuidado (1978). Conforme o levantamento de (2017) da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), nos países de África subsaariana, na qual a Guiné Bissau se integra, tem a maior índice de exclusão educacional. Segundo esse documento, mais de um quinto das crianças de idade entre seis e onze anos estão fora da escola, como também um terço dos adolescentes entre os doze e catorze anos; e quase 60% dos jovens de quinze e dezessete anos não estão na escola. (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, 2017).

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, palavra que deriva de árabe “At-talib” (estudante/ quem quer aprender) ou (discípulo). (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” é 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 (mendigaço), 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 comprovam-se que, nas sociedades islâmicas de África ocidental e central, a educação religiosa é uma obrigação para os pais de confissão muçulmana. Confiam deste modo de enviar os seus filhos para um ustu que lhes ensinam o Alcorão. Atualmente, com a crescente urbanização e o empobrecimento das famílias, assiste-se ao desvio desta prática. Em grosso modo de mestres corânicos colocam as crianças “talibés” particularmente os rapazes entre os 5 e os 15 anos de idade, numa situação de vulnerabilidade, ao manda-los a mendigar nas ruas, modificando assim um processo legítimo de educação religiosa num fenómeno de exploração económica dos alunos (Guiné-Bissau, 2006).

As madrassa e as escolas corânicas estão, mesmo que indiretamente, ligadas ao aparecimento dos casos de talibé ao longo dos últimos anos. Segundo (Jesus, 2012), estes casos cabem sob a definição de talibelismo – criança em movimento, é especialmente difuso entre grupos étnicos de cariz muçulmano, mesmo que o elemento religioso não represente, em si, a causa primária do fenómeno. Por um lado, a maioria das madrassa funcionam regularmente como os outros institutos de ensino, acrescentando o estudo do Corão ao currículo escolar básico. Por outro lado, os pais mandam os filhos estudar em escolas corânicas na perspectiva de que ir estudar no estrangeiro, num dos países vizinhos da Guiné-Bissau, é visto como uma possibilidade de melhoria das condições de vida e de possibilidades para o futuro. Em, todavia, existem casos em que as crianças enviadas para estas escolas não ficam na sala de aulas, mas tornam-se vítimas de abusos, trabalho infantil e tráfico de pessoas. A questão dos talibé não só viola o direito à educação, tal como institui o crime de tráfico de ser humanos, a nível intrarregional.

Na próxima seção, o texto vai fazer uma análise das escolas corânicas nos sistemas de ensino na Guiné-Bissau e em Cabo Verde. Essa parte do trabalho visa analisar as condições de funcionamento das escolas corânicas nestes dois países desde o período colonial até o tempo atual.

## **6 A RELAÇÃO DAS ESCOLAS CORÂNICAS E AS ESCOLAS OFICIAIS NA GUINÉ-BISSAU E CABO VERDE**

As escolas corânicas, se constitui como um modelo alternativo ou paralelo ao sistema da Educação Oficial na Guiné-Bissau e Cabo Verde. Esse sistema de ensino está centrado no ensino-aprendizagem do Alcorão-, “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). A educação e o conhecimento (ilm) ocupam uma posição importante no Islão e têm desfrutado de uma longa tradição intelectual desde o seu aparecimento, este sistema de ensino aborda em primeiro lugar as necessidades espirituais dos alunos e oferecer-lhes alternativas de crescimento na fé. O Corão ocupa um lugar de extrema importância na educação e na formação das crianças muçulmanas, considerado a palavra de Deus, tornando a leitura e a escrita requisitos essenciais para o acesso à bênção divina (Pinto, 2012).

A Lei de Bases do Sistema Educativo por se tratar da organização e da política educativa de um país. Entretanto, no Decreto-Leslativo nº2/2010 de 7 de maio, a atual Lei que aprovou a Bases do Sistema Educativo de 1990 (Lei nº103/III/90 de Dezembro), que depois foi revisado pela Lei nº113/V/99, de 18 de Outubro. E, está estruturada em 9 (nove) capítulos e 93 artigos, tanto disposições gerais, objetivos e princípios gerais do sistema educativo, organização do sistema educativo, apoios e complementos educativos, pessoal docente, recursos financeiros, desporto escolar e atividades circum-escolar, administração e gestão da educação não existe uma relação entre as escolas corânicas e educação oficial em Cabo Verde. Porém, existem comunidades islâmicas/confrarias muçulmanas e nesse país devido ao grande fluxo emigratório de populações muçulmanas provenientes de Guiné-Bissau, Mali, Senegal, Gambia e Guiné-Conakry, e as escolas corânicas neste país, funciona em casas alugadas e nos armazéns. Enquanto que, a Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau, que está estruturada em 8 (oito) capítulos e 66 artigos, tanto nos âmbitos e princípio, a estruturação do sistema do educativo, dos apoios e complementos educativos, da administração do sistema educativo, dos recursos, do enquadramento e avaliação do sistema educativo, do ensino particular e por ai vai, não tem uma relação com as escolas corânicas. Mas, segundo trabalho realizado em Gabú em (2021), por Cadidjatu Antónia Alves e Erlando Silva Rêseses, que as escolas Madrassas já têm parcerias com o governo, mas ainda faltam ter parcerias em relação aos conteúdos abordados nas salas de aulas e colaboração em relação aos materiais didáticos e ao pagamento dos professores. Ainda, vão reforçar que na ausência de investimento do governo em relação à

educação, parece ter perdido o direito de fiscalizar e inspecionar os materiais didáticos usados nas instituições de ensino de caráter privado. Vale ressaltar que, todos os materiais são donativos dos países islâmicos que apoiam seu expansionismo na África negra: são materiais escritos em língua árabe, língua de que os inspetores do Ministério da Educação não têm o domínio. E, Balde (2010), nos lembra o surgimento duma nova escola, que ainda não tem grande expressão, liderada pela nova Mesquita do Bairro de Ajuda, que ministra aos seus alunos os currículos leccionados nas escolas oficiais, adicionando-lhes duas disciplinas: o Árabe e a Cultura Islâmica. Em diante, faremos uma breve análise de como foi a educação na Guiné e Cabo Verde, no período colonial e pós-colonial.

A) A educação colonial na Guiné e Cabo Verde-, a priori, a educação escolar é tida como um importante arma na difusão da cultura e no processo de formação da futura força motora para o desenvolvimento e crescimento de qualquer sociedade. Ela pode ser emancipadora, assim como opressora, dependendo do sistema que ela promove.

No texto de Joana Gorjão Henriques (2015), intitulado: “Guiné-Bissau: a colônia onde todas as Fatuma tinha de se chamar de Maria”, a época em que ser guineense não era suficiente para ser cidadão. De acordo com Fodé Mané, na entrevista concedida a Joana Gorjão Henriques no Jornal “O Público”, viviam no período da diferenciação entre os que poderiam beneficiar do estatuto de Indigenato, dos que tinham a possibilidade de ser assimilados, e aqueles que eram filhos de funcionários públicos e poderiam estudar nas escolas do Estado. para estudar a pessoa tinha que ter o registo ou certidão de nascimento ou um conjunto de documentos que em grosso modo da população não tinha. Outrossim, quando uma pessoa requeria o estatuto de assimilado, tinha que comprovar que já não pratica mais as cerimónias tradicionais africanas e que se vestia como um europeu. Ainda, mostra um exemplo, de que o nome dele é Fode Mané, na época colonial não podia ter o nome completamente africano, tinha que de ter um Fernando ou João, como a forma de ter acesso a educação escolar, depois não poderia ser um nome curto. E, para o Abdulai Sila, autor do livro *A Última Tragédia*, onde aborda a questão racial durante o colonialismo, explique que o pai dele nunca aceitou que os filhos ficassem com os outros nomes que não fosse aqueles que lhe deu. E, aponta que, um dos aspectos mais violentos do colonialismo era despir as pessoas completamente. Abdulai Sila cresceu com uma educação religiosa dupla: católica e muçulmana. Na escola oficial só havia lugar para os filhos de portugueses ou assimilados. O racismo era algo que sentia quotidianamente na escola, para quem beneficiava do sistema, havia uma tentativa de lutar pela manutenção, mas ele estava do outro lado, e era tratado com a cidadão de classe inferior, tinha no Bilhete de Identidade o traço

B, e não sabia o que era o traço B? que era cidadão de segunda classe, havia os assimilados e os gentios e ele fazia parte desses.

Conforme Fernando Tavares (2011), no seu texto, limiaries críticos da educação na África Lusófona; mostra que, educação do regime colonial tinha como objetivo civilizar e dezafricanizar a mente dos povos colonizados e integração dos africanos na cultura e civilização europeias. Diante disso, as escolas se transformaram num espaço de excelência na reprodução da cultura europeia dominante, desmerecendo a história e cultura dos africanos. Portanto, a “missão civilizadora” é a maneira que de certa forma exprime a justificativa ideológica da dominação portuguesa nos territórios colonizados. No entanto, com o “Estado Novo” de Salazar que fez a separação entre os indigenatos (não civilizados) e assimilados (civilizados). Em consequência disso, se fomos ver a diferença entre Guiné e Cabo Verde, Guiné tinha mais populações considerados não civilizados devido a suas diversidades étnicas e, também tinha escolas nas comunidades muçulmanas, tais como: escolas Madrassa e ensino corânica nas escolas “Caranta” na etnia Mandinga que significa espaço de leitura corânica e a mesma escola é chamado na língua Fula de “Dudal” que de certa forma resistia a dominação colonial.

B) Educação no período pós-independência na Guiné e Cabo Verde-, a política educacional efetivado no período colonial tem uma grande influência nas políticas educacionais desenvolvidas e produzidas no período pós-independência na Guiné e Cabo verde. Bem como sabemos que, a política assimilacionista feita pelo governo colonial tinha esse objetivo de transformar os africanos em portugueses. Ainda assim, as nossas escolas continuam a perpetuar, ou seja, continua sendo lugar privilegiado de produção e reprodução da ideologia hegemônica e, transformando-se num espaço da alienação e da exclusão dos seus próprios cidadãos nos sistemas do ensino, diferentemente da Guiné-Bissau, que excluiu a língua materna dos estudantes na educação escolar, por falta de uma política governamental, em Cabo Verde, que objetiva no ensino secundário promover o domínio da escrita da língua materna Cabo-verdiana, bem como da língua portuguesa, reforçando a capacidade de expressão oral e escrita para o prosseguimento de estudos superiores.

Para Saico Baldé (2008), relativamente ao ensino árabe e islâmico na Guiné-Bissau, não existem dados a nível oficial. Desde a independência do país que praticamente o Estado guineense deixou de interessar-se por este tipo ensino. Nos últimos anos, algumas Organizações Não Governamentais, com destaque para Al Ansar, uma ONG guineense, e PLAN Internacional, ONG internacional, começaram a interessar-se do assunto e apresentaram alguns estudos que, em termos da cobertura geográfica era limitada. O único, ou seja, a principal estudo sobre este tipo de ensino, com cobertura nacional, remonta do ano de 1972, ainda durante a

dominação colonial. Em 2006, um estudo encomendado pela UNICEF – Guiné-Bissau e realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa - INEP, que decorreu nas principais regiões habitadas maioritariamente por muçulmanos (Bafatá, Gabú, Quinara e Tombali) e ainda no Sector Autónomo de Bissau (onde a população muçulmana tem crescido exponencialmente nas últimas décadas. Na visão de Saico Djibril Baldé (2010), a ausência do Estado na orientação do ensino ministrado pelas escolas corânicas tradicionais, madrassas, irá conduzir a uma perda irremediável à grande parte dos cidadãos. É inegável o valor social e cultural que este sistema de ensino, mesmo rudimentar, desempenha entre as populações muçulmanas e rural guineenses, graças ao seu peso intelectual e ao prestígio social.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao logo deste trabalho, de forma geral, pode afirmar que, o ensino islâmico/arábico-islâmico, se constitui como um modelo paralelo ao sistema da Educação Oficial na Guiné-Bissau, justificado na maioria das vezes como a falta das escolas ou ensino informal, onde as pessoas mais idosas têm uma grande importância na integração social dos alunos; essas escolas corânicas desempenham um grande valor social e cultural no seio da comunidade muçulmana, no qual os conhecimentos são passados de geração para geração.

Constata-se de que, o Estado guineense precisa promover em parceria com as ONGs nacionais e internacionais as políticas públicas para promover o *Welfare* (Bem-estar), das crianças *talibes* como a forma de garantir padrões mínimos da educação e saúde e assim como criar as condições estruturais para as escolas corânicas *caranta* e *madrassa* para que essas possam funcionar dentro das suas próprias comunidades. Além disso, é necessário que os países parceiros junto com o governo guineense, auxiliar essas escolas corânicas com os materiais didáticos e na formação dos professores na língua árabe e cultura muçulmana, e integrá-las no sistema do ensino oficial do país, como a maneira de reduzir a taxa de envio de crianças para o estrangeiro.

É de extrema relevância que as organizações da sociedade civil criar programas radiofônicas para informação e sensibilização dos pais/encarregados da educação e os mestres corânicos sobre as dificuldades e condições de vida dessas crianças dentro do país e nos países sub-regionais.

Pode-se confirmar que, as políticas educacionais desenvolvidas no período colonial vêm influenciando as políticas educativas implementadas no período pós-independência nos países

lusófonas, especialmente na Guiné-Bissau, as escolas passaram a ser os lugares de alienação e reprodução do pensamento único, e exclusão dos seus próprios cidadãos nos espaços escolares.

## REFERÊNCIAS

- 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.
- 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.
- 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. A identidade Kaabunké: um processo de construção identitária suis geniris 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. 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. Ser mandinga e muçulmano, um modo de ver o mundo. **Fórum Sociológico**, v. 1, p. 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**, n. 6, Ed. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2005, pp. (65-96).

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Danise Tolfo. **Método de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

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 GuinéBissau**. Dissertação de mestrado - departamento da sociologia, Lisboa: ISCTE-IUL, 2012.

MOTA, Thiago Henrique. Questão sobre o processo de islamização na senegambia (1570-1625). **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v.14, n. 2, p. 339-355, Jul./Dez. 2014.

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

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.