



**UNILAB**

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

**NATÁLIA ERNESTO CÁ**

**A FAMÍLIA E O TRABALHO: TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO  
DE CRIANÇAS TALIBÉS NA GUINÉ-BISSAU**

São Francisco do Conde

2017

**NATÁLIA ERNESTO CÁ**

**A FAMÍLIA E O TRABALHO: TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO  
DE CRIANÇAS TALIBÉS NA GUINÉ-BISSAU**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Ismael Tcham.

São Francisco do Conde

2017

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Cá, Natalia Ernesto.

C11

A Família e o Trabalho: trajetória da educação de crianças Talibés na Guiné-Bissau / Natalia Ernesto Cá. - São Francisco do Conde, 2017. 76 f. : il.

Monografia - Curso de Pedagogia, Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira, São Francisco do Conde, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Ismael Tcham.

1. Guiné-Bissau. 2. Criança. 3. Talibé. 4. Educação. 5. Mendigagem. I. Título

CE/UF/BSCL

CDD 966.5703

---

**NATÁLIA ERNESTO CÁ**

**A FAMÍLIA E O TRABALHO: TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO  
DE CRIANÇAS TALIBÉS NA GUINÉ-BISSAU**

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

DATA DE APROVAÇÃO: 31/07/2017

**BANCA EXAMINADORA**

**Ismael Tcham – Orientador**

Doutor em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE  
Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

**Fábio Baqueiro Figueiredo – Examinador**

Doutor em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia – UFBA  
Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

**Emanuel Alberto Cardoso Monteiro – Examinador**

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA  
Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Dedico este trabalho a toda minha família, aos meus pais e às minhas avós e aos meus avôs maternos/os e paternos/as.

Também dedico este trabalho a todas as crianças da Guiné-Bissau que se encontram em situações de vulnerabilidade, em especial as crianças talibés.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pela força, coragem e sabedoria que me deu durante toda esta longa caminhada. Aos meus queridos pais: meu pai Ernesto Cá que nunca mediu esforços em me ajudar e investir em mim para que eu chegasse até esta etapa da minha vida, as minhas mães Luísa Té e Odete Sá pelo carinho e apoio que sempre me deram e continuaram dando e por acreditarem sempre em mim. Aos meus irmãos: Romoliano Cá, Rodrigues Cá, Atunsa Cá, Albertino Cá, Iva Cá, Nene Cá, Mussa Cá, Aiambé Cá, Djodje Cá, Jorgito Braia, Windjaba Braia, que apesar da distância, mas sempre procuraram estar presente em todos os meus momentos sejam elas boas ou ruins.

Á minhas tias: Plácida Vieira, Eurizanda Vieira Gomes Fernandes Equi Vieira pelo que têm feito por mim até agora. Ao meu Tio Carlitos Gomes e Agostinho Nanque que foram importantes na minha vida, aos meus primos e primas pelo aprendizado sintam- se todos e todas agradecidos/as

Agradecer a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira pela oportunidade que me deu em realizar o meu sonho como uma pessoa formada. Agradeço ao meu **orientador professor Dr. Ismael Tcham** que teve paciência na orientação e que me ajudou bastante no desenvolvimento desta monografia. Ao professor Paulo Proença pela paciência e dedicação disponibilizada para mim e meus colegas em aprender as normas de ABNT e todos/as os/as meus e minhas professores/as como também aos técnicos/as que me acompanharam durante o curso na minha formação tanto pessoal assim como acadêmica que de forma direta ou indireta ajudaram no desenvolvimento deste trabalho. Ao meu professor Alcides Gomes Pereira e a Professora Magda Pereira por estarem presente na hora que mais precisei e que não se importaram em mim ajudar.

Agradeço aos meus colegas e amigos em especial: Naentrem Manuel Oliveira Sanca, Isna Gabriel, Magnuson da Costa, Locarine Oncampo, Neemias Antônio Nanque, Janica Lopes, Aldine Valentim, Lauro Jose Cardoso, Noé Vitorino Có, Ocante Ié, Jorgito Francisco Cusna, Luís Namua Utinco, Noemia Armando Monteiro, Felizmina Nancassa, Cátia Manuel, Carlos Sene Indjai, Alassana Dem, Leonel Vicente Mendes, Neriano Elias Pedro Mendes, Abdulai Djabi, Sebastião Barbosa Jr. Lassaro Una, Sonia Gonsalves, Milagre Nanque, Victor Bedam Jr. Fernando Tomé, Larissa Oliveira, Dairine Carvalho, pelas alegrias tristezas e dores compartilhados ao longo destes dois anos e meio como também pelo incentivo e pelo apoio constante... o meu muito obrigado a todos e todas.

“Muitas crianças em todo o mundo não verão o interior de uma sala de aula, e milhões carecem de proteção contra a violência, o abuso, a exploração, a discriminação e o abandono”.

(Ann M. Venemam – Diretora Executiva da Unicef)

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como **objetivo principal** refletir sobre o processo da educação das crianças *Talibés* no âmbito da tradição islâmica na Guiné-Bissau, o termo *Talibé* vem do árabe, significando “aluno ou discípulo”. Na sociedade guineense, os *talibés* são conhecidos como crianças que mendigam pelas ruas da cidade em busca do dinheiro e comida como parte do processo da sua educação. Diante disso, pretende-se evidenciar os aspectos históricos e a configuração contemporânea desse processo que envolve a saída precoce de crianças na casa dos seus pais em busca de uma educação cuja didática viola todos direitos humanos e agride a infância - através da submissão das crianças ao trabalho forçado. Porém, destaca-se a **relevância** desse trabalho por analisar os fatores que contribuem para a fragilidade do Estado e suas instituições na proteção das crianças. **Metodologicamente**, optou-se por uma investigação bibliográfica articulada não apenas com os dados estatísticos, mas também com os relatos coletados através das entrevistas, buscando aprofundar entendimento sobre esse fenômeno. **Conclui-se**, apontando a inoperância do Estado como fator que contribui para não adequação do sistema ou mesmo erradicação da educação *talibé* na Guiné-Bissau.

**Palavras-chave:** Criança. Educação. Guiné-Bissau. Mendigagem. *Talibé*.



## **ABSTRACT**

The main purpose of this conclusion course is to reflect on the process of education of Taliban children within the framework of the Islamic tradition in Guinea-Bissau, the term Talibé comes from Arabic, meaning "student or disciple." In Guinean society, talibés are known as children that beg by the streets of the city in search of money and food as part of the process of their education. In view of this, it is intended to highlight the historical aspects and the contemporary configuration of this process involving the early departure of children in their parents' home in search of an education whose teaching violates all human rights and harms childhood - through the submission of children to forced Labour. However, the relevance of this work is highlighted by analyzing the factors that contribute to the fragility of the State and its institutions in protecting children. Methodologically, we opted for a bibliographical research articulated not only with the statistical data, but also with the reports collected through the interviews, seeking to deepen understanding about this phenomenon. It concludes by pointing to the inoperability of the State as a factor contributing to the non-adaptation of the system or even the eradication of Taliban education in Guinea-Bissau.

**Keywords:** Begging. Child. Education. Guinea-Bissau. Taliban.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Mapa 1</b>	Mapa político de Guiné-Bissau	17
<b>Figura 1</b>	Crianças talibés nas ruas de Dakar	49
<b>Tabela 1</b>	Escolas Corânica e Madrassa por regiões e setores da Guiné-Bissau	52
<b>Mapa 2</b>	Sinaliza a trajetória de crianças Talibés da Guiné-Bissau para Senegal e vice-versa	55
<b>Gráfico 1</b>	Porcentagem de crianças talibés conforme os países abaixo	56
<b>Figura 1</b>	Escola corânica durante a estação chuvosa	58
<b>Figura 2</b>	Escola corânica durante a estação seca	58
<b>Figura 3</b>	Tábua de leitura dos versículos de Alcorão	60
<b>Figura 4</b>	Escola madrassa	61
<b>Figura 5</b>	Uma das crianças talibé	64
<b>Figura 6</b>	Um menino talibé de sete anos, que foi espancado por seu mestre por não trazer a quantia do dinheiro exigido	65
<b>Figura 7</b>	Crianças talibés, compartilhando a comida	67
<b>Figura 8</b>	Crianças talibés	68

## LISTA DE ABREVIATURAS

AMIC - Associação de Amigos da Criança  
ANP - Assembleia Nacional Popular  
AL-ANSAR - Associação Não Governamental  
CADBEC - Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança  
CDC - Convenção Sobre os Direitos da Criança  
CPLP - Comunidade dos Países da Língua Portuguesa  
DAARA - Casa do mestre corânico onde decorre as escolas corânicas  
DUHU - Declaração Universal dos Direitos Humanos  
ENDA - Environnement et Développement du Tiers Monde  
FNC - Fundação Ninho da Criança  
IMAMES – Chefes religiosos muçulmanos  
IMC - Instituto da Mulher e Criança  
INE - Instituto Nacional de Estatística  
INEC - Instituto Nacional de Estatísticas e Censos  
INDE - Inter Cooperação e Desenvolvimento  
INEP - Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa  
IPS - Instituto da Previdência Social  
MICS - Inquérito dos Indicadores Múltiplos  
ONU - Organização das Nações Unidas  
ONGs - Organizações Não Governamentais  
OIT - Organização Internacional do Trabalho  
PNI - Parlamento Nacional Infantil  
PLAN - Organização de Caráter Internacional  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
RGHP - Recenciamento Geral da População e Habitação  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ISLAMISMO NAS FORMAS DE EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NA GUINÉ-BISSAU	15
2.1	A FORMAÇÃO SOCIAL DA GUINÉ-BISSAU	15
2.2	FORMAS ANTIGAS DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS ENTRE OS GRUPOS ÉTNICOS NA GUINÉ-BISSAU	22
2.3	OS DESAFIOS DA APLICAÇÃO DA LEGISLAÇÃO MODERNA DA PROTEÇÃO DE CRIANÇAS NA GUINÉ-BISSAU	27
3	QUADRO GERAL DA DEFESA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA GUINÉ-BISSAU	32
3.1	CONVENÇÕES INTERNACIONAIS SOBRE DIREITOS E DEVERES DA CRIANÇA	32
3.2	PROJETO POLÍTICO NACIONAL PARA PROTEÇÃO E DEFESA DA INFÂNCIA	37
3.3	INFÂNCIA E EDUCAÇÃO	42
4	EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS TALIBÉS NA GUINÉ-BISSAU: UMA VIOLÊNCIA OU ALTERNATIVA PARA EDUCAR AS CRIANÇAS	47
4.1	ISLAMISMO E OS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO <i>TALIBISTA</i>	47
4.2	TRABALHO DE CRIANÇAS TALIBÉS COMO MEIO DE RETRIBUIÇÃO AOS SEUS MESTRES	62
4.3	FORMAS IMPLÍCITAS DE VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS <i>TALIBÉS</i>	66
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
	REFERÊNCIAS	73

## 1 INTRODUÇÃO

A temática de crianças *talibés*, tem merecido atenção de várias instituições de pesquisa, de organizações da sociedade civil, as Igrejas e de maneira geral a sociedade como toda devido ao impacto que presença dessas crianças causa no imaginário social guineense, devido à pouca idade, a precariedade das condições em que vivem e quantidade cada vez mais expressiva desses meninos nas ruas da Guiné-Bissau e no Senegal, porém, mendigando sem nenhum tipo de proteção em nome de uma educação baseada em uma concepção de religião e de conhecimento religioso muçulmano -, sendo em vários aspectos incompatível com o fundamento religioso que, em geral não se verifica em outros contextos muçulmanos mesmo em África.

Com base nisso, esta monografia tem como *finalidade* refletir sobre esse processo da educação e compreender o porquê que essas crianças chamadas de *talibés* são submetidas as práticas de mendigagem nas ruas de Bissau e também averiguar o quadro histórico desse processo para entender até que ponto a prática da educação *talibé* tornou uma exigência ou não no alcorão, livro sagrado dos muçulmanos.

De forma generalizada, “*Talibés*” como são conhecidas na Guiné-Bissau e no Senegal, são crianças geralmente pertencentes às etnias da religião muçulmana, de idade compreendida entre os 05 aos 15 anos de idade, e de sexo masculino no seu todo. Essas crianças são enviadas pelos seus pais para outras cidades ou países da sub-região para serem educados pelos mestres *marabus* nas escolas *corânicas* espalhadas em todo o território nacional e nos países vizinhos.

Acredita-se que, os pais ou as próprias crianças não esperavam encontrar o sistema do ensino ou as escolas, que as tornam força do trabalho e meio de angariação de bens para os seus professores das escolas *corânicas* chamados de *marabus* ou *ustasu* como são conhecidos na sociedade guineense. Essas crianças são mandadas para as ruas todos os dias para pedirem esmolas para seus mestres com a quantia do dinheiro já estipulada que cada criança deve trazer.

Apesar do objetivo dos pais for de mandar seus filhos para aprenderem o alcorão que seria ensinado pelos *marabus*, todavia, sem consentimento dos pais, essas crianças acabam por ser uma fonte de renda para os professores *marabus*. Alguns especialistas acreditam que o trabalho feito por essas crianças, pode ser entendido como um trabalho forçado que viola direitos das crianças. Assim, apoiou-se em uma investigação bibliográfica, fazendo diálogo

com os dados estatísticos produzidos pelo Fundo das Nações Unidas pra Criança (UNICEF), Carta Africana de Direitos e Bem-Estar das Crianças (CADBEC) e do Instituto Nacional de Pesquisa (INEP), mas também com os relatos coletados através das entrevistas semi-estruturadas com alguns estudantes muçulmanos da guiné residentes na cidade de São Francisco do Conde, vinculados a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), buscando ampliar a compreensão e problematizar esse fenômeno.

No entanto, tem-se buscado informações com o propósito de responder à seguinte pergunta: porque que as crianças *talibés* são submetidas à prática de mendigarem e como essa prática intervém no seu processo educativo?

Portanto, esse trabalho de conclusão de curso surge na pretensão de analisar o processo da educação das crianças muçulmanas *talibés*, problematizar a situação social, cultural, econômica dessas crianças, bem como a fraca atuação do Estado da Guiné-Bissau no combate a esta prática. Esse trabalho tem como motivação, chamar atenção da sociedade guineense em geral, e ao Estado em particular, sobre a dura realidade das crianças *talibés* e conseqüentemente apelar para adoção de política públicas com vista atenuar, regularizar, até mesmo erradicar essa prática como forma de ajudar essas crianças a terem uma vida normal como as outras crianças e para que elas possam num futuro próximo, darem suas contribuições no processo de reconstrução do país.

O presente trabalho foi estruturado por três capítulos e uma síntese ou considerações finais. No primeiro capítulo, consistiu na busca de uma compreensão mais abrangentes da formação social da Guiné-Bissau, considerando a formas e os processos da educação tradicionalista dada as crianças.

Já no segundo capítulo, são apresentados os fatores culturais e políticos que contribuem para o envio das crianças para os estudos corânicos no contexto guineense e no contexto estrangeiro. No terceiro capítulo, centramo-nos, essencialmente, na análise que busca aprofundar a compreensão e problematização da temática da educação *talibé* nas escolas *corânicas*. Nesse último capítulo, optamos por iniciar com a apresentação dos diálogos obtidas no campo com os interlocutores sobre a questão do presente estudo.

## **2 ISLAMISMO NAS FORMAS DE EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NA GUINÉ-BISSAU**

### **2.1 A FORMAÇÃO SOCIAL DA GUINÉ-BISSAU**

Nas últimas décadas do século passado, percebeu-se o crescimento das escolas crônicas em todo o país, podendo ser evidenciada no aumento expressivo das crianças *talibés* nas ruas e avenidas da região metropolitana de Bissau, percorrendo em busca de uma educação alternativa ou naquela que muitas famílias acreditam ser melhor para suas crianças, num contexto social que apresenta grande diversidade étnica e cultural, onde o Estado através da legislação assegura a liberdade de expressão simbólica a todas as etnias que formam a sociedade guineense.

Sobre a forma social da Guiné-Bissau, há fontes históricas que afirmam que, a atual Guiné-Bissau registrou as primeiras presenças humanas no seu território à três mil anos a.C. Na atualidade, este território é, oficialmente a República da Guiné-Bissau, é um país africano situado na Costa Ocidental do continente africano, faz fronteira ao norte com a República do Senegal, a Leste e ao Sul com a República da Guiné-Conakry e ao Oeste é banhado pelo Oceano Atlântico. Ocupa uma superfície total de 36.125km<sup>2</sup>, composto por uma parte continental e 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).

De acordo com o último censo de Recenseamento Geral da População e Habitação da Guiné-Bissau - (RGPH), realizado em 2009 pelo Instituto Nacional de Estatísticas (INE), estima que a população guineense ultrapassa de 1.442.227 de habitantes, sendo uma população muito jovem, representando uma percentagem de 64,5% das pessoas de 0 a 24 anos de idade (INSTITUTO..., 2010).

A Guiné-Bissau, com a sua amalgama étnico cultural lutou durante 11 anos contra o colonialismo português; ainda que se descolonizasse e proclamou sua independência em 24 de setembro de 1973, só veio a ser reconhecida por colonizador português como o Estado independente, em 10 de setembro de 1974 após a queda do regime salazarista (NAMONE, 2014, p. 18). Tornando, assim o primeiro Estado a se tornar independente entre os países africanos da colonização portuguesa. Contudo, não se vê ainda como um todo unificado, com identidade nacional consolidada.

Passando em revista o acervo textual guineense pode-se afirmar que, a Guiné-Bissau na sua formação social é uma nação pluriétnica, sendo tal diversidade étnica, segundo Paula Pinto (2009) pode ser distinguido a partir de três grupos sociais: o *primeiro* grupo corresponde aos grupos indígenas (os povos tradicionais africanos – praticantes das religiões locais, nomeados depreciativamente por colonizadores europeus como animistas)<sup>1</sup>. O *segundo* grupo se refere igualmente aos nacionais da Guiné-Bissau convertidos ao Islamismo, tal processo da islamização teria ocorrido em toda a África e a conversão de alguns povos somente foi possível após anos de guerras (os islamizados pelos árabes *almorávidas* desde os séculos XII-XIII). Pinto (Idem) assegura que, o último grupo se forma a partir da influência europeia, decorrente do processo da colonização e dos processos de cristianização e de miscigenação iniciados desde o descobrimento, tendo continuado até hoje (os cristãos).

Assim, evidencia-se que a Guiné-Bissau apresenta uma heterogeneidade no que se referem às tradições, culturas, línguas e religiões. Contudo, importa ressaltar que é um Estado laico, guarda mais de 20 grupos étnicos, muitos dos quais chegaram ao território da atual Guiné-Bissau através das migrações ocorridas no interior do continente africano, sendo alguns grupos étnicos conseguiram manter grande parte das suas tradições culturais, nomeadamente suas próprias línguas, (materna/tradicional), incorporando por meio de vários processos históricos outras línguas como o *crioulo* (língua nacional), o português a (língua oficial) do país, entre outras. De acordo com Augel (2007, p. 26) “saber local de cada grupo étnico multiplica-se em saberes locais, onde nenhum é obscurecido, nenhum é destacado em detrimento dos outros”.

Desse modo, apesar da oficialização de uma língua em detrimento das outras, acreditamos que a diversidade linguística e a liberdade religiosa são um direito conquistado e, cada grupo religioso parece professar a sua crença religiosa com a maior propalação e sem restrições. Vale frisar que, apesar do crescente islamofobia, o islamismo tem estado a crescer bastante nos últimos anos na Guiné-Bissau, evidenciado no fato de que a maioria da população guineense prática o islamismo, ou seja, 45,1% população segundo os dados do

---

<sup>1</sup> O termo designa um tipo de crença religiosa muito comum na antiguidade e que persiste até os dias de hoje. O termo animista procura atribuir características pessoais e humanas antropomórficas a elementos da natureza como o mar, a floresta, o céu etc. Assim, o termo serviu para colonizador nomear os grupos indígenas e atribuir-lhes características não-humanas ou objetos inanimados assim como os elementos ligados a natureza que possuem uma essência espiritual (IOAN, 1986).



Inep. Enquanto que as outras percentagens são divididas entre os praticantes das religiões de tradições locais, o catolicismo, evangélicos e outras crenças religiosas.

Em termo linguístico, conforme dissemos o país adota o português como língua oficial, que, no entanto, só cerca de 27,1% entende e uma porção de 11% falam diariamente. O crioulo, ainda com pouco tratamento linguístico e científico, continua sendo o idioma nacional, com uma percentagem de 90,4% de falantes (INSTITUTO..., 2010).

Administrativamente, o país está dividido em 3 províncias, 8 regiões e um Setor Autônomo - Bissau, designadamente, província Leste da Guiné-Bissau é formada pelas regiões de Bafatá e Gabú. A Província Sul – composta pelas regiões de Quinara, Tombali e Bolama/Bijagós e por último, a Província Norte, estruturada pelas regiões de Biombo, Cacheu e Oio. Tais regiões administrativas são compostas por 36 setores, e estes últimos, se subdividem em várias secções formadas por *tabancas* (povoados).

Em todas as regiões do país residem etnias que se converteram ao islamismo, ou seja, em todas as regiões da Guiné-Bissau, existem povos que pertencem às etnias muçulmanas, sendo que região de Gabú e Bafáta são as que apresentam o maior número de contingente população muçulmana. As regiões são administradas pelos governadores regionais sob tutela do Ministério da Administração Interna enquanto que o Setor Autônomo de Bissau é administrado pelo governo central.

**Mapa 1 - Mapa político de Guiné-Bissau**



Fonte: Guiné-Bissau... (2015).

Conforme dissemos anteriormente, citando Benzinho e Rosa, na qual afirmam que, os primeiros vestígios da presença humana na Guiné-Bissau apareceram nos anos 200 mil a.C.; mas os registros históricos mais evidentes asseguram que, a chegada dos primeiros habitantes ao território da atual Guiné-Bissau ocorre no terceiro milênio a.C. com a chegada de povos do deserto do Saara, descendentes dos atuais grupos étnicos do litoral e das ilhas do País. Importa ressaltar que, não existe consenso na literatura existente sobre os primeiros habitantes do país. O que se sabe é que, o islamismo adentra no continente africano a partir dos povos asiáticos por meio das rotas que atravessam atuais territórios dos países da África do Norte, em especial o Egito. De acordo com Ioan (1986) a região Norte da África foi um dos primeiros territórios a ser descobertos pelo expansionismo árabe-muçulmano ainda nos séculos VII e VIII.

Para esse autor, os séculos X até o final do século XVI, mercadores árabes e muçulmanos colaboraram na reestruturação de grandes reinos na África Ocidental, que desenvolveram por intermédios deslocamentos de contingentes de vários povos árabes, atravessando o deserto de Saara, em direção as regiões da atual África subsaariana, nomeadamente o Sudão Ocidental e África central e ocidental como um todo.

Campos (2016) afirma, no entanto, que com o início da dessecação do Saara, isto é, a partir do VIº milênio a.C. as populações que ali estavam também foram obrigadas a fugir para zonas mais acolhedoras, ou que ofereciam melhores condições de segurança e sobrevivência, ou seja, lugar que oferecesse condições para a prática de cultivo/lavoura e para a criação de gados. Então, a partir dessa necessidade - alguns povos foram para o Norte, ficando junto a Costa mediterrânica, tendo alguns atravessaram em direção ao Sul da Europa, mas grande parte desta população deslocou-se para o Sul do continente africano, seguindo percursos provavelmente coincidentes com os vales dos rios. O autor acredita que, durante o percurso alguns viajantes tropeçaram nas florestas tropicais, de difícil acesso, assim muitos optaram por caminhar para o ocidente espalhando-se por toda a Costa da atual Guiné, incluindo o território que corresponde a Guiné-Bissau (CAMPOS, 2016, p. 8).

Assim, pode-se afirmar que a procura dos lugares que oferecessem condições favoráveis para a sobrevivência humana, das conquistas das terras e da expansão religiosa, muitos povos que saíram do Saara e de outras partes do continente africano, chegaram a Guiné-Bissau e se instalaram e ficaram constituindo assim uma das maiores riquezas culturais que a Guiné-Bissau hoje tem evidenciado na sua diversidade étnica e linguística na formação social. Segundo Campos (2016), as mandingas (um dos maiores grupos étnicos do país)

teriam chegado a Guiné-Bissau por volta do século XIII, na época da expansão do Império do Mali e fundaram e governaram o reino e lutaram para manter o domínio da toda a província de Gabu, que ocupava provavelmente uma superfície mais ampla do que a atual região do Gabu ao leste do país.

Enquanto isso, alguns historiadores acreditam que as mandingas são originárias de atual Mali, migraram para oeste a partir do Rio Níger à procura das terras agrícolas e de mais oportunidades de conquistas, através das guerras organizadas, conseguiram converter alguns povos nativos ao islamismo, constituem igualmente um dos maiores grupos étnicos da África ocidental com uma população de quase 11 milhões. Como mandingas, também os fulas conhecidos como pequenos pastores são espalhados pela continente inteiro, podendo ser encontrando com maior volume demográfico na África Ocidental, Central e também no Norte da África. Segundo Campos (2016), este grupo de pequenos pastores invadiu a Guiné e derrotaram as mandingas no século XV.

Enquanto isso, os Balantas que hoje são o segundo maior grupo étnico da Guiné-Bissau depois das fulas com uma percentagem de (22,5%) Instituto Nacional de Estatística (INSTITUTO..., 2010) da população total, os arqueólogos acreditam-se que este grupo migrou para o atual Guiné-Bissau em grupos pequenos entre os séculos X e XIV a. C. e teriam saído das áreas que são hoje Egito, Sudão e Etiópia para escapar da seca e das guerras.

Convém acentuarmos aqui, o fato que tem certos grupos étnicos na Guiné-Bissau que são semelhantes em termos linguísticos, existe alguns vocabulários que expressam a mesma coisa, tem uns até que se entendem quando falam a outra semelhança que merece ser destacada, está relacionado com as semelhanças na prática de iniciação/circuncisão (*fanado*) e nas cerimônias do casamento -, quase todas as etnias islamizadas fazem as mesmas práticas com um pouco de diferença. Mas, as diferenças mais acentuadas podem ser verificadas entre os grupos étnicos islamizados em relação aos grupos étnicos não islamizados.

As semelhanças em termos das práticas de cerimônias, costumes e hábitos podem ser identificadas com maior clareza entre os grupos étnicos da Guiné-Bissau, especificamente (Papeis, Manjacos e Mancanhas), ambas as etnias têm como principal personagem - o *regulo* que é o responsável máximo, político e cultural entre os povoados da sua etnia. Toda aquela sociedade fica sob o seu controle administrativo, lembrando que:

São sociedades muito estratificadas, com fortes hierarquias, tendo no seu topo a figura do regulo e seus vários conselheiros. A ascensão do cargo de regulo obedece às normais sucessórias do direito costumeiro inerentes a cada um dos grupos. O regulo na qualidade de entidade suprema da tabanca ou de grupo de tabancas

enquanto unidade política e geográfica, é rodeado de uma corte que, entre outras funções, vela pelo cumprimento das decisões por ele tomadas, sob pena de aplicação de sanções (CARDOSO, 2003, p. 155).

Enquanto isso, nas etnias islamizadas (fulas, mandingas, etc.), quem assume esse papel de entidade suprema, é o líder religioso, conhecidos na sociedade guineense por *imames*. Campos (2016) explica essas semelhanças da seguinte maneira: que a Guiné-Bissau recebeu influências dos três impérios africanos: (Ghana, Mali e Songhai), tendo feito parte destes dois últimos, que na sucessão de todos estes Impérios, os grupos populacionais migraram-se e teriam se adquirido características culturais comuns (CAMPOS, 2016, p. 11). Os povos originários do Saara que entraram na Guiné através do corredor do Gabu (Papel, Manjaco, Brame, Balanta e Biafada) estes povos teriam entrado em contato uns com outros ao atravessarem o citado corredor, explicando assim o fato de alguns grupos terem algumas das práticas culturais e linguísticas em comum e o fato de os biafadas se dizem parentes próximos dos Balantas e dos Papeis e vice-versa. Acredita-se que, tais alianças foram constituídas no decorrer de longos processos históricos de deslocamentos maciços e de contatos e conexões subsequentes.

Assim, parece que, esse acontecimento histórico da fuga dos povos do Saara principalmente, transformou a Guiné-Bissau num caldeirão da diversidade sociocultural, por sinal muito rico, a população guineense, conforme frisada anteriormente é majoritariamente composta por camponeses, sobretudo das zonas rurais. A agricultura tem sido desde sempre um dos principais fatores da base econômica das comunidades étnicas do país, constituindo assim a atividade fundamental da maioria da população guineense para o sustento básico das famílias: como arroz, amendoim, mandioca, milho etc. A grande parte das etnias da Guiné pratica a agricultura de forma semelhante, usando os mesmos instrumentos até hoje.

Tais instrumentos ou ferramentas usadas nas práticas agrícolas são fabricados pela própria população nativa como arado e enxada. Esse fato pode de alguma forma oferecer segurança metodológica para delinear a origem dos quais diversos povos que formam a sociedade guineense contemporânea – e podendo traçar as rotas que os mesmos percorreram até chegarem a atual Guiné-Bissau, uma vez que essas formas rudimentares da prática agrícola são observadas em vários contextos africanos.

Segundo o relatório de desenvolvimento humano, lançado pelo programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em 2014, a Guiné-Bissau ocupa a posição 177 no índice do desenvolvimento humano, ainda, o mesmo documento afirma que, a maioria da população guineense vive abaixo de nível de pobreza com menos de 1,25 dólares por pessoa,

ou seja, cada guineense vive com menos de 05 reais por dia. Assim, a Guiné-Bissau figura-se num dos últimos lugares de desenvolvimento humano.

De acordo com o último senso geral sobre população feita em 2009 aponta que, boa parte da população guineense trabalha na agricultura, criação de animais/gados e pesca (29,1%), 33,1% são trabalhadores não qualificados e apenas 0,3% do total de 1,442.227 da população na altura do senso, são membros do poder executivo (INSTITUTO..., 2010). Em outras palavras, esses 0,3% que formam a classe elitizada da Guiné-Bissau.

No nosso entender, apesar da formação social do país ter sido feito por grupos sociais que se deslocaram em busca das terras para sobreviver, isto não explica a atual pobreza extrema da população guineense – esta pobreza em grande parte está fortemente ligada ao cenário político do país, que de uma forma ou de outra acaba afetando a sociedade e a economia das famílias. Entretanto, a Guiné-Bissau desde sempre, ou melhor, desde 1980 a data do primeiro golpe militar registrado no país, que o país vem passando crise até a data presente as constantes instabilidades políticas e militares resultaram em sucessivos golpes de estado e de exonerações dos governos, assim:

Falar da história recente da Guiné-Bissau e nos seus 42 anos de independência, é na realidade falar de um Estado com algumas dificuldades em se consolidar, fruto de sucessivos golpes e conflitos causadores de instabilidade política que se materializa numa economia débil e numa sociedade fragilizada por anos de falta de paz e de perspectivas de futuro (BENZINHO; ROSA, 2015).

Neste contexto, tendo em consideração a essa história da fragilidade da Guiné-Bissau, no entanto, a aceleração ou mesmo a manutenção do ritmo da redução da pobreza será difícil se a situação política não for resolvida e se os principais desafios para o desenvolvimento que impedem o crescimento e a sustentabilidade não forem resolvidas (THE WORLD BANK, 2016). A Guiné-Bissau é um país muito fértil com condições favoráveis a práticas de cultivo; sendo assim, o país é um dos maiores produtores de caju, sendo este o produto tem sido fundamental de exportação da Guiné-Bissau, ou seja, a que dá uma contribuição significativa para a economia guineense e para o aparelho do Estado, ultimamente o setor da pesca também tem crescido bastante e contribuindo no crescimento econômico e entrada de divisas no país.

Como vimos anteriormente, a população muçulmana em termos numérica é a maioria da população da Guiné-Bissau, e essa taxa de crescimento pode ser justificada através de três fatores: primeiro tem a ver com a grande taxa de natalidade verificada nas famílias das etnias pertencentes a religião islâmica, outro fator está na conversão de algumas populações nativas, sobretudo *balantas* e *papeis* que se converteram recentemente ao islamismo, no qual mudam

dos nomes e conseqüentemente de documentos de identidade e passam a ser considerados muçulmanos e em terceiro e último, o aumento da população muçulmana pode estar ligado ao processo migratório dos cidadãos de países vizinhos, são caso dos imigrantes pejorativamente designados de *nánias*, referindo-se aos nacionais da Guiné-Conakry que residem e trabalham na Guiné-Bissau. Atualmente, muitos deles se identificam como fulas ou mandingas.

Pois, a fragilidade de que o processo de registro da Guiné-Bissau se encontra, facilita muitos esses imigrantes oriundos dos países vizinhos em conseguir documentos que os legitimam como cidadão guineense.

## 2.2 FORMAS ANTIGAS DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS ENTRE OS GRUPOS ÉTNICOS NA GUINÉ-BISSAU

Para compreender os processos educativos na África contemporânea, é antes de tudo precisamos entender como era as sociedades africanas nos períodos pré-coloniais. Pois, ainda que ciente dessa situação não nos seja possível fazer tal análise histórica alargada das sociedades africanas no período antes da chegada dos Europeus ou os Árabes devido à falta do espaço. Todavia, partimos do pressuposto de que as comunidades nativas pré-coloniais eram formadas de grupos pequenos, regulados sob a forma da propriedade comum, onde os integrantes de cada coletividade tinham direitos iguais, sendo a educação era para vida - o ensino e aprendizagem eram por meio da vida, fazendo e aprendendo.

Desse modo, pode-se afirmar que em África, antes dos mercadores árabes e da invasão dos colonizadores europeus, não existia a educação formal, ou seja, não tinham instituições escolares físicas como as que existem na atualidade. De acordo com Cá (2000), “inexistência da escola física em África antes da chegada dos europeus não significava que os povos do continente africano não tinham conhecimentos ou que não tinha história”. Importa salientar que, a maior parte das sociedades africanas, de fato não possuía a grafia ou escrita, provavelmente porque não precisavam delas na época, por terem desenvolvido outras formas de conservar sua história, folclore e conhecimento através da oralidade, pois acredita-se que:

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente (BOKAR, [200-?] apud BÁ, 2010, p. 167).

De acordo com a carta africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança, num dos seus preâmbulos, diz que nas sociedades africanas, “a criança ocupa uma posição privilegiada”. Isso, pelo fato de que, todas atenções dos adultos estão viradas para os mais novos principalmente no que se concerne à educação. Porém, nestas sociedades africanas, em particular na sociedade guineense, as pessoas acreditam que para se tornar numa pessoa de caráter deve ser preparada muito bem, desde a sua infância, pois dizem que é nesta fase que se deve começar, a saber, distinguir as coisas. Outras ainda acreditam que não vai aprender nada quando for mais adulto porque nesta altura o indivíduo já é “dono do seu nariz”, responsável pelos seus atos e que já não dá mais ouvidos e nem escuta ninguém.

Até alguns anos atrás na Guiné-Bissau, uma família poderia ser julgada na rua pelos maus atos e comportamentos da criança, assim como, poderia servir de referência para outras famílias através do que os filhos representam fora de casa. Por esta e outras razões as famílias, sobretudo os pais se preocupam muito com a educação bem-sucedida dos filhos. Sobre essa questão Hampatê Bá acrescenta que:

A educação tradicional começa, na verdade, no seio de cada família, onde o pai, a mãe ou as pessoas mais idosas são ao mesmo tempo mestres e educadores e constituem a primeira célula dos tradicionalistas. São eles que ministram as primeiras lições da vida, não somente através da experiência, mas também por meio de histórias, fábulas, lendas, máximas, adágios, etc.; (BÁ, 2010, p. 183).

Essa educação dentro da estrutura familiar baseia-se principalmente na transmissão oral dos costumes, hábitos, e tradições adequadas ou determinadas pela sociedade tradicional a que pertence o indivíduo. Esses valores são transmitidos oralmente de geração em geração, normalmente era feita de pessoas mais velhas sobre as gerações mais novas. Digamos que, o principal objetivo dessa educação tradicional seria de educar a criança e prepará-la para a sua inserção dentro da sociedade a que pertence, ou seja, “a tradição oral baseia-se em certa concepção do homem do seu lugar e do seu papel no seio do universo”, diz Hampatê Bá (2010).

Ainda de acordo com esse autor, “a forma mais profunda de transmissão de conhecimentos se manifestava através dos ritos de iniciação”. Embora em África contemporâneo, principalmente na Guiné-Bissau o governo criou-se leis que proíbem as práticas consideradas nefastas, dentre elas alguns ritos de iniciação, sobretudo aqueles que as meninas são submetidas, dentre eles a mutilação genital; alegando os riscos de contrações de doenças que essas práticas podem causar a saúde das pessoas que são submetidas a essa prática. Ainda assim, segundo Namone (2014) na Guiné-Bissau, existe essa forma de

transmissão dos conhecimentos, principalmente, nas zonas rurais, em que esses ritos acontecem livremente nos chamados “*barraca de fanado*”, isto é, estrutura montada, especialmente para a sua realização por onde os iniciados passam alguns meses num intenso contato pedagógico com os adultos.

Como referido anteriormente, antes da chegada dos europeus, não existia a escola física na África, nem professores com formação descecente, mais todo o conhecimento era passado e/ou transmitido pelas pessoas que tinham certo tipo do conhecimento acumulado durante a vida e esse conhecimento era adquirido no cotidiano. Bá (2010, p. 200) acredita que, “a própria vida era educação” e a escola podia ser em qualquer lugar, em casa, na rua, na mata, como também no mar etc.; e o caderno era de certo modo o cérebro, porque não havia nenhum outro depósito de conhecimentos além do cérebro humano. Pois nele que guarda todas as informações adquiridas ao longo da vida.

Nestes termos, o autor ressalta que “os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens” (BÁ, 2010, p. 168). Segundo ele, a educação através de relatos das experiências memoradas ocorre desde os primórdios e tem sido ao longo de vários séculos a forma mais comum de transmissão de conhecimento no contexto africano. Nessa linha de pensamento, pode-se assegurar que a forma mais comum de transmissão de conhecimentos no âmbito da educação tradicional nas sociedades africanas, era através das histórias, contos ou lendas que eram narradas pelas pessoas que conheciam a história, e era feita principalmente nas noites de luar com crianças sentadas numa roda de fogueira.

Tais histórias, cada uma delas terminava com uma lição de moral e da vida que sempre apelam para: dever de respeitar qualquer pessoa que seja mais velha que você, não deve desobedecer, brigar, faltar o respeito ou xingar o mais velho, ajuda sempre quem precisa, respeita o outro para que ele te respeite também, uma criança não deve mentir, deve dividir o que você tem (comida, sobretudo) com quem não tem, etc; são tantas lições que são repassadas nestas histórias. Essa talvez seja a forma mais leve que encontraram e desenvolveram para fazer a criança decifrar alguns significados sociais, os valores culturais e importância da vida, assim:

Contrariamente ao que alguns possam pensar, a tradição oral africana, com efeito, não se limita a histórias e lendas, ou mesmo a relatos mitológicos ou históricos e os *griots* estão longe de ser seus únicos guardiões e transmissores qualificados. (...). Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimentos, ciência natural, iniciação a arte, história, divertimento e recreação uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar á unidade primordial. Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem a sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana (BÁ, 2010, p. 169).



Em outras palavras, a tradição oral, não se limitava só a contos de histórias nas noites de luar, a oralidade vai mais, além. Tendo em conta que nas sociedades tradicionais africanas, é comum avistar pessoas sábias, contendo vários conhecimentos em atividades profissionais diferentes, que começam desde as noções mais complexas como a medicina tradicional até as lições mais simples, por exemplo, como se deve fazer a faxina de casa. Esses conhecimentos também são passados oralmente de geração em geração e os mais novos vão aprendendo também através das observações, e no fim é só reproduzir o passo a passo do que observou. Abrimos espaço aqui para apresentar uma dessas histórias que sempre ouvi de pessoas mais velhas, quando ainda criança:

Numa aldeia, havia uma menina muito linda, mas que gostava também muito de festas, participava em todas as festas daquela *morança*, ela não conseguia ouvir os toques de tambores e ficar sentada. Toda a aldeia a conhecia por menina Gaiata.

Um dia desses a avó falou para ela que saísse de casa por nada deste mundo porque tinha algumas anomalias acontecendo na aldeia.

A noite quando todos estavam dormindo, chegou um grupo de sobrenaturais que sabiam da menina e que queriam fazer mal a ela, e também, sabiam que para conseguir pegar ela só podia através da festa, então se organizaram e foram para a aldeia.

Quando começaram a tocar, a menina ouvindo o som de tambor se levantou as presas e foi juntar com eles sem saber que aquele grupo não era de pessoas normais como ela, foram dançando ao ritmo de tambor até fora da aldeia, quando já estavam bem longe da aldeia aí os sobrenaturais começaram a se transformar na aquilo que realmente são.

A menina vendo isso acontecer bem na frente dela, se lembrou do que a avó tinha dito para ela, que não saísse de casa por nada desse mundo, então entrou em um desespero enorme, chorando e gritando pela a avó.

Mas já tinha sido tarde demais, porém a menina nunca mais foi a mesma, no entanto voltou para a casa sem a sua voz.

No entanto, percebe-se que a narrativa acima apresentada tem como a “moral” da história, a desobediência aos mais velhos. A história nos mostra que, quando você é dado a liberdade de fazer coisas que te apetece fazer faça, mas quando dizem “não” para você é

“não” e ainda, quando esse “não” vem da pessoa mais velha que você. Nesta perspectiva, concluindo-se que, se a menina tivesse obedecido a sua avó, acredita-se que não perderia sua voz, assim se paga pela desobediência.

Depois da instalação dos colonizadores europeus em África, a educação tradicional da oralidade sofreu algumas modificações, em outros casos desapareceu, principalmente nas grandes cidades africanas, em que as crianças passaram a reproduzir mais do que vêm e aprendem com a mídia, em especial as emissoras de TVs e da internet, lugares em que a “tradição deixou de viver” e viraram “histórias de velhos” interpretadas como coisas antigas obsoletas que já não estão mais na moda. Ba (idem) vai chamar isto, de “trauma da África de base”, apontando como a consequência, de o continente ser frequentemente governada por uma minoria intelectual que não a compreende mais, através de princípios incompatíveis com a sua realidade.

O que o autor chama de “África de base”, são locais que geralmente fica longe das grandes cidades, de estradas batidas, sem saneamento básico em muitos casos, em que falta água potável, escolas, hospitais e a energia são inexistentes, ou seja, lugares onde não tem tudo aquilo que se pode encontrar nas grandes cidades, nas quais se pode, ainda que pequena encontrar pessoas relativamente preparadas para absorver várias informações simultaneamente. Em outras palavras, nas aldeias do interior do continente africano que também passam a sofrer a influência da mídia. Contudo, diferente das grandes metrópoles ainda sim, a tradição “resiste e continuou viva” até hoje, e ainda podendo ser encontrado um número significativo de detentores do saber tradicional em vários contextos africanos (BÁ, 2010, p. 210).

Como já referimos em cima, a educação dos filhos era de responsabilidade dos pais, mais isso não cabe exclusivamente aos pais, mas ainda são da obrigação de demais parentes, como tios, tias, avos, primos, etc. Quando uma família distante cuida da educação da criança, e não os pais – é porque os pais não têm condições financeiras e não só, como pode ser também que os pais estejam com problemas de saúde ou ainda podem não estar mais de vida, também se verifica, quando um parente se oferece para ficar com criança sob seus cuidados, ou ainda em outros casos também se verifica sobre tudo nas zonas rurais, onde não tem todos os níveis da escolaridade à pessoa termina um determinado nível de escolaridade, e precisa ir à cidade para dar continuidade aos estudos. Neste sentido, os pais são obrigados a darem seus filhos para parentes próximos ou distantes a fim destes continuarem os seus estudos.

Neste caso podemos enquadrar às crianças *talibés*, nas quais além do mero objetivo de estudar – a saída de uma criança *talibé* na casa dos pais é assegurado por compromissos no âmbito dos parentes pelas quais os membros se obrigam umas às outras e cada uma delas a todas. Sabe-se que, por exemplo, muitas das vezes uma criança *talibé* – volta para casa dos pais já adulto e mal preparado. Essa problemática será abordada com certa profundidade no terceiro capítulo deste trabalho, por agora pretende-se centrar na análise de como a diversidade étnica e cultural da formação da sociedade guineense influi não só na maneira singular de pensar a infância de cada etnia guineense, conforme dissemos anteriormente, mas também como as religiões, costumes e valores nativos chocam com as leis modernas na educação das crianças.

### 2.3 OS DESAFIOS DA APLICAÇÃO DA LEGISLAÇÃO MODERNA DA PROTEÇÃO DE CRIANÇAS NA GUINÉ-BISSAU

Os estudiosos concordam que os estudos sobre a criança e a infância vêm crescendo nas últimas décadas, introduzindo mudanças importantes na área das ciências humanas, nomeadamente em disciplinas como a Filosofia, Antropologia, Sociologia e História. Apesar desse fato, Kramer (1996) afirma que os trabalhos centrados na infância enquanto o objeto sócio antropológico ou como categoria social de análise somente se desenvolveu na segunda metade do século XX.

No entanto, em diálogo contínuo entre as novas instituições transnacionais como a Unicef o estudo sobre a infância ganhou espaço nos discursos institucionais, propiciando a criação não apenas dos seus próprios conceitos, teorias com abordagens distintas – mas também surgem as leis modernas de proteção das crianças. Além desse fato, esse diálogo possibilitou também uma virada profunda no mundo infantil, isto é, na forma de pensar e encarar a criança - com a finalidade de proteger os menores contra violências, abusos e maus tratos assim como a maneira de chamar atenção da população mundial sobre os problemas que afetam as crianças no mundo como um todo.

Abrimos espaço para referir que, nesse trabalho optamos pelo uso dos termos infância e criança como expressões sinônimas, ainda que temos ciência da diferença entre as concepções de infância e criança assim como os autores<sup>2</sup> que preferem um em detrimento do

---

<sup>2</sup> Clarice Cohn defende uma antropologia da criança e não da Infância, entendendo esta como um modo particular, não universal, de pensar a criança: é, segundo Ariès, uma construção social e histórica do Ocidente

outro. Em *História do percurso da sociologia e da antropologia na área da infância*, Adriana Friedmann demonstra que, “na Idade Média, as crianças eram apresentadas como adultos em miniatura, ou seja, como pessoas incompletas, de certo modo não mereciam a atenção dos pensadores da época, ou que não teriam contribuição a dar para a ciência, pois, como era um grupo social imaturas, que não podiam decidir nada por eles mesmos, então, a sociedade adulta da época achou que não teriam nada a dar que ajudaria no trabalho” (FRIEDMANN, 2011, p. 216).

Depois de algum tempo, concretamente nos finais do século XIX, a ciência começa a ter interesse nos estudos sobre criança. De acordo com Kramer (1996) e Friedmann (2011), as primeiras reflexões sobre às crianças começaram a aparecer, na antropologia da infância através das tentativas de estabelecimento de padrões para estágios de desenvolvimento da espécie humana, nos finais do século XIX levado a cabo pelos antropólogos evolucionistas como Edwar Tylor e Herbert Spencer, mais tarde se deslocou para outras áreas do conhecimento como Psicologia, Pedagogia, entre outras.

Contrapondo a perspectiva evolucionista que explicava o comportamento da criança como sendo biologicamente determinado, em 1920 a antropóloga americana Margaret Mead, alerta sobre a influência da cultura no seu processo de crescimento. A autora analisou conjunto de dados etnográficos recolhidos por ela sobre as crianças nas sociedades não ocidentais – Mead (1920 apud FRIEDMAN, 2011), sob influência de Franz Boas, concluiu que é preciso conhecer a vidas das crianças para entender o que acontece na adolescência, concluindo que as crianças não nascem, por exemplo, brasileira, cabo-verdiana, guineense, angolana, moçambicana, são-tomense ou portuguesa, mas tornam-se em uma dessas por meio de um processo educacional que encontra em uma cultura, não dependendo exclusivamente das etapas de maturação biológica do indivíduo (MEAD, 1920 apud FRIDMANN, 2011).

Na sequência desses primeiros trabalhos, nos contextos africanos, concretamente em meados do século XX um grupo de antropólogos britânicos como Meyer Fortes e Evans Pritchard estudaram a organização familiar e do grupo doméstico também chegaram entendimento de que o indivíduo não se desenvolve só física ou biologicamente, mas que esse processo de crescimento está vinculado ao sistema social do grupo ao qual pertence que

---

que ele chamou de “sentimento da infância”. Em cada sociedade a ideia de Infância é definida de formas diferentes e uma *antropologia da criança* deve ser capaz de apreender essas diferenças. A análise antropológica deve abranger outros campos para entender o que significa *ser criança* nesses contextos (por exemplo, as concepções particulares de “ser humano”). “Crianças existem em toda parte e podemos estudá-las comparando suas vivências: mas as mesmas são diferentes para cada lugar e, por isso, devem ser compreendidas no seu contexto sociocultural” (COHN, 2005, p. 19 apud FRIEDMAN, 2011, p. 223).

concretiza através de um processo educacional próprio da sua cultura e das relações sociais que estabelece no decorrer da sua vida.

Ainda no contexto histórico, Kramer (1996) lembra que o primórdio da Antropologia da Infância coincide com o começo também do movimento na área da Sociologia. Em artigo, intitulado *A emergência de uma sociologia da infância no Brasil*, Jucirema Quinteiro (2002) da Universidade Federal da Santa Catarina assevera que o sociólogo francês, Émile Durkheim (1984) foi primeiro a estudar a infância com os objetivos escolares, isto é, de moralizar e disciplinar.

Para essa autora, Durkheim entendia a criança como aquela que “além de ser questionadora, passa de uma impressão para outra, de um sentimento para outro com a mais extraordinária rapidez”. Quinteiro citando Durkheim ressalta que, o humor da criança não tem nada de fixo, aquietar-se com a mesma instantaneidade; as lágrimas sucedem-se aos risos, a simpatia ao ódio, ou inversamente, sem razão objetiva (DURKEIMAM, 1984; QUINTEIRO, 2002, p. 4).

Parafrazeando esse clássico da sociologia, Quinteiro (2002) demonstra que Durkheim defendia o princípio de que, para controlar “os humores instáveis” das crianças era necessário adotar três elementos fundamentais para desenvolver a educação moral das novas gerações, que deverão ser capazes de adequar-se às regras do jogo social, político e econômico.

Assim, Quinteiro (2002) reinterpreta que, portanto, “educar a criança passa a” significar moralizá-la no sentido de inseri-la na subjetividade destes três elementos, *primeiro* “o espírito de disciplina” – por meio do qual a criança adquire o gosto da vida regular e o gosto da obediência à autoridade; *segundo* o espírito de abnegação, isto é, a criança adquire o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos; terceiro a criança aceita a autonomia da vontade, ou seja, aceita a submissão.

Entretanto, pode-se afirmar que antes de se tornar tema e objeto de análise sociológico e antropológico a compreensão geral acerca da infância se afinca na ideia de fragilidade e, portanto, à necessidade de proteção. A infância era vista como uma das etapas da vida humana, época do crescimento em que as crianças são dependentes dos pais e em que aprendem através da educação. Cohn (2005 apud FRIEDMANN, 2011, p. 223) reforça que a ideia sobre a criança era de “um ser que não fala, o que não tem luz, o que não tem direitos políticos e o que não tem responsabilidade e razão<sup>3</sup>”.

---

<sup>3</sup> No caso da Guiné-Bissau, salienta-se que na atualidade a educação no meio das comunidades islâmicas realiza-se na confluência entre a educação escolar oficial *madrassa* e a escola tradicional *corânica*, essa última em

Conforme abordado acima, o legado das ciências humanas que começaram a ser feita pesquisas aprofundadas sobre a infância – por fim, tais investigações revelaram os problemas com que as crianças se deparavam com situações como: violências, maus tratos etc.; daí provavelmente surgiram a necessidade de criação de leis e ONGs que se encarregam da proteção e defesa das crianças.

Assim, em 11 de dezembro de 1946 foi criada o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), um órgão das Nações Unidas que tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades e contribuir para o seu desenvolvimento (UNICEF, 2017). A partir de criação da Unicef, nas décadas seguintes surgiram várias Organizações Não-Governamentais voltadas para a proteção da infância em todo mundo. Na mesma velocidade surgem as Legislações de caráter universais para a proteção das crianças. Importa destacar que, as primeiras legislações foram feitas a partir das necessidades encontradas das realidades das crianças do mundo Europeu e Ocidental.

Aires (1962 apud FRIEDMANN, 2011) entende que a legislação inicial organizada sobre a criança se centrava na sociedade ocidental que não compactuam com as realidades culturais presentes nas sociedades africanas, asiáticas, americanas, entre outras. Apesar disso, hoje em dia, essas leis estão implementadas em toda parte do mundo como padrão que devem ser seguidas para proteção da criança. Salienta-se que, apesar do incumprimento explícito das leis de proteção da infância, o Estado guineense também não fugiu a esse padrão estabelecido, porém ratificou vários acordos internacionais ligados a proteção da criança.

Enfim, a obra de Phillippe Aries acima citada, por exemplo, mostra que a infância é uma “construção histórica que emerge em um dado momento e em um dado grupo social”. De maneira geral, a perspectiva antropológica da infância, entende que, o mundo é composto de culturas diferentes, desse modo a concepção sobre a criança tende de ser igualmente diferente. Partindo desse pressuposto, acredita-se que para entender a realidade educativa guineense, há que considerar a articulação entre a educação oficial fundamentada nos Diretrizes dos Estados modernos e nas convenções internacionais sobre a criança e a educação tradicional de natureza comunitária e religiosa.

Em Guiné, provavelmente em África como todo, a reflexão sobre o conceito da criança coloca desafio de levar em conta esses aspectos culturais – assim as legislações modernas com os seus programas e projetos devem erradicar práticas educativas que

---

muitos dos seus aspectos se fundamenta com base na religião, mas, sobretudo pelos costumes locais, pelos ritos de iniciação que apelam para a diferenciação de papéis com reflexos na interiorização da criança e da mulher.

coloquem em risco o futuro e a integridade de uma criança com base do diálogo entre as partes. Porém, não se pode ignorar força dos aspectos do imaginário que se produz por meio da tradição. Embora, já pudesse ser ressignificado algumas práticas tradicionais.

A prática da educação *Talibés*, os povos islamizados que a tem como meio da educação das crianças teriam aprendido no passado e trazem em sua memória coletiva e individual tais práticas. Assim, esse vasto conhecimento é transmitido de geração em geração. Obviamente, essas verdades ou mitos da educação *talibé* carregam noções gerais sobre o próprio povo, acerca das origens do universo, dos homens e mulheres, a importância dos heróis e dos antepassados, a religião, as suas representações mentais, os cultos da vida e da morte, o sagrado e o profano, os seus vínculos com os costumes e hábitos do cotidiano e tantas outras coisas que definem sua existência enquanto grupo.

Enfim, o panorama da legislação nacional e internacional com ressonância na defesa das crianças na Guiné será abordado em seguida.

### **3 QUADRO GERAL DA DEFESA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA GUINÉ-BISSAU**

#### **3.1 CONVENÇÕES INTERNACIONAIS SOBRE DIREITOS E DEVERES DA CRIANÇA**

O legado das tradições islâmicas da parte expressiva da população da Guiné-Bissau acima descrita, de modo bastante superficial dada à falta do espaço ou por não fazer parte da temática central deste trabalho, é sem dúvida um dos mais relevantes para a compreensão da configuração contemporânea dos valores, dos saberes teóricos e práticos que constroem as relações simbólicas entre os indivíduos e o seu meio social assim como também, entre si na comunidade, abarcando à religião, a magia, os rituais, as instituições, os costumes, os hábitos, enfim a moral de cada grupo, e não obstante, da relação dicotômica o Estado e a sociedade em nosso país.

Mas, somos induzidos em termos metodológicos a nos atermos a linha que definiu esse trabalho, isto é, dar um panorama geral sobre direitos das crianças declaradas nas legislações internacionais assim como nas legislações nacionais da Guiné-Bissau como instâncias normatizadoras universais e locais de proteção das crianças. E, também mostrar os trabalhos feitos e os resultados alcançados assim como discutir os fracassos na implementação prática dessas legislações na sociedade guineense. Como é sabido, a Guiné-Bissau é um dos países africanos signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 10 de dezembro de 1948, sediada num dos departamentos da ONU em Genebra, na Suíça.

Atualmente, a DUDH constitui um documento de referência sobre os Direitos Humanos, sendo constantemente citado por acadêmicos e tomado como parâmetros nas Constituições de todos os países membros das Nações Unidas -, no seu artigo 26º, inciso primeiro diz que, todo o ser humano tem o direito à instrução, no entanto, ela será gratuita pelo menos nos graus elementares ou fundamentais, sendo essa instrução será obrigatória. Porém, a declaração orienta que a instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, contudo, está se baseará em méritos pessoais (ONU, 1948). O Estado guineense reconhece e “garante” a todos os seres humanos as liberdades básicas inerentes a todos os nacionais e estrangeiros, independentemente de qualquer que seja situação ou pertencimento: de raça, sexo, nacionalidade ou religião, etc.



Parece não haver dúvida de que, os princípios e os valores da Declaração Universal dos Direitos Humanos servem de base para a elaboração de alguns Tratados Internacionais e para a formulação da Teoria da Proteção Incondicional das Nações Unidas para os indivíduos, que teria surgido quando se percebeu que, sobretudo que mulheres, crianças e pessoas pertencentes às minorias raciais tinham vulnerabilidades, eram sujeitas as discriminações e careciam de medidas de proteção. Para alguns analistas, essa teria sido a necessidade que impeliu a criação de uma proteção específica que impulsionou a elaboração de tratados especiais para atender.

Assim, ao descrever o breve histórico, observa-se que logo após a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que defende que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. A ONU passou a centrar esforços em parte focados, nomeadamente nos contextos colonizados, apoiando com recursos técnicos, financeiros, entre outros com maior regularidade para assegurar a legitimidade da luta em favor das categorias sociais oprimidas no âmbito planetário, com impacto no continente africano, em particular nos países em crise como é o caso da Guiné-Bissau.

Assim, foi criado Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 11 de dezembro de 1946. Conforme dissemos, o objetivo inicial era dar assistência às crianças da Europa e do Japão, ameaçadas pela fome e doenças após a Segunda Guerra Mundial, logo passou atender outros países membros. A Unicef, além de promover a defesa dos direitos das crianças, ainda ajuda a responder às necessidades das crianças e contribuir para o desenvolvimento das mesmas através de parceiras com outras organizações sociais. Desde a sua criação, as atividades dessa instituição têm-se expandido pelo mundo inteiro e atualmente se encontram em 190 países independentes membros.

Conforme dissemos anteriormente acredita-se que, com a expansão dos trabalhos desenvolvidos pela Unicef e com base no legado das ciências sociais, em particular os estudos da antropologia, da sociologia, entre outras áreas da produção do conhecimento que começaram a descobrir problemas que as crianças se deparavam; assim, se verificou a necessidade de criação de outras Organizações Não-Governamentais (ONGs) nos âmbitos locais, a título de exemplo: com enfoques nos diferentes problemas que afetam as crianças no mundo. Por exemplo, crianças vítimas de guerra, de trabalhos forçados e de maus tratos, etc.

Importa ressaltar que, além do protagonismo das ONGs locais, a ONU através da Unicef conseguiu envolver os países através dos seus governos a partir da assinatura de compromissos comum de proteção a infância, fazendo com que os Estados assumissem o

compromisso de dar prioridade a defesa da criança e adolescente com ênfase na educação infantil.

Dessa maneira, a Unicef busca assegurar a cada criança, independente do país de origem, o direito a sobreviver, a ser bem-educado, aprender e se desenvolver livre sem violência, a participar das decisões que afetam sua vida, sua família e sua comunidade, e a ser respeitado e valorizado num ambiente protegido e sustentável. Em parceria com os governos, a Unicef não apenas desenvolveu políticas e campanhas de atendimento de crianças de baixa renda, melhorar os cuidados materno-infantis e combater a mortalidade infantil nos países menos desenvolvidos (MADE FOR MINDS, 1946), mas também de apoiar os governos na elaboração das políticas públicas a favor das crianças. E, para isso, o Fundo das Nações Unidas para a Infância, precisou apoiar-se e estabelecer princípios que lhe oriente nas suas funções e que permitiriam ter melhor controle no desenvolvimento físico e mental das crianças em diferentes localidades.

Assim, foi adotado pela Assembleia Geral nas Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC). Este documento tem sido um instrumento importante na minimização dos problemas das crianças e serve de base para o trabalho da Unicef. Trata-se de um documento constituído por 54 artigos que definem tanto os direitos das crianças quanto os deveres e as responsabilidades dos Estados membros e das Sociedades para com as crianças (MADE FOR MINDS, 1946).

No seu *artigo 1º*, define o conceito da criança como sendo um ser humano menor de 18 anos de idade, ou seja, “criança é todo o ser humano menor de 18 anos de idade, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo”, dependendo de cada contexto. Em outras palavras, a convenção sobre os direitos das crianças é flexível em suas deliberações, ainda dá possibilidade aos Estados membros determinarem à idade mínima, ou seja, qualquer país que adotasse esta convenção tem a autonomia através das suas legislações de determinar quem seria criança e quem não seria, dentro do seu território através da idade estabelecida que possa ser, dependendo do país, menor que 18 anos.

O princípio de flexibilização da idade mínima pode ser entendido como uma referência para reforçar e articular reflexões contínuas com os Estados, sociedade civil, setor privado e Unicef em prol da criança. No seu Preâmbulo, a convenção chama atenção dos Estados membros sobre as crianças que apresentam algum tipo de deficiência, sendo as que mais necessitam de uma proteção e de uma atenção especiais, ainda reafirma, a necessidade de proteção jurídica e não jurídica da criança antes e após o nascimento da mesma.

A Guiné-Bissau se tornou o Estado signatário dessa Convenção, em 1990. Ano em que o país ratificou esse importante documento sobre proteção e Bem-Estar das crianças a assinatura da convenção aconteceu no período de regime de partido único, ou seja, regime presidencialismo, no governo João Bernardo Vieira. Desde então, o país vem fazendo acordos e ratificando outros importantes documentos a nível mundial e a nível continental para melhor atender as necessidades das suas crianças. Outro documento importante que reforça a defesa da criança foi a Carta Africana de Direitos e Bem-Estar das Crianças, assinada em 08 de março de 2005 pelo governo de Carlos Gomes Jr. Esta carta também tem praticamente os mesmos propósitos com a CDC, mas com as finalidades viradas as necessitadas das crianças africanas.

Importa ressaltar que, a Carta Africana de Direitos e Bem-Estar das Crianças assenta igualmente no princípio da proteção integral e da prioridade absoluta da educação das crianças no contexto africano.

De acordo com a Unicef, a Convenção sobre os Direitos da Criança é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal foi ratificado por 196 países. Apenas os Estados Unidos que não ratificaram a Convenção (UNICEF Convenção sobre os direitos da criança...). Segundo o relatório da Unicef, desde a adoção da Convenção pela Assembleia Geral da ONU, em 20 de novembro de 1989 - “há áreas da infância em que foram feitos progressos significativos”. Tais como, a mortalidade infantil caiu quase pela metade desde 1990. Mas, ainda morrem por dia 17 mil crianças em escala mundial, sendo a maioria delas vítimas de doenças que podem ser prevenidas. Além disso, de acordo com a organização, a pobreza e desnutrição são as principais causas de morte infantil (CONVENÇÃO..., 2014).

Salienta-se que, mesmo com todos os esforços feitos e que ainda estão sendo feitos pela Unicef e outras Organizações Não-Governamentais atuantes na área da infância -, especializadas em dar assistência e vida melhor às crianças através das assistências medicas, políticas feitas junto dos Governos nacionais em ajudar a melhorar a situação das crianças em todo o mundo, ainda há muito que fazer para que a realidade em que muitas crianças se encontram hoje possa diminuir efetivamente.

Com base nisso, o relatório de 2017 da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a região de África subsaariana, na qual a Guiné-Bissau faz parte, tem a maior taxa de exclusão educacional. Conforme o mesmo 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. Como vimos, não só na região da África subsaariana, mas como em todo o mundo as crianças ainda carecem de proteção, de educação, entre outras coisas (UNESCO, 2017).

Por outro lado, segundo Organização Internacional de Trabalho (OIT) o trabalho infantil é um dos piores problemas do mundo com relação à infância. Segundo o relatório da OIT, “medir o progresso na luta contra o trabalho infantil” divulgado em 2013, aponta que, mais de 160 milhões de crianças a nível mundial de idades entre os quinze a dezessete anos estão envolvidas em situação do trabalho. Sendo que 85 milhões deles estão no trabalho considerado perigoso para a criança (VIEIRA, 2013).

Apesar de oficialmente, a soma de crianças no trabalho infantil chegar a 168 milhões, o número de indivíduos no grupo etário de 5 a 17 anos que realizam qualquer atividade econômica, somam 264 milhões sendo que dentre estes 96 milhões encontram-se ocupadas em algum tipo de produção comercial ou não comercial, (principalmente para a produção de bens e serviços para o consumo próprio). Ainda segundo a projeção da Organização, até 2020, pelo menos 107 milhões de crianças estarão trabalhando sendo que 50 milhões estarão no trabalho considerado perigosa (VIEIRA, 2013).

Assim, considerando a necessidade de adotar um instrumento geral que assume a forma de convenção internacional sobre o trabalho infantil, que pouco a pouco substitua os instrumentos até então, que eram aplicáveis a setores econômicos limitados, a fim de obter a abolição total do trabalho das crianças, foi adotado em 26 de junho de 1973 a convenção sobre a Idade Mínima, da Organização Internacional de Trabalho (OIT), porém o trabalho infantil prevalece na prática.

A convenção nº138 é, um documento importante na fixação de idade mínima ao emprego e conseqüentemente na erradicação do trabalho infantil. No seu artigo 1º, a convenção da OIT sobre a idade mínima ao emprego, chama a atenção de todos os Estados membros a se comprometerem a seguir uma política nacional que assegure a abolição efetiva do trabalho de crianças; no seu artigo 2º; diz todo o Estado membro deverá especificar a idade mínima de admissão ao emprego ou ao trabalho em seu território e nos meios de transporte registrados em seu território, com a exceção dos artigos 4º e 8º da convenção, nenhuma pessoa com idade menor a idade declarada pelo Estado, deverá ser admitida ao emprego ou trabalhar em qualquer ocupação; no artigo 2.3 a idade mínima não deverá ser inferior a idade em que cessa a obrigação escolar, ou seja, 15 anos e, por fim no artigo 2.4, em casos em que a economia e o sistema educativo não estejam bem desenvolvidos, o Estado membro poderá especificar inicialmente a idade mínima de 14 anos.

Lembrando que, a Guiné-Bissau tornou-se membro da OIT desde 1977, ainda no Governo de Luiz Cabral e ratificou até então, várias convenções internacionais da OIT em matérias de trabalhos infantil. Entre os quais, a convenção sobre idade mínima. Em 2009, o Estado guineense ratificou a convenção nº138 sobre a idade mínima. E segundo o estudo sobre a aplicação das convenções nº 138º e nº 182º da OIT e suas recomendações na legislação nacional dos países da CPLP (OIT; IPEC; CPLP, 2013), o (artº 151º) da lei nº 02/1986 de abril, na Guiné-Bissau, é permitido o emprego dos menores entre os 14 e 18 anos de idade, desde que haja frequentado o sistema de escolaridade obrigatória, contando que o empregador proporcione condições de trabalho adequadas a idade e a formação dos menores não prejudicando o seu desenvolvimento físico e psíquico (OIT; IPEC; CPLP, 2013, p. 4).

Uma outra legislação também que a Guiné-Bissau é parte, é a Carta Africana de Direitos e Bem-Estar da Criança (CADBEC) referida anteriormente, ratificado pelo Estado guineense desde 1990. No seu artigo 15º, assim como a convenção sobre direitos da criança (CDC) no seu artigo 32º respectivamente, ambos reconhecem a criança o direito de ser protegida contra qualquer trabalho que ponha em perigo a sua saúde, a sua educação ou o seu desenvolvimento, responsabilizando o Estado de fixar idade mínima de admissão no emprego e regulamentar as condições de trabalho.

De acordo com o relatório da OIT já citado em cima, mostra que o risco de trabalho infantil, é mais elevado para as crianças na África subsaariana na qual a Guiné-Bissau faz parte como já ressaltamos anteriormente, onde uma em cada cinco crianças está no trabalho infantil. Já que o caso de trabalho infantil chega aos 21,4% das 59 milhões de crianças ocupadas dessa região, nesse contingente encontra as crianças *talibés* da guiné que trabalham para os fins educativos.

### 3.2 PROJETO POLÍTICO NACIONAL PARA PROTEÇÃO E DEFESA DA INFÂNCIA

A Guiné-Bissau é um país cujos compromissos internacionais e nacionais de proteção dos direitos e bem-estar das crianças, ainda estão longe de se concretizar, em parte devido à fraca presença do Estado nas localidades mais necessitadas do país (zonas rurais), por um lado e, por outro a própria situação política do país não contribui para a resolução dos problemas que afetam os mais “pequenos”, sem falar da debilidade econômico que país atravessa durante as duas últimas décadas.

Como já dito no primeiro capítulo desse trabalho, baseado nos censos de 2009, a população guineense ultrapassa, 1.442,227 de habitantes, sendo majoritariamente constituído pela população muito jovem, representando uma percentagem de 64,5% das pessoas de 0 a 24 anos de idade, dentre os quais, aqueles que segundo o estatuto de assistência jurisdicional aos menores e a Constituição da República da Guiné-Bissau, é considerada criança, todo o indivíduo que tiver menos de 18 anos de idade. Este conceito vai ao encontro ao conceito da Convenção dos Direitos das Crianças e da Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da criança, respectivamente.

De acordo com o terceiro recenseamento geral da população e habitação realizado em 2008, demonstra que a população guineense considerada de menor idade, ou seja, menor de 18 anos, pessoas de 0 a 17 corresponde um total de 715.537, representando 50% da população total residente nos agregados familiares; sendo que essa taxa é relativamente mais elevada nos meios rurais. Em outras palavras, a maior parte das crianças guineense, pertence às famílias que vivem abaixo do nível de pobreza o que leva ao governo redobrar esforço para minimizar as necessidades destas crianças e para conseguir dar conta das necessidades das crianças guineenses, uma vez que, porém, a constituição determina o seguinte:

A Constituição da República da Guiné-Bissau de 1996. No seu art.º 100º, alínea (f) compete ao governo negociar e concluir acordos e convenções internacionais, enquanto que no art.º 68º alínea (e), é da responsabilidade do presidente da República ratificá-las e no art.º 85º alínea (h), a responsabilidade é do Assembleia Nacional Popular-ANP de aprová-las (GUINÉ-BISSAU, 1996, p. 17, 21, 25).

Conforme apresentado anteriormente, o país fez acordos e ratificou muitas convenções internacionais que dizem respeito à defesa e de temáticas correlacionadas às crianças. De acordo com o Estudo sobre a Aplicação das Convenções nº138º e nº 182º da OIT e suas recomendações na legislação nacional dos países e no âmbito da CPLP. A Guiné-Bissau ratificou a convenção sobre direitos da criança-CDC, em 1990, assinou e ratificou os dois protocolos facultativos da convenção - (relativo ao envolvimento de crianças em conflitos armados assinado em 08 de setembro de 2000 e, ratificado em 24 de setembro de 2014 e o protocolo sobre a venda das crianças, prostituição e pornografia infantil assinada na mesma data e, ratificadas em 01 de novembro de 2010), também o Governo da Guiné-Bissau sancionou as convenções da Organização Internacional de Trabalho, sobre o trabalho infantil, como: a de 1977 ratificando a convenção nº6 – que debruça sobre o trabalho noturno de menores na indústria, no mesmo ano ratificou ainda as convenções nº 29, de trabalho forçado

de 1930, nº81, de inspeção do Trabalho de 1947, nº105, de abolição do trabalho forçado de 1957, em 2008. Em seguida, foi à vez da convenção nº182 sobre piores formas de trabalho infantil de 1999 e, em 2009 a convenção nº138 sobre a idade mínima de 1973.

E ainda, segundo a Constituição da República da Guiné-Bissau, os tratados internacionais têm na ordem jurídica interna do país, a mesma hierarquia á de demais leis do país. Segundo o inciso nº1 do artº 29º da Constituição da Guiné-Bissau, “os direitos fundamentais consagrados na constituição da Republica da Guiné-Bissau não excluem quaisquer outros constantes das demais leis da República e das regras aplicáveis dos direitos internacionais” (GUINÉ-BISSAU, 1996, p. 9).

Assim também, o país em 08 de março de 2005 assinou sem ratificar a Carta Africana de Direitos e Bem-Estar das Crianças (AFRICAN..., 2017). Para além da adesão e ratificações internacionais feitas pelo Governo da Guiné-Bissau, ainda o país tem vindo segundo o recenseamento geral da população e Habitação (RGPH) a preparar documentos nacionais relevantes em prol das crianças, a fim de realizar os compromissos assumidos em relação à CDC e demais acordos internacionais a quais assumiu.

Assim no ano 2000, o governo guineense criou o Instituto da Mulher e Criança (IMC), que reflete o compromisso político para melhor responder as necessidades deste grupo mais vulnerável do país. Da mesma forma também criou o Instituto de Previdência Social (IPS) que confere uma atenção especial às crianças com deficiência. (INSTITUTO..., 2010, p. 16)

No campo político, o Governo da Guiné-Bissau através do Instituto da Mulher e Criança, em colaboração com Assembleia Nacional Popular (ANP), criou o Parlamento Nacional Infantil - (PNI), constituído por 102 crianças parlamentares que representam todas as crianças do país. O objetivo da PNI é de assegurar a participação das crianças guineenses nas tomadas de decisões nos problemas que lhes afetam, assim como o de promover e divulgar sua proteção e bem-estar (GUINÉ-BISSAU, 2015). Com a sede em Bissau, o PNI constitui-se um importante parceiro no combate ao trabalho infantil no país, atua em todo o território nacional, e está aberta a participação de crianças de 10 a 17 anos, que são eleitas nos seus círculos eleitorais.

Vale ressaltar que, o Parlamento Nacional Infantil, é uma organização apartidária, independente e sem fins lucrativos. Apesar, dos esforços feitos pelo Governo da Guiné-Bissau em colaboração com os seus parceiros nacionais assim como internacionais na defesa dos direitos e bem-estar das crianças até agora -, o que se nota é infelizmente a existência de muitas crianças guineenses em situações de vulnerabilidades - poucos têm acesso ao

saneamento básico, à saúde e o acesso à educação ainda continua a ser muito limitada dos seus direitos.

A Constituição da República da Guiné-Bissau, no seu art.49º do 2º capítulo de ponto 1, reconhece a todo o cidadão - o direito e o dever a educação e no seu (ponto 2), enfatiza que, cabe o Estado promover gradualmente a gratuidade e a igual possibilidade de acesso a todos os níveis de ensino. Enquanto que no seu primeiro ponto do artº 16º, entendendo este como um processo de formação do homem que lhe proporciona a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso (GUINÉ-BISSAU, 1996, p. 6, 13).

Os dados do Inquérito dos Indicadores Múltiplos de 2014, aponta que na Guiné-Bissau, a taxa das crianças com idade de frequentar o ensino primário de 07 a 12 anos, e que realmente estão a frequentar o ensino primário ou secundário são de 62%, ainda o mesmo documento assinala que, 20% das crianças frequentam o ensino secundário, 58% está a frequentar o ensino básico e cerca de 20% estão completamente fora das escolas do sistema do ensino oficial (GUINÉ-BISSAU, 2014).

No que concerne ao direito a nome, e uma nacionalidade, algumas pesquisas autores apontam que, o registro de nascimento é um documento que formaliza perante a Lei o Direito Natural ao nome, sobrenome e nacionalidade, sendo essencial para o exercício dos direitos civis e fundamentais para garantir a proteção das crianças. Com base nisso, assim em 2011 foi publicado o Decreto-Lei nº 01/2011 de 02 de fevereiro, que cria o Plano Nacional de Registro Civil, com vista à erradicação do sub-registro, sobretudo de crianças permitindo que todos possam ter acesso ao registro de nascimento que lhe atribui a nacionalidade e os direitos<sup>4</sup>.

Na Guiné-Bissau, o registro das crianças de até aos 05 anos é gratuito, ainda assim, apenas 24% das crianças de 0 a 59 meses, ou seja, de 0 a 05 anos conseguem ser registradas. Em maior dos casos, só acontece quando a criança está entre 02 a 06 anos, devido à necessidade do registro para a matrícula na escola, revela o Inquérito dos Indicadores Múltiplos (GUINÉ-BISSAU, 2014, p. 10).

O que significa que, 76% das crianças desta mesma faixa etária, legalmente ou estatisticamente não existem, o que segundo a Unicef, dificulta o Estado na elaboração de estatísticas realistas e adoção de políticas públicas mais abrangentes para melhorar a condição de vida dos menores. De acordo com Código Civil da Guiné-Bissau, nomeadamente no seu

---

<sup>4</sup> Estudo sobre a aplicação das convenções nº 138º e nº 182º da OIT e suas recomendações na legislação nacional dos países da CPLP. (Programa Internacional para Eliminação do trabalho Infantil – IPEC, 2012).



Art.º 122º e no seu Art.º 122º, abrangendo alteração introduzida pela Lei nº 05/1976 de 03 de maio - é considera menores, as pessoas de um ou outro sexo enquanto não perfizeram 18 anos de idade<sup>5</sup>. Assim sendo, o trabalho infantil poderá ser considerado de modo geral como o trabalho realizado por menores de 18 anos de idade.

Segundo o Relatório dos Indicadores Múltiplos 2014, na Guiné-Bissau, mais da metade das crianças de 05 a 14 anos, ou seja, 51% das crianças estão envolvidas com algum tipo do trabalho infantil, ainda segundo o mesmo relatório, Essa situação é frequentemente observada no meio rural do que nos redutos urbanos - (62% contra 37%) e mais frequente entre crianças de 05 a 11 anos - (56% contra 44% entre as de 15 a 17anos) Ainda o relatório adianta que, o casamento precoce corresponde, 12% das mulheres que atualmente estão casadas ou se encontram em união conjugal, têm idades compreendidas entre 15 a 19 anos, esses indicadores foram confirmados por alguns interlocutores:

Na sociedade guineense, as etnias muçulmanas, sobretudo, a razão pelo qual as meninas são casadas ainda bem novas, está ligada – ao fato das meninas são prometidas a homem, antes mesmo de completar 10 anos de idade – tal promessa logo é comprida entre 12 a 14 anos da mesma, isso acaba fazendo com que elas comecem a ter contato sexual e casar ainda muito cedo e, isso de certa forma contribui muitas das vezes a gravidez precoce (JOAQUIM [pessoa entrevistada em São Francisco do Conde], 2017).

Enquanto isso, a prática de circuncisão feminina prevalece, e é de 45% entre as mulheres de 15 a 49 anos e de 50% das meninas de 0 a 14 anos a nível global. Enquanto que nos homens, o número dobra consideravelmente. O inquérito revela que 80% dos homens guineenses são circuncidados com maior frequência entre os 05 a 09 anos de idade (27%) e entre os 10 a 14 anos a percentagem é de 39%. Conforme aponta Inquérito aos Indicadores Múltiplos (GUINÉ-BISSAU, 2014, p. 10).

Assim, ressaltando que atualmente na Guiné-Bissau, existe a lei nº 14/2011 de 06 de junho que proíbe e criminaliza a prática de excisão feminina em todo o território nacional. Ainda a lei prevê penas de prisão que variam entre 01 e 05 anos de reclusão para as pessoas que efetuam a mutilação genital feminina, assim também como para as pessoas que levam ou submetam as meninas á *fanática* - termo guineense dado a mulheres que praticam a excisão feminina (DARAME; KRIEGER, 2011).

---

<sup>5</sup> Idem

### 3.3 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

Conforme dissemos atrás, em vários contextos sociais guineense, até alguns anos atrás era muito valorizada a educação das crianças no seio das comunidades. Neste sentido, nota-se que, nas comunidades, guineense a educação da criança era feita em coletividade, ou seja, a educação dos filhos não era uma tarefa exclusiva dos pais, mas sim de toda a comunidade na qual cada membro adulto constrói circunstâncias e situações compartilháveis, que abarcam iniciativas do ensino e aprendizagem com diversas formas de repressão de crianças em caso de não cumprimento de tarefas; didáticas que, em muitos dos seus aspectos, abolidas em decorrência das leis ou de novos arranjos metodológicos de ensino. No texto de Oyèronké Oyèwúmi, intitulado *Laços Familiares/Ligações Conceituais: notas africanas sobre epistemologias feministas*, afirma que “em uma situação como arranjo familiar africano, onde há muitas “mães”, muitos “pais”, muitos “maridos” de ambos os sexos, é impossível apresentar a relação entre mãe e filho nestes termos” (OYÉWÚMI, 2000, p. 5).

Não obstante, parece que este costume já está enfraquecendo bastante no país, praticamente ninguém se encarrega mais a cuidar da educação da criança a não ser os próprios pais ou um familiar próximo. Parece relevante citar aqui, o depoimento de um dos nossos entrevistados no qual afirma que:

[...] as crianças europeias são educadas individualmente enquanto que nós africanos somos educados coletivamente, educação europeu e africana são totalmente diferentes, um exemplo, Josias, é uma criança que quando chega na faculdade não fica nos braços da sua mãe, mas fica mudando de mão em mão até na hora de voltar para casa. Enquanto que aqui no Brasil ou na Europa isso não se verifica e outra coisa, aqui você não pode dar comida para filho de alguém por vários motivos enquanto que na minha casa, por exemplo, comíamos todos juntos, minha mãe colocava a comida numa vasilha bem grande e tenha uns meninos que brincavam na minha casa e que a gente nem conhecia, mas que vinham e comiam junto conosco na mesma vasilha...” (DEM [pessoa entrevistada em São Francisco do Conde], 2017).

Concluo que essa forma da solidariedade se enfraquece em todos contextos devido à globalização, as leis e os problemas que veio com ela, fazendo que os pais não se sentem bem quando seus filhos estão com outro ou sendo reprimidos por alguém no sentido de ensinar a criança sobre o certo ou errado.

Quando falamos da educação escolar, como um direito universal reconhecida e garantido a todos os seres humanos nas convenções internacionais e nas Constituições de todos os Estados do direito. No caso, da Constituição da República da Guiné-Bissau, parte de tais direitos encontra assegurado no seu artigo nº 49º, que reconhece á todos os seus cidadãos

o direito a educação e confere ao Estado a responsabilidade de promover gradualmente acesso a todos os graus de ensino aos cidadãos. Apesar desse direito afigurar na Constituição, assegurando o direito à educação a toda população sem distinção de raça, cor ou religião, contudo, sua aplicação prática não se verifica no país.

Pois, a gestão e o tratado a que recebe o sistema do ensino para a garantia desse direito é bastante defasado, ou seja, o cumprimento desse direito tem se fracassado devido à péssima qualidade do planejamento da educação ou ensino que o Estado guineense oferece para a sua população.

Em outras palavras, o estado guineense através dos seus diversos governos faz muito pouco do que deveria fazer para o setor da educação, é pouca manutenção do setor e de bons profissionais, nota-se pouco investimentos destinado para a área da educação. A investigadora e escritora guineense Maria Odete da Costa Soares Semedo afirma que:

Na Guiné-Bissau, a falta de recursos apresenta-se para a educação como um dos grandes entraves ao seu desenvolvimento e sustentabilidade, tornando incerto o aperfeiçoamento do sistema educativo, porquanto o recurso afeto a educação, no Orçamento Geral do Estado, vem baixando fortemente de ano para ano, sendo que entre 1987 e 1995 baixou de 15% para 10% e na previsão feita para 2006 está em 7%. No que concerne as despesas de funcionamento do Ministério da Educação, a parcela correspondente ao ensino primário diminuiu de 67% para 48% entre 1983 e 1994. Em 1998 e 1999 a percentagem das despesas da educação em relação às despesas do Estado era de 5,2% e 9,3% respectivamente. Desta parcela, em média apenas 2,4% é dotada a educação básica (SEMEDO, [200-?]).

Acredita-se que a péssima qualidade do ensino que o Estado guineense oferece para a sua população, contribui muito no fracasso quanto ao cumprimento dos acordos assumidos pelo país no que toca ao desenvolvimento das crianças e na redução da pobreza, possibilitando fortalecimento de outras formas de instituições educativas não oficiais, a exemplo do ensino *talibista* ou *marabus* oferecido pelas instituições comunitárias de base do alcorão, o livro sagrado dos muçulmanos. O ensino em Guiné-Bissau é considerado como pobre, fraco, ineficaz e sem qualidade, devido a uma série de problemas que este sistema vem enfrentando há décadas.

Esses problemas que Semedo ([200-?]) também aponta, afirmando que tais problemas começam desde a falta das salas de aulas, falta dos técnicos em educação, de professores qualificados e de salários baixos e pagos com grandes atrasos, resultando em greves sindicais e da alta taxa de repetência e do abandono escolar.

Entre vários fatores que podem ser apontados para justificar a questão de repetência e de desistência das crianças das escolas -, a meu ver relaciona-se em primeiro lugar, a questão

da língua ou pode estar fortemente ligada à linguagem, tendo em conta que o país adotou o português como a língua oficial e conseqüentemente é a língua usada nas escolas, os professores usam o português para transmitir o conteúdo das aulas que muitas das vezes dificulta os alunos em compreender o conteúdo que está sendo transmitida pelo professor. Em segundo, podemos citar as constantes greves verificadas nas escolas públicas guineense, como também a maior taxa de desistência pode ser verificada dos alunos que pertencem as famílias com baixo nível de escolaridade em que é mais fácil o aluno desistir, devido as dificuldades que ela vai encontrando na escola com as outras matérias que não refletem seus cotidianos e, sobretudo não tendo alguém presente que lhe oriente, ajude, ou seja, não tem quem incentive a seguir a frente, outro aspecto é a distância que separa a residência das crianças e a escola que frequentam.

Estes fatores, segundo Semedo ([200-?]), contribuem nas elevadas taxas de repetência e na desistência de meninas e de meninos 23,5% e 18% em 1999, respectivamente, e isso contribui para a alta taxa de analfabetismo no país ainda de acordo com a mesma autora, estas taxas se verificam mais nas camadas femininas do que na camada masculina. Em *O desafio de Escombros*, Augel (2007, p. 22) ressalta que a Guiné-Bissau saiu da colonização com uma taxa de analfabetismo de quase cem por cento, e na atualidade essa taxa ultrapassa os sessenta por cento. Os dados de INEC de 2014, citado pela Odete Semedo ([200-?]), não apenas confirmam que a taxa de analfabetismo na Guiné-Bissau é estimada em 63,4%, como também mostram que pouco ou nada foi feita para mudar esse quadro; quando realiza o recorte de gênero constata que a taxa de analfabetismo é mais elevada na população feminina com mais de 15 anos de idade do que nos homens, (83,3% conta 36,6%) respectivamente.

Levando em conta a minha própria experiência, esse fato, isto é, acesso restrito das meninas a educação escolar, pode ser explicada pelo fato delas estarem na sua grande maioria, mais envolvidas em desempenhar trabalhos domésticos do que preocupar-se em ir à escola; visto que os próprios pais colocam as meninas para trabalharem na feira vendendo frutas, legumes, peixes etc; para ajudarem no sustento da casa; e há casos em que cuida dos irmãos mais novos, motivo pelo qual estão mais atarefadas com trabalhos domésticos e, conseqüentemente, tem pouco aproveitamento nas escolas enquanto que os meninos praticamente não fazem estas tarefas domésticas. Essa situação possibilita os meninos a terem mais aproveitamento nos estudos do que as meninas na mesma faixa etária.

Como se pode perceber, o ensino guineense ainda carece de muitos recursos tanto matérias assim como humanos, mas, sobretudo das políticas públicas que estimulam educação

infantil. Já, há um bom tempo às crianças não conseguem estudar o ano letivo completo devido, como já dissemos anteriormente, às sucessivas greves feitas pelos professores por falta de pagamento dos salários e, isso acaba atrasando muito as crianças. Tendo em vista a esses fatores um bom ensino de qualidade fica para aqueles que têm possibilidade econômica para pagar as escolas privadas aos seus filhos, sendo que no caso das crianças das cidades do interior parece que somente lhes restam à opção de uma educação *corânica* ministrada por *marabus* ainda que na própria cidade de Bissau tenha muitas crianças que o sistema do ensino não consegue incorporar, ou seja, tem muitas crianças que estão fora da escola, por motivos acima descritos.

Apesar de o ensino ter sido considerado de gratuito de 1º até 6º ano, ainda sim tem famílias que não têm condições financeiras de pagar o deslocamento e de manter as crianças na escola -, estes ficam em casa sem estudar. E, no interior do país a situação é ainda mais difícil conforme dissemos atrás, pois ali, mesmo que ainda funcionam as escolas públicas que praticamente são as únicas que existem nestas localidades, muitas crianças não as frequentam. E, às vezes aqueles que frequentam, por falta do ensino e de greves nas escolas públicas acaba desestimulando os pais ou encarregados, desencorajando também os filhos preferindo assim tirá-los da escola para colocá-los em oficinas para aprender ofícios.

Ainda que existam Organizações Não-Governamentais (ONGs) nacionais assim como internacionais radicadas no país que trabalham com a questão das crianças como: Unicef, PLAN Internacional, esta última é uma organização não-governamental, humanitária e sem filiação política ou religiosa fundada em 1937 assim como Associação de Amigos da Criança (AMIC) são as que promovem a educação básica de qualidade, cuidados médicos da criança e da mãe e também defendem os direitos das crianças como também cuidam das crianças que são repatriadas ou que fogem do Senegal. Vale referir a missão da Fundação Ninho de Criança (FNC) criada em 14 de janeiro de 2009 com sede em sede Bissau, a FNC tem como missão de acolher crianças órfãs e abandonadas prestando-lhes assistência em matéria de alimentação, vestuários, cuidados primárias e médicas (OIT; IPEC; CPLP, 2013).

Outra organização que tem atuado com notoriedade é Inter Cooperação e Desenvolvimento (INDE) criada em 1988, na Guiné-Bissau, trabalha na abordagem da problemática do trabalho infantil em um sentido transversal. Enquanto que *Environnement et Développement du Tiers Monde* (ENDA - também é uma organização não governamental criada em Senegal, em 1972 e que está a funcionar desde 2008 na Guiné-Bissau, executa os seus projetos destinados para crianças e mulheres vulneráveis, meninas e mulheres

soropositivos, etc. A já conhecida SOS crianças *talibés* – sediada em Bissau opera com o objetivo de proteger e defender os direitos das crianças em especial as crianças *talibé*.

Todas essas ONGs como as outras também que não foram aqui mencionadas, trabalham em colaboração com o governo da Guiné-Bissau assim como em colaboração entre si, e têm feitos grandes trabalhos no país para o bem das crianças guineenses, contudo, ainda existem crianças que não são contemplada pelos os trabalhos realizados por ONGs, ou seja, que os trabalhos desenvolvidos pelos ONGs não conseguem alcançar a todas, muitas das vezes por causa das condições geográficas rodovias em péssimas condições que não permitem as crianças encontradas nestes locais sejam beneficiadas pelos trabalhos desenvolvidas. Percebe-se que, na Guiné-Bissau as crianças muitas das vezes, são tiradas das escolas pelos próprios pais ou responsáveis por eles para serem colocadas no comercio, no trabalho de campo na rocha ou entregue ao marido precocemente. Nestes casos, as Igrejas são as únicas entidades que as crianças procuram refúgios e proteção.

Em muitos contextos, a população valoriza muito a prática do *fanado*, para eles, o fanado não é só uma iniciação que representa a dor ou a violência contra criança, mas também significa a educação, uma vez que, nas *barracas de fanado*, as crianças não só aprendem lições que levarão para a sua vida adulta, mas também é uma forma de respeito aos mais velhos e de aprender comportamento socialmente adequado ao convívio social. Entretanto, a educação como sendo o bem muito precioso tanto para as crianças assim como para os adultos, tanto para as meninas assim como para os meninos a educação serve para estimular o desenvolvimento da própria pessoa assim como para o desenvolvimento de qualquer que seja o país.

Mas parece-nos que, para esses pais a educação escolar tem menos importância do que alguns costumes. No nosso entender, não basta só o Estado oferecer a educação para a população, mas como esse deve ser de qualidade para todos os cidadãos. Partimos de pressuposto de que, o Estado deve criar condições, a fim de melhorar as situações que permitiram as crianças que estão nas zonas inacessíveis ou a margem da sociedade possam de algum modo beneficiar do que as crianças da cidade beneficiam.

Além do mais, falta por parte do governo estender a sua cooperação para com escolas ou pais e mestres que lecionam o ensino religioso *corânica* a fim de criar condições para o funcionamento destes e também como forma de proteger as crianças de serem enviados para outros países para estudarem em condições desumanas.

## 4 EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS TALIBÉS NA GUINÉ-BISSAU: UMA VIOLÊNCIA OU ALTERNATIVA PARA EDUCAR AS CRIANÇAS

### 4.1 ISLAMISMO E OS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO TALIBISTA

O islamismo é uma religião abraâmica monoteísta, regulada pelo alcorão ou *corão*, ou seja, um livro equivalente a Bíblia dos cristãos. O alcorão é considerado pelos seguidores da religião muçulmano como o texto sagrado do Islã, contendo uma vasta série de revelações de Alá (Deus) à profeta Maomé<sup>6</sup>. De acordo com alguns especialistas, o Islamismo foi fundado pelo Mohamed, no século VII -, considerado pelos fiéis muçulmanos como o mais recente e o último profeta de Deus. Um seguidor de Islamismo é chamado de muçulmano, que se orienta por intermédio das palavras verdadeiras reveladas por Alá, sendo Maomé como principal pedagogo encarregado de transmitir aos muçulmanos, os conceitos e as práticas religiosas do Islamismo que incluem os cinco pilares do Islão, a saber: *Fé, Oração, Caridade, Jejum e Peregrinação*. Essas são os conceitos e atos básicos e obrigatórios de culto, e a prática da lei islâmica que atingem praticamente todos os aspectos da vida religiosa dos muçulmanos.

Islamismo é uma religião de caráter universal como outra qualquer, porém o método de aplicação da fé difere das outras, trata-se de uma religião com princípios próprios, em que os devotos professam suas convicções seguindo as regras estabelecidas pelo livro sagrado (o *Corão*) que orienta esta religião. Segundo Celeb Mubarak (2014, p. 13), “o *Corão* vem da raiz de um verbo árabe que significa ‘ler’ ou ‘recitar’, ou seja, a palavra literalmente significa ‘leitura por excelência ou recitação’”.

O islamismo está entre as religiões universais, mais seguidas, sendo os muçulmanos encontra-se em todos os continentes. Estima-se que há cerca de 1,5 bilhão de muçulmanos espalhados no mundo, representando cerca de 23% da população mundial. Assim, de acordo com Mubarak (2014, p. 4) islamismo é visto como religião que mais cresce no mundo, inclusive nos países de maioria cristã.

As sociedades muçulmanas são umas das mais antigas da história, compostas da ideologia própria quase sempre fincada nos ditames do Alcorão, tendo o processo educativo, em larga medida também orientadas por esse livro sagrado. Nas sociedades islamizadas em África, a educação religiosa dos filhos é obrigação e é de responsabilidade dos pais. Esta educação também é conhecida como educação *talibé* ensinada nas escolas *corânicas*. Para

---

<sup>6</sup> ALCORÃO: ou Corão é o conjunto de livros sagrados dos muçulmanos, que professam os ensinamentos de Maomé, através da religião Islâmica ou Islamismo.

melhor compressão dessa educação, convém falarmos primeiro de locais, onde esse tipo de educação é ensinado, ou seja, das escolas que ministram a modalidade da educação *corânica*.

No contexto da Guiné-Bissau, existem duas escolas principais da educação Islâmica, dentre elas, a escola *corânica* e a escola *madrassa*: a escola *corânica* tradicional se baseia numa perspectiva educativa de nível alto de ensino do Alcorão, sendo o recinto escolar costuma ser fixado no espaço físico próximo a residência do mestre ou da mesquita, nem sempre tem um lugar definido e nem uma estrutura permanente especializada para o ensino e aprendizagem. Claudia Lima afirma que, “o islamismo africano – se prática de forma da religião sincrética, na mesma medida em que na própria Arábia a prática islâmica estaria permeada de usos considerados supersticiosos”.

A autora lembra que, o “uso mágico dos textos do Corão está divulgado, e na verdade, não é fácil precisar onde acaba o uso religioso do mesmo e começa o uso mágico”. Já na escola *madrassa*, ao contrário das escolas *corânicas*, tem caráter formal e com estrutura especializada, prolonga as aprendizagens dos alunos com base numa linha pedagógica orientada pelos os professores, materiais de aprendizagem e incluem apostilas do aprofundamento da escrita, da aprendizagem da língua árabe e da memorização de um maior número de versículos do Corão, assim como a leitura e comentário do sobre islão.

Assim, pode-se afirmar que a primeira se baseia no modelo tradicionalista da educação *corânica*, em que o aluno tem a tendência de aprender primeiro a recitar os versículos do *corão*, e mais tarde aprender a língua árabe enquanto que, a segunda é mais próxima a escolas modernas em que o aluno não apenas aprende sobre o *corão* mais também estende a sua aprendizagem às outras ciências, humanas e exatas lecionadas nas escolas oficiais.

Antigamente, estes tipos de escolas eram de tipo familiar, os familiares mandavam seus filhos para aprenderem a ler o corão nas mãos dos tios, primos, etc., mas com o passar do tempo as realidades mudaram e isso não se constata mais. Os mestres (marabus), também tiveram o mesmo processo de aprendizagem como os talibés, ou seja, também foram talibés e mendigas nas ruas, como forma de “agradecimento aos seus mestres”. Quando chega uma criança para se tornar num talibé, ele é recebido através de um ritual feito de farinha (feito de arroz), cola e leitura dos versículos, a pessoa que se tornará o mestre desta criança, escreve o nome de Deus em árabe na tabua que a criança usara até o ultimo dia da sua vida de talibé. Sendo assim o mestre o primeiro que escreve na tabua para o seu talibé (DEM [pessoa entrevistada em São Francisco do Conde], 2017).

Mais devido o processo utilizado nessas escolas, sobretudo a *corânica*, às vezes os *talibés* não conseguem sair bem preparado como deveriam. Das crianças que saiam das



escolas *corânicas* a maioria torna capaz de recitar o *corão* inteiro, em árabe e no salmo desejado, porém sem entender o sentido do texto (BÁ, 2010).

Mais adiante retomaremos essa questão das escolas com mais detalhes. Por agora, pretende-se apresentar a descrição pormenorizada das crianças *talibés* no contexto da Guiné-Bissau. *Talibé* é uma palavra de origem árabe que significa aluno ou discípulo (IGNORÂNCIA..., 2014). Na Guiné-Bissau, provavelmente em outros contextos africanos, o *talibé* refere uma criança com idade que varia entre 05 a 15 anos, geralmente oriunda de uma família pobre, entregue por seus pais a um mestre chamado de *marabu* (homem letrado ou conhecedor do alcorão) para que ele encarregue de sua educação ou instrução.

No contexto acima referido, atualmente o termo é usado para designar as crianças que são obrigadas por seus mestres a mendigar pelo dinheiro arroz e açúcar nas ruas das cidades como parte das despesas da educação em escola com característica diferente. Segundo Eduardo Costa Dias (2005), “sem quadros e material escolar impresso, formas de transmissão de saber privilegiadoras da oralidade, do aprender ouvindo e vendo fazer e letrados quase sem papel e livros, que se afastam dos das tradições verdadeiramente da escrita”. Vale ressaltar que, a finalidade não é simplesmente ensinar o conteúdo prático do alcorão, mas também prepará-los para enfrentar o modo de vida adulta, baseada na introdução do sentimento de respeito, de aceitação da ordem social das autoridades comunitárias, mas principalmente da submissão a ideia fundamental do islamismo.

**Figura 1** - Crianças talibés nas ruas de Dakar



Fonte: Thomas Lekfeld (2014 apud HUMAN RIGHTS WATCH, 2010, p. 9).

Os Talibés são crianças fáceis de serem reconhecidas nas ruas da região metropolitana de Bissau através das suas características particulares, que começa pela peculiaridade de suas vestes que, em alguns casos são demasiadamente grandes, rasgadas e sujas -, a maioria deles anda-se descalças e sempre estão com latas de extrato de tomate ou vasilhas de plástico nas mãos ou penduradas no pescoço que usam no seu dia a dia para suas súplicas ou mendicâncias. Essas crianças são filhos de agricultores ou criadores de gados, em geral são de famílias de zonas rurais e que são enviadas pelos seus pais ou pelos encarregados de educação para casa dos mestres *Marabus* com objetivo dos estudos e aprendizagem do alcorão.

Importa ressaltar que, para a comunidade islâmica da Guiné um estudante *talibé* que consegue concluir a sua formação *talibista* é um mundo que se abre, garantia de uma boa colocação na hierarquia comunitária, a formação talibista confere ao indivíduo não apenas *status* social em termos econômicos ou político, mas também porque se espera do formando o dever de fazer prevalecer os valores, ideias e cultura no interior da comunidade islâmica, geralmente costuma ser encarado como guardião da tradição e referência ético e moral. Acredita-se que o *status* de um *talibé* que, após a formação transforma em mestre *marabu* teria sido construído ao longo de um processo histórico – que remonta a islamização do antigo Kaabú no início do século XIX, que resultou numa grande guerra de resistência dos mandingas sob domínio fula, assim fomentou o papel formal dos mestres *marabous* que desempenhara no auge da islamização a função de extrema importância nas negociações de guerras de islâmicas de conversão – pois, além da sua influência no plano religioso era em muitos casos, o único garantia de sobrevivência, com o passar dos séculos muitas famílias escolhem e orientam suas crianças a estudar e aprender à “profissão” dos mestres *marabus*.

Atualmente, alguns estudiosos argumentam que o envio dos talibés para aprender alcorão se justifica pela - alta taxa de natalidade das famílias nas zonas rurais associada às dificuldades que surgem, sobretudo na hora de pôr comida a mesa, principalmente entre famílias poligâmicas, nas quais um homem tem de conviver com 02 ou 03 cônjuges (esposas) na mesma casa, conseqüentemente o nascimento e número dos filhos/as têm a tendência de aumentar, mais também surgem outros problemas de ordem familiar e econômica, isso acaba contribuindo muito na tomada de decisões que possam ser caracterizadas de “doação de criança” a um *marabu*, sob o pretexto de mandar em busca da educação *marabu*, ainda que sem vontade da criança ou da mãe, também as famílias costumam alegar a falta das escolas *corânicas* nas comunidades ou o mais provável que é pela questão religiosa com a convicção

de obrigatoriedade de os filhos aprenderem a educação *corânica*, esta seria a única forma dos seus filhos aprenderem.

Segundo Bá (2010), *marabus* são letrados em árabe ou em jurisprudência islâmica. São essas pessoas também conhecidos na cidade de Bissau por (*Ustasu*), que conseguem conquistar a confiança dos pais a conceder seus filhos para que os ensinassem à educação *corânica*. Assim, cada mestre *marabu* pode ter de 15 a 20 alunos, á várias centenas de *talibés* sob cuidados dentro da sua *Daara*, ou seja, na casa do mestre *marabu*, onde decorrem as aulas *corânica*. Em termos numéricos, as *crianças talibés* predominam mais na região Leste que tem como principais cidades Bafatá e Gabu, assim como na região Sul país, tendo Quinara e Tombali. Mas também se verifica um contingente crescente na capital – Bissau evidenciada em número das escolas *corânicas* existentes no setor autônomo de Bissau.

Por meio de um estudo feito em 2006 pela Unicef em parceria com Instituto da Mulher e Criança (IMC) com a colaboração de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) constatou-se que, nas regiões onde a pesquisa foi feita, existiam 617 escolas *corânicas* e *madrassas*, tendo cerca de 22.831 crianças talibés (GUINÉ-BISSAU, 2006).

**Tabela 1** - Escolas Corânica e Madrassa por regiões e setores da Guiné-Bissau

Sector/Região	Número de Escolas Corânicas /Madrassas	Número de Talibé
Bafatá	42	2416
Bambadinca	48	1657
Contuboeil	23	1330
Cossé	22	702
Gãmamudo	38	1592
BAFATA	173 (28%)	7697 (33, 7%)
Gabú	48	1885
Pirada	6	190
Pitche	23	1231
Boé	23	564
Sonaco	22	819
GABU	122 (20%)	4689 (20,5%)
Buba	36	877
Empada	90	2073
Fulacunda	48	1150
Tite	2	25
QUINARA	176 (29%)	4125 (18,1%)
Bedanda	2	72
Cacine	37	913
Catio	16	528
Quebo	64	1549
TOMBALI	119 (19%)	3062 (13,3%)
SAB (Sector Autónomo de Bissau)	27 (4%)	3258 (14;3%)
Total	617	22.831

Fonte: Adaptado de Guiné-Bissau (2006).

De acordo com o quadro acima apresentado, no que concerne aos números de escolas; a região de Quinará está em primeira posição, seguido de Bafatá, Gabú, Tombali e Bissau respectivamente -, e no que refere à distribuição de crianças *talibés*; a região de Bafatá ocupou a primeira posição, seguido de Gabú, Quinara, Tombali e por último a cidade de Bissau. Lembrando que, estas regiões são regiões com maior número de concentração demográfica dos muçulmanos na Guiné-Bissau, nomeadamente as etnias como: fulas, mandingas e biafadas (GUINÉ-BISSAU, 2006, p. 21).

O mesmo documento aponta que:

A região de Quinará é que ocupa a primeira posição em termos de número de escolas, com um total de 176 que corresponde 29%, das 617 recenseadas. A região de Bafatá ocupa a segunda posição, com 173, isto é, 28% do total. Segue-se a

Região de Gabú, com 122 (20%) e Tombali com 119(19%). Na última posição está o Setor Autônomo de Bissau, apenas com 27 escolas (4%) (GUINÉ-BISSAU, 2006, p. 21).

Na distribuição das crianças *talibés* por região, os dados abaixo confirmam que a região de Bafatá tem maior número de crianças que frequentam as escolas corânicas.

A região de Bafatá passa a ocupar a primeira posição, com 7.697 (37%) do total de 22.831 recenseadas. A região de Gabú ocupa a segunda posição, com 4.689 *talibé* (23%). Em seguida tem-se a região de Quinara com 4.125 (20%), O sector Autônomo de Bissau com 3258 (14.3%) e a Região de Tombali ocupa a última posição com 3.062 (13.4%) (GUINÉ-BISSAU, 2006, p. 21).

Outra constatação importante dessa pesquisa é de que, as crianças *talibés* são predominantemente do sexo masculino, há também meninas que frequentam as escolas *corânicas*, mais em número muito reduzida, ou seja, é muito difícil encontrar, seja dentro ou fora das escolas, uma criança de sexo feminino – as que existem corresponde número bastante reduzida se comparada aos meninos.

De acordo com o relatório da pesquisa do Inep assevera que, a invisibilidade de grupo feminina nas escolas *corânicas* pode ser justificada por três motivos: *primeiro*, as “leis” do alcorão restringe ou impede as meninas de atingir elevado nível de conhecimento do alcorão. *Segundo* deve-se, porque uma menina não pode pegar o alcorão durante o seu período mestural. *Terceiro*, justifica-se a falta das meninas nas escolas *corânicas* tendo a ver com o fenômeno de casamento e gravidez precoce.

No geral, a meu ver, entendo que as sociedades africanas muçulmanas ou não sempre foram e ainda são machistas e extremamente conservadoras no que se toca a questão do gênero -, são comunidades de gentes em que suas tradições culturais e religiosas além de subjugar e subalternizar a dimensão total da mulher, ainda dá a ela menos espaço de se desenvolver, seja ela intelectual ou religiosa do que o homem, visto que o lugar atribuído à mulher foi e é lugar de submissão, de incapacidade e de dependência, sob alegações de que tais ordens ou ditames estão na religião ou nas tradições culturais, tais tradições paradoxalmente construídas ou inventadas e mantidas pelos homens, um dos nossos colaboradores lembra que:

A educação de base familiar depende muito de cada família, na minha família nunca constatei assim coisas que vão em contradição com as leis. Mas tem famílias muito conservadoras nas questões religiosas, porque tem algumas práticas que a religião não permite, mas que a sociedade vê como normal. A vida social de uma menina muçulmana e não muçulmana são totalmente diferentes uma da outra, tem algumas

limitações que a família empoe sobre ela (a menina muçulmana). Exemplo básico, uma família muçulmana que segue as regras corânicas, não vai permitir que sua filha vestisse roupas com decote que apresentarão seu corpo para “um homem” que não fosse seu marido, o correto é que ela use um tipo de roupas que cobrisse todo seu corpo não mostrando seu corpo para “um homem” que não fosse seu marido. São detalhes/regras básicas (JOAQUIM [pessoa entrevistada em São Francisco de Conde ], 2017).

E embora se verifique alguns avanços, em termos de conscientização das sociedades no tocante a questão do gênero, ou seja, como a cultura não é imune às transformações, muda-se de acordo que as mudanças sociais que vão alterando algumas práticas e comportamentos injustos ao longo do tempo, ou seja, atualmente há mulher que conseguem estudar por mais tempo, galgar e afirmar em mesmos espaços com os homens. Contudo, não se pode ignorar que há muitas mulheres que ainda vivem sob pressão de submissa em diversas comunidades muçulmanas, em particular (como a bíblia nos cristãos, fala que a mulher deve estar sempre atrás do seu marido, também nos muçulmanos, o alcorão segue com a mesma ideologia). Parece que, está “verdade” teológica tem impacto mais evidente no seio das comunidades poligâmicas. Nestas comunidades, as meninas são educadas de modo particular -, são educadas e preparadas para serem esposas e mães para seus maridos, ajudando a preservar a reputação do marido e sua família.

Portanto não são permitidas a ter um nível superior de escolaridade, acreditando que a mulher não deve ter muito conhecimento escolar, porque pode vir a trair ou a não respeitar o marido. Então, o ideal é ensiná-la a cuidar do lar, dos filhos e sempre agradar o marido. Assim, por bem ou para o mal, vale explicar que a exclusão das meninas no processo educativo *talibés* deve-se, em parte de não existência das professoras *talibés* e do lugar social historicamente atribuída à mulher em todas as dimensões da vida social.

O quantitativo das crianças *talibés* constatados no território guineense e de seus *marabus*, pode se ver que a maioria é os nacionais guineense, mas também pode-se ver crianças de outras nacionalidades, principalmente dos países vizinhos como Senegal, Guiné-Conakry, Gâmbia e Mali, que são enviados pelos pais ou alguém responsável para a Guiné Bissau com objetivo de estudarem o alcorão junto dos *marabus*. Da mesma maneira, muitas crianças guineenses também são enviadas pelos familiares para estrangeiro, principalmente para Senegal, com o mesmo objetivo, aprender o alcorão.

Entre os 617 mestres recenseados (todos naturalmente do sexo masculino), 18 (2.92%) são originários da Guiné Conakry, 12 (1,94%) do Senegal, 2 (0.32%) da Gâmbia, 1 (0,16%) de Mali e os restantes 584 (94.65%) são da Guiné-Bissau. O inquérito foi aplicado a um total de 498 *talibé* (GUINÉ-BISSAU, 2006, p. 22).

No mapa abaixo, está configurada as principais rotas de migração ou de tráfico das crianças *talibés* nascidos na guiné para Senegal. Tais rotas são utilizadas para aqueles que conseguem fugir dos seus mestres *marabus* no Senegal para retornar a Guiné-Bissau.

**Mapa 1** - Sinaliza a trajetória de crianças Talibés da Guiné-Bissau para Senegal e vice-versa



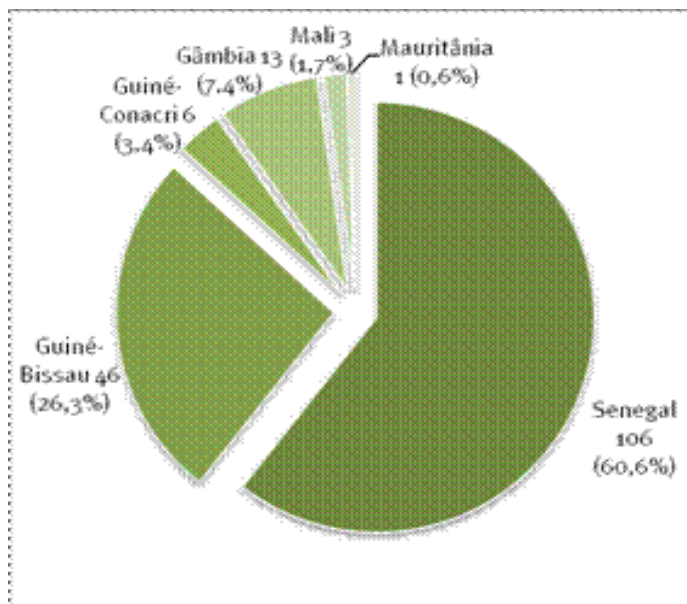
Fonte: John Emerson (2010 apud HUMAN RIGHTS WATCH, 2010).

Em um relatório publicado em 2004, a Unicef estimou que existissem mais de 100 mil crianças mendigas no Senegal, constituindo 1% da população do país, num contexto que contém 11,4 milhões de pessoas, sendo a grande maioria dessas crianças eram *talibés*<sup>7</sup>. Dentro desse número de 100 mil crianças talibés existentes no Senegal, incluem todas as crianças de

<sup>7</sup> Caminho Nações: Projeto missionário promove ajuda social em países africanos. Uma associação humanitária, com sede principal no Brasil, atualmente, desenvolve trabalhos em dois países africanos: Nigéria desde 2010 e Senegal desde 2011. No primeiro caso, o Caminho Nações trabalha com “crianças bruxas”, ou seja, crianças acusadas de bruxaria, e no segundo caso trabalha com a problemática de crianças talibés (CHAGAS, 2012).

países da sub-região que também foram enviados ou levados para a República do Senegal, em que dentre esse número, as crianças da Guiné – Bissau representa uma soma de quase 30% das que estão nas escolas corânicas locais e também mendigam nas ruas de Dakar.

**Gráfico 1** - Percentagem de crianças talibés conforme os países abaixo



Fonte: Human Rights Watch (2010).

O gráfico acima, foi o resultado da entrevista feita em Dakar pela a Human Rights Watch (2010), com 175 crianças *talibés*, nesta entrevista foi apurado como está indicada no gráfico, a nacionalidade e as respectivas percentagens das crianças entrevistadas. Como podemos ver no quadro, o Senegal obteve 106 crianças, correspondendo a 60,6%, a Guiné-Bissau com 46 crianças, representando 26,3%, a Gâmbia ficou com 13 crianças, correspondente a 7,4%, a Guiné-Conakri com 06 crianças representando 3,4% e o Mali com 03 crianças que corresponde a 1,7% e por último a Mauritânia com apenas uma criança (1), correspondente a 0,6%. Esses dados são baseados nas entrevistas feitas com 175 crianças que participaram dela. Alguns especialistas, porém, acreditam que esses números e percentagens não correspondem ao número total de crianças de cada país que vive no Senegal sob tutela dos *marabus*.

Mas, como funciona o processo educativo e formativo das crianças *talibés* através do sistema do ensino *corânico* a que são submetidas? Existem duas modalidades que compõem o sistema do ensino islâmico, conforme referido anteriormente, cujos nomes são: escola *corânica* e escola *madrassa*; estas escolas efetivamente são diferentes nos métodos e



processos usados na sua educação, nos conteúdos, infraestruturas, e até em números de alunos matriculados. Desse modo, conforme o relatório já citado da Unicef:

Escolas *madrassa* - são escolas onde o estudante não só aprende a língua árabe e o alcorão, mas também as ciências sociais e naturais. É o sistema de ensino corânica mais próximo do sistema do ensino oficial do modelo ocidental. A escola corânica funciona fincada no sistema tradicional do ensino do Alcorão, onde o talibé aprende a leitura em primeiro lugar e posteriormente a interpretação dos versículos traduzidas de Árabe para a língua de domínio do mestre, e também se aprende “*murundade*”<sup>8</sup> (uma espécie de consulta astrológica) e *corânica* enquanto que a escola *madrassa* - trata-se de um sistema novo que foi revelado neste estudo, que tenta convergir os métodos do sistema tradicional e o sistema moderno do ensino *corânico* (GUINÉ-BISSAU, 2006, p. 22).

As pesquisas realizadas nas escolas *corânicas e madrassas* dentro do território guineense, constataram-se a existência de 617 escolas *corânicas e madrassa*, com o número aproximadamente de 22.831 *talibés*. Assim, das 617 escolas que foram inventariadas 8,10% são do tipo *madrassa*, sendo 561 que correspondente a 90,92% do tipo *corânica* e 06 (0,97%) do tipo misto. De acordo com o relatório do Inep (GUINÉ-BISSAU, 2006), essa última como indica o nome é uma escola mista que utiliza os métodos das duas escolas corânicas e madrassas ao mesmo tempo.

Como podemos perceber através dos dados estatísticos aqui apresentados, na Guiné-Bissau as escolas corânicas são numericamente maiores em relação às *madrassas*, e são historicamente as mais antigas no país. As escolas *corânicas* também funcionam como orfanatos, costumam receber muitas crianças órfãs. Quando uma criança se encontra nestas condições, os familiares levam essa criança para a casa do *marabu* e este passa a exercer seu poder de educador nessa criança por muitos e muitos anos, e a criança por sua vez passa a viver como um *talibé*.

Nas escolas corânicas tradicionais, as crianças talibés não pagam a mensalidade como custo que arca as suas formações, geralmente as crianças na sua maioria morram com o mestre *marabu*, pois, nestas escolas, aparentemente o ensino é gratuito.

**Figura 2** - Escola corânica durante a estação chuvosa



Fonte: Guiné-Bissau (2006).

Esta estrutura feita de barraca é uma representação de onde funcionam as aulas nos períodos chuvosos - podendo ser considerado como modelo da escola corânica tradicional. Feito de 4 a 6 paus com cobertura de pedaços de zinco velho só para proteger das chuvas nas horas que decorrem as aulas.

**Figura 2** - Escola corânica durante a estação seca



Fonte: Guiné-Bissau (2006).

A imagem acima apresentada pode ser um bom exemplo das escolas *corânicas*, pelo menos no contexto guineense, onde decorrem as aulas dos alunos *talibés*, como mostra a imagem, geralmente são ao ar livre, e sem nenhuma condição adequada para o funcionamento das aulas para crianças de 05 a 10 anos de idade. O espaço no interior das pedras é o local, na qual fica a fogueira que fornece iluminação para assistir as aulas noturnas. Há escolas em que, as crianças estendem uma esteira ou tapete no chão para se sentar, mas na maioria dessas escolas, geralmente os alunos flexionam as pernas até apoiar as nádegas no chão ou usam pedaços de adobe para se sentar.

Importa ressaltar que, nesses espaços o período frequente de funcionamento das aulas ou leituras *corânicas* ocorre à noite e nas primeiras horas da manhã. No contexto em questão, tanto na escola *corânicas* como em *madrassas* a língua mais falada entre *talibés* idioma do ensino e aprendizagem, na qual as aulas são ministradas é do grupo étnico no qual pertence o mestre *marabu*, Inep afirma que:

O crioulo não é a língua corrente dos alunos *talibés*, pois os pais dos alunos *talibés*, geralmente enviam seus filhos para escola do mestre que pertence o mesmo grupo étnico, isto é, os fulas mandam seus filhos para um mestre fula enquanto que os mandingas igualmente mandam para mestre mandinga assim também ocorre no caso dos biafadas que mandam para mestre biafada (GUINÉ-BISSAU, 2006).

A propósito disso, Hampatê Bá (2010, p. 204) acrescenta que, “nas grandes escolas islâmicas puramente orais ensinavam à religião islâmica nas línguas ‘vernáculos’, mas o alcorão e outros textos que fazem parte da oração *corânica*, estes são ensinadas em árabe”. No que se referem às matérias didáticas, as principais referências são livros e textos de recitação escritos em *árabe*, no caso da escola *talibé* é na tabua de madeiras que desempenha o papel do caderno e é, onde os alunos escrevem diariamente os versículos que serão recitados em cada aula.

**Figura 3** - Tábua de leitura dos versículos de Alcorão



Fonte: Karina Gomes (2014 apud HUMAN RIGHTS WATCH, 2010).

O ensino na escola madrassa apresenta melhores condições de funcionamento em muitos casos adequa-se a estrutura de uma escola moderna, isto é, a estrutura física na qual funcionam as aulas e material didático é planejada e adequada à idade dos alunos, nelas os alunos usa carteiras diferentes das escolas corânicas que usam mais esteiras ou tapetes. No ensino madrassa, os alunos têm a tendência de aprender mais coisas, porém, o seu ensino vai além de saber o *corão* ou aprender a falar árabe, ali também são lecionadas outras ciências e disciplinas como matemática, história, entre outras. Importa ressaltar que, nessas escolas os pais pagam as mensalidades dos seus filhos aos professores da madrassa. A pesquisa realizada pelo Inep em 2006 (GUINÉ-BISSAU, 2006) demonstra que, os alunos que estudam - tanto nas escolas *corânicas* como nas *madrassas*, esses na sua maioria não frequentam as escolas oficiais, salvo o caso dessa interlocutora:

Na minha família, a gente começou a frequentar o jardim infantil, depois quando chegamos a fase de fazer ensino básico aí começamos junto também com ensino de estudo de alcorão dividindo em períodos. Por exemplo se de manhã a gente vai para a escola de português, a tarde vamos para a escola de estudo corânica (JAU [pessoa entrevistada em São Francisco do Conde], 2017).

Enquanto que Alassana Dem, entrevistado no mesmo período, lembra que:

para a realização de fanado, existe uma diferença em termos de local de prática de meninas e meninos. Segundo ele, os meninos são levados para barraca de fanado, (um espaço reservado que fica longe das aldeias), enquanto que as meninas não são levadas para as barracas, mas são levadas para um espaço reservado também que pode ser na aldeia mesmo (DEM [pessoa entrevistada em São Francisco do Conde], 2017).

Salienta-se que, as duas escolas que estão sendo expostas aqui, não recebem nenhum tipo de apoio tanto financeiro, material e nem da infraestrutura por parte do governo guineense; contudo, existem escolas *madrassas* que recebem apoios da parceria com as embaixadas, consulados, fundações e alguns países árabes; acredita-se que, isto, pode justificar a melhoria de funcionamento desta escola em relação a tradicionalismo escolas *corânicas*.

**Figura 4** - Escola madrassa



Fonte: Guiné-Bissau (2006).

Escola acima fica situada na cidade de Gabú, região leste da Guiné-Bissau, como pode perceber na imagem, é um simples edifício sem muitas condições de infraestruturas. Embora seja a mais próxima ao sistema da escola oficial em termos didáticos, mas sofre da carência na estrutura física.

## 4.2 TRABALHO DE CRIANÇAS *TALIBÉS* COMO MEIO DE RETRIBUIÇÃO AOS SEUS MESTRES

Em relação ao trabalho, crianças *talibés* como qualquer outra criança do mundo conta com proteção das leis nacionais do seu país como pelas as leis internacionais -, contra qualquer tipo de trabalho infantil seja ela remunerada, ou não, as mesmas legislações as protegem contra maus tratos, contra violência física, mental, entre outras práticas correlatas contra a criança.

De acordo com a Convenção dos Direitos das Crianças da Unicef, da qual a Guiné-Bissau é um dos países signatários. No seu *1ª ponto do artg:32 da parte I*, dá a criança o direito de ser protegida contra qualquer tipo de trabalho que ponha em perigo a sua saúde educação, ou, o seu desenvolvimento. Na mesma linha de raciocínio a Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar das Crianças, no seu *artg:15 do primeiro capítulo de parte I*, sobre direitos e bem-estar da criança -, também reconhece a toda criança, o direito de estar protegida contra todas as formas de exploração econômica e contra desempenho de qualquer trabalho que ponha em perigo a vida da criança ou que possa ser nocivo para a sua saúde ou para o seu desenvolvimento físico, mental, moral ou social. Mas, observa-se que, no caso dessas crianças talibistas a realidade é bem diferente, parece que as legislações supracitadas as deixaram à margem.

Pela experiência de nascer e viver em Bissau, me dá segurança de afirmar que as crianças *tabibés* são totalmente excluídas do contexto jurídico dos países como Guiné-Bissau e Senegal, não têm infância, não têm o tal privilegio de viver e gozar das suas infâncias, não sabe o que é brincar não têm nenhum tipo de conhecimento sobre os seus direitos e deveres. Parece que, o único conhecimento que essas crianças detêm para além das recitações, ou seja, conteúdo que aprendem dentro do espaço no qual recebem a educação *corânica* é, sem dúvida a mendicância nas ruas. Há instituições que, assim como eu acredita que:

Em centenas de escolas *corânicas* urbanas, os *marabus* parecem priorizar a mendigagem forçada acima da aprendizagem do *Corão*. Com os dias geralmente consumidos pelas atividades obrigatórias, desde a oração da alvorada até ao final do dia, os talibés raramente têm tempo para aceder a formas de educação que os dotem de aptidões básicas, ou para atividades infantis normais e de lazer, incluindo os fora disso onipresente jogo de futebol. Em alguns casos, são até espancados por tirar tempo para brincar, por *marabus* que o veem como uma distração da mendigagem. (HUMAN RIGHTS WATCH, 2010).

No contexto guineense, não seria exagero quando se afirma que as crianças *talibés* são privadas de tudo que lhes pertencem pelo direito: *família, amor, liberdade, saúde, educação, alimentação saudável, carinho, etc*; suas infâncias são roubadas pelo poder da força ou pela falta de conhecimento ou oportunidade, pelos os ditos professores religiosos que exploram e enriquecem nas custas dos trabalhos de mendigagem dessas crianças. Já existem inúmeros exemplos que mostram os maus através da violência física contra os talibés. Desde cedo, já aprendem a labutar pela própria sobrevivência e cuidados com suas saúdes, uma vez que são espancados, passam fome porque suas refeições dependem do resultado mendicância na rua. Assim, mendigam por dinheiro (a quantia exigida por dia é estipulada por mestre), açúcar e arroz -, vão para o mestre e, o resto fica para ele, para assim comprar o que vai comer.

De acordo com as pesquisas bibliográficas feitas, através das leituras realizadas podemos identificar dois grupos de crianças *talibés*, (crianças de *tabancas* e crianças de cidades). Tanto as crianças provenientes das *tabancas* como as de cidades, geralmente são submetidas a trabalho duro para o benefício dos seus *marabus*. Sendo que, as crianças das zonas rurais ou *tabancas* desempenham outros tipos de trabalhos para o seu mestre no campo como: a panificação, a pesca, extração de óleo de palma (azeite de dendê), pecuária, comércio, costura, artesanato, limpeza da casa, busca da lenha, captar água no poço e outras atividades domésticas. Enquanto, os *talibés* das cidades fazem trabalhos voltados para angariar *o dinheiro*, uma vez que na cidade é mais fácil encontrar dinheiro, visto que parte da população destas localidades goza de certa possibilidade financeira, onde é mais fácil alguém oferecer dinheiro -, diferente das áreas rurais nas quais os mestres exigem mais o trabalho braçal dos seus *talibés*.

Vale ressaltar que, as crianças *talibés* que vivem com seus mestres nas zonas urbanas as realidades são muito mais cruéis para elas. Segundo o Relatório de Liga Guineense dos Direitos Humanos sobre a situação dos direitos humanos na Guiné-Bissau (LIGA..., 2007) mostra que, de segunda a quinta os talibés são mandados para as ruas da cidade para pedir esmolas, com o preço de 300 a 500 Franco-CFA, previamente estipulado pelo mestre *marabu*, no qual cada criança deve depositar trazer até o fim de cada dia. Nas sextas-feiras, considerado o dia sagrado para a comunidade muçulmana, é o dia que essa comunidade faz suas rezas nas mesquitas, ou nos espaços a céu livre fora da casa -, ruas ficam mais movimentadas, mesquitas lotadas de crentes muçulmanos e as pessoas são mais generosas, porém, é permitida a mendicância das crianças *talibés*.



As crianças raramente se banham. Elas dormem, comem e trabalham com as mesmas roupas. Alguns *marabus* insistem que as crianças não tomem banho ou lavem as suas roupas para que as pessoas tenham pena delas e deem mais. Elas não têm escolha a não ser pedir para os vizinhos as sobras do jantar – o que representa muitas vezes a primeira e única refeição do dia dos *talibés* (CHAGAS, 2012).

**Figura 5** - Uma das crianças *talibé*<sup>9</sup>



Fonte: Sila (2011).

Segundo os preceitos da religião islâmica, a sexta-feira é o melhor dia aos olhos de Deus -, o dia da congregação e, no entanto, seria o melhor dia para dar esmolas às pessoas; o termo esmola aqui deve ser entendido como ofertório, por exemplo: doação de dinheiro, de açúcar ou de comida, entre demais, para alguém que precise. Convém sublinhar que esta ação, correspondente a um dos pilares do Islão, prática da caridade, como referido atrás. Nesses dias, os *marabus* exigem que as crianças tragam uma quantia maior do que é trazido nos dias normais.

De acordo com o mesmo Relatório de Liga Guineense dos Direitos Humanos sobre a situação dos direitos humanos na Guiné-Bissau, nas sextas-feiras as crianças *talibés* são obrigadas a trazer uma renda de 1.000 Franco-CFA, um pouco mais de cinco R\$5,00. Assim, caso a criança não consegue este dinheiro ela sofre punições que vai desde tirar-lhe a comida até espancamentos por parte do mestre *marabu*, e para não correr o risco de a criança

---

<sup>9</sup> 50 crianças *talibés* recolhidas das ruas de Bissau e integradas em famílias de acolhimento (SILA, 2011).



conseguir escapar durante castigo, a criança é acorrentada pelos pés ou pelas mãos e depois começa a tortura. Por este motivo, muitas crianças *talibés* preferem ficar nas ruas ou procurar acolhimentos em abrigos e tem aqueles que preferem fugir quando houver oportunidade para tal, para a casa dos pais ou familiares e quando chegam à casa, são reenviados de novo para os mesmos *marabus*.

**Figura 6** - Um menino talibé de sete anos, que foi espancado por seu mestre por não trazer a quantia do dinheiro exigido



Fonte: Human Rights Watch (2010).

Estas crianças não só sofrem agressões por parte dos *marabus*, mas também dos golpes, decorrentes de constantes brigas entre si, incluindo a exploração sexual de garotos mais velhos sobre os mais novos. Importa enfatizar que, não há relatos dos abusos sexuais por parte dos *marabus* para com as crianças *talibés*, pois talvez porque quase todos os mestres *marabus* são polígamos, ou seja, casam com mais de uma mulher. Alguns especialistas do alçarão explicam que, os alunos talibés são de fato orientados, a pedir *esmolas*, pôr a comida em casa, pelo menos uma vez por semana, como forma ou jeito de doutrinar os alunos *talibés* a contrair o senso e ter o espírito de modéstia e entender o que é ser pobre; sendo que, essa prática foi ganhando relevo com o passar do tempo associada ao processo de desenvolvimento e da urbanização das cidades, tornando-se o meio de suprir certas demandas domésticas.

#### 4.3 FORMAS IMPLÍCITAS DE VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS *TALIBÉS*

As crianças *talibés* devido às condições em que se encontram nas ruas da cidade de Bissau podem ser comparadas à realidade em que vive as crianças de rua nas de grandes cidades brasileiras, porém, embora os *talibés* sejam colocados na condição ou num pretexto de estudo e instrução para o benefício de uma vida futura, tendo inclusive pessoas responsáveis por *talibés*. Apesar da desumana, a condição a que são submetidas essas crianças, paradoxalmente as pessoas continuam a se pegar nos fatos religiosos para naturalizar a questão dessas crianças - que veem os seus direitos serem violados -, tendo o poder político omissivo, a sociedade como um todo torna impotente diante dos fatos e as leis que os protegem também perdem sua eficiência.

Entretanto as crianças acabam perdendo esses direitos devido a não cumprimento das mesmas leis, por exemplo, o afeto a família, as crianças *talibés*, desde pequeno (a maioria deles, aos 05 anos de idade) são arrancados do ambiente familiar, separados das pessoas que podem cuidar e dar melhor atenção a elas, para ir aprender o *corão* no exterior, ou seja, para irem trabalhar (produzir riqueza) para alguém (*marabu*). E as famílias contribuem muito nestes casos, porque mesmo sabendo da realidade que as crianças passam junto dos mestres no exterior. Ainda assim, as famílias insistem em mandar as crianças sob alegação nos fatos religiosos para justificar a educação *talibés*, um dos interlocutores explica que:

Geralmente é obrigação de todo muçulmano estudar o alcorão e isso é dever dos pais passarem aos seus filhos a educação principalmente a *corânica* porque segundo o profeta quem não ensinar o seu filho será julgado por isso. A educação *corânica* consiste em educar a criança para saber sobre a religião e também a maneira de estar de se comportar na sociedade. A maior parte dos pais quando mandam seus filhos para este estudo é com o intuito de um dia estes se tornarem mestres mesmo sendo só em casa ensinado os mais novos dentro da casa. Todo *talibé*, ou seja, quem já estudou o alcorão tem por obrigação de aplicar tudo àquilo que aprendeu na prática, ou seja, transmitir todo o conhecimento adquirido para outra pessoa. Eu acho que os pais muitas das vezes não sabem das dificuldades que filhos passam nas escolas *corânicas*, porque cada um tem aquele sentimento de dizer vou mandar o meu filho estudar para poder ser alguém amanhã. Então mesmo os filhos passando pelo que muitos passam em Senegal, sobretudo os pais só podem saber se forem lá fazer visita ao filho ou alguém lhes contar do que os filhos realmente estão passando (BACARI [pessoa entrevistada em São Francisco de Conde], 2017).

Acredito que, “as crianças que são enviadas para os países vizinhos como Senegal e Guiné-Conakri para os estudos *corânicos* -, a parte significativa delas perdem totalmente o contato com família, outros nem se quer lembram mais os nomes dos seus pais e muito menos da região ou localidade de onde saíram. A única lembrança que permanece é o nome do país,

talvez o nome da mãe; essa situação viola todas convenção sobre os direitos das crianças, na qual o país é signatário. A figura abaixo ilustra a alimentação como já referido anteriormente, as crianças talibés, trabalham todos os dias para conseguirem se alimentar através do processo de mendigagens, ou no caso das impossibilidades, recorrem às instituições ou casas de acolhimento em outros casos, as mulheres ou homens comerciantes compram comidas e oferecem para eles. Então as instituições ou casa de acolhimento acaba sendo uma espécie de salva vidas para essas crianças.

**Figura 7** - Crianças talibés, compartilhando a comida



Fonte: Sila (2011).

Como já foi referido neste trabalho, as crianças talibés vivem numa *Daara* que é ministrada pelo marabu, estes locais são compartilhados por muitas crianças dependendo do número total que o mestre tiver sob seus cuidados que pode chegar a 50 crianças. Esses *Daaras* não oferecem mínimas condições para uma criança viver e de se desenvolver física e psicologicamente.

**Figura 8** - Crianças talibés



Fonte: Human Rights Watch (2010).

As crianças dormem, na maioria dos casos em cima duma esteira ou tapete no chão, e nestes lugares é muito fácil desenvolver uma doença, visto que são lugares úmidos e ficam durante dias e dias sem se banhar e com roupas velhas e também sujas, o que contribui para o desenvolvimento das doenças sem nenhuma assistência médica disponibilizado pelo governo para dar assistência aos *talibés*, os responsáveis por eles neste caso, os seus *marabus*, parece que não se preocupem com o bem-estar dos alunos, mesmo quando adoecem são obrigadas a sair para mendigar, afim de conseguir dinheiro para comprar medicamentos para se tratar, ou também recorrer a uma instituição, ou casa de acolhimento para que esse possa cuidar da sua saúde.

A Guiné-Bissau, assim como os países vizinhos caso de Senegal, têm legislação aplicáveis, mas o cumprimento destas raramente ocorre. Porém, os dois países são ao mesmo tempo, membros da convenção sobre direitos da criança (CDC) e da Carta Africana sobre os Direitos e Bem-Estar da Criança assim como das principais tratados internacionais que defendem os direitos das crianças e contra qualquer tipo de trabalho que ponha em risco a saúde da criança. As instituições como a Unicef acusam as autoridades senegalesas de negligenciarem os abusos e violência contra os *talibés*, porém, as autoridades evitam desafiar os poderosos líderes religiosos do país, sob alegações que o país é laico -, no caso do Senegal

a maioria da população pertence à religião muçulmana, estes têm uma influência muito forte na política, assim como na econômica do país.

Enquanto que na Guiné-Bissau, a questão das crianças *talibés* continua numa indefinição na agenda do Estado, porém, o engajamento em problemas que envolvem as crianças *talibés* se encontra mais ao nível da sociedade civil organizada e ONGs nacionais e internacionais que trabalham na questão de proteção de criança, soma-se a essas instituições alguns acadêmicos inconformados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na metodologia de análise bibliográfica de diversas fontes e naturezas, fizemos um percurso histórico da educação talibista para entendermos como que se dava esse sistema do ensino de alcorão. Analisando esta educação percebemos que, antes as crianças eram mandadas uma vez por semana para pedir arroz e açúcar na vizinhança como forma de ensinar às crianças a modéstia da vida, mais, com o passar dos anos a prática vem ganhando força devido ao processo de urbanização que começou a surgir a necessidades de ir para os centros da cidade.

E para entendermos melhor esse processo de ensino que envolve mendigagem, percebemos que atualmente na Guiné-Bissau existem dois tipos de escolas principais que lecionam o ensino *corânico* entre os quais a escola *corânica tradicional* e a escola *madrassa*. Na pesquisa feita em 2006 pelo Inep nas províncias leste, sul e na capital Bissau deram conta da existência de 617 escolas e 22.831 alunos. Analisando as metodologias destas escolas, notamos que para além de terem uma diferença em termos didáticos, as crianças que frequentam as escolas *madrassas*, não saem na rua para mendigar para os seus professores enquanto que os alunos da escola *corânica tradicional* são de alguma forma obrigados a sair para mendigar para os seus mestres e professores chamados de *marabus*.

Assim, concluiu-se que, existem muitas crianças que se encontram nas condições desagradáveis, vulneráveis as doenças e, que não têm nenhum tipo de proteção nem por parte do Estado e muito menos por parte dos seus *marabus*. Os *marabus* continuam vivendo livres e mandando centenas de crianças as ruas todos os dias para mendigarem, constatamos também que não existem nenhum tipo de lei específica na Guiné-Bissau que proíbe e protege os *talibés* e que julgue os *marabus* pelos seus atos como sendo os principais responsáveis pela as práticas que os *talibés* são obrigados a fazer. O exemplo da lei nº 14/2011 de 06 de junho que proíbe e pune a prática de excisão feminina em todo o território nacional e que ainda prevê a pena de prisão de 01 a 05 anos de reclusão para os responsáveis dessa prática.

Assim, no caso dos países vizinhos constatamos a partir do relatório da Human Rights Watch (2010), através da pesquisa designada de *A CUSTA DAS CRIANÇAS de 2010*, de que “as autoridades senegalesas, em vez de responsabilizar os *marabus* pela mendigagem forçada, negligencia os abusos graves para com as crianças *talibés*, as autoridades evitam desafiar os poderosos líderes religiosos do país, incluído os *marabus*”. É sabido que este país se declara um Estado laico, porém, tem na sua formação social uma maioria da população pertencente à

religião muçulmana, e estes têm uma influência muito forte na política assim como na economia senegalesa.

Enquanto que na Guiné-Bissau, de acordo com a Unicef e o Inep no nível do governo guineense, a questão das crianças *talibés*, sobretudo continua num certo “anonimato”, exceto alguns setores do estado, que já começaram a trabalhar na questão em parceria com algumas ONGs de uma forma um pouco institucionalizada. Mas o engajamento do problema talibista se encontra mais, ao nível da sociedade civil, através das organizações nacionais e internacionais, tais como: Unicef (Guiné-Bissau), Associação Não-Governamental Nacional (Al Ansar) e Associação Amigos da Criança (AMIC). Que trabalham na questão de proteção de criança.

Apesar de existirem leis internacionais da proteção e da defesa dos direitos das crianças que a Guiné-Bissau é signatário, exemplo da CDC, Carta Africana de Direitos e Bem-Estar da Criança, como também de algumas convenções de OIT sobre o trabalho infantil, assim como as legislações locais que o Estado Guineense tem criado para si, que vão a defesa dos menores e das instituições nacionais encarregadas de elaborar programas a favor das crianças e das mulheres no estado da vulnerabilidade, porém, não tem nenhuma lei específica que trata exclusivamente do caso das crianças *talibés*.

Embora haja alguns avanços, de ações em relação à AMIC e outras ONGs que trabalham com questões de crianças, no que refere a resgate e reinserção das crianças tiradas nas ruas sob formas de vulnerabilidade, recolocadas no ambiente familiar e comunitária, ou ter essas crianças sob cuidados dos pais.

Neste sentido, o governo guineense precisa se desdobrar e cumprir com suas obrigações e deveres de Estado em proteger as crianças sobre esse processo de envio para o exterior, criar condições para suas crianças, dar educação de qualidade, saneamento básico, criar e fazer funcionar a lei que proíbe e protege a criança, punir os responsáveis pela exploração do trabalho infantil e criar políticas públicas voltadas às necessidades das crianças em especial, as crianças *talibés*.

Ao longo do trabalho, constatamos que é de extrema urgência que o Estado guineense promova junto com as ONGs nacionais e internacionais políticas públicas para a promoção de bem-estar dos *talibés* assim como criar condições estruturais para as escolas *corânicas* do país para que essas possam funcionar junto das comunidades, reforçar a segurança nas fronteiras para melhor fiscalização de entradas e saídas das crianças que são levadas para serem colocadas na rua como mendigos.

Acredita-se que somente os *marabus* das escolas *corânicas* não consegue proporcionar a criança um futuro melhor então ela precisa ser intercalada com o ensino oficial, por isso, o Estado precisa criar condições para o funcionamento das escolas *corânicas* no país e criar um currículo novo em que serão incluídas as matérias de ensino *corânico* assim como do ensino oficial junto dessas *corânicas* que permitirão as crianças estudar ao mesmo tempo os dois ensinamentos *corânico* e oficial, criando possibilidade de criança escolher o rumo da sua formação no futuro.

Reforçar parceria com os países vizinhos assim com as ONGs nacionais e dos países da sub-região para trocar as experiências para que juntos trabalhem no sentido de fazer um levantamento do número exato das crianças que se encontram nas escolas *corânicas* e que mendigam nas ruas como parte da sua educação afim de melhor delinear as estratégias de intervenção.



## REFERÊNCIAS

AFRICAN COMMISSION ON HUMAN AND PEOPLES' RIGHTS. **Tabela de ratificação:** carta africana dos direitos e bem-estar das crianças. Banjul, 2017. Disponível em: <<http://www.achpr.org/pt/instruments/child/ratification/>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Carta africana dos direitos e bem-estar da criança.** Banjul, 2017. Disponível em: <<http://www.achpr.org/pt/instruments/child/>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

AUGEL, Moema Parente. **Desafio do escombros:** nação, identidade e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. 381 p.

BÁ, A. Hampaté. A tradução viva. In: KI-ZERBO, J. **História geral da África I:** Metodologia e pré-história da África. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BACARI. [Pessoa entrevistada em São Francisco do Conde]. [jun. 2017]. Entrevistadora: Natália Ernesto Cá.

BENZINHO, Joana; ROSA, Marta. **Guia turística:** a descoberta da Guiné-Bissau. [S. l.]: Afectos Com Letra, 2015.

CÁ, Laurenço Ocuni. A Educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau. **Revista Online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 1-19, out. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/561>>. Acesso em: 01 out. 2016.

CAMPOS, Américo. **História da cidade de Bissau (até 1915).** 2. ed. [S. l.], [S. n.], 2016.

CARDOSO, Leonardo. Sistemas de herança entre os papéis, manjacas e mancanhas. In: **Revista Soronda de Estudos Guineenses**, Bissau, n. 6, p. 147-177, jul. 2003.

CHAGAS, Tiago. Caminho Nações: projeto missionário promove ajuda social em países africanos. **Gospel Mais**, [S. l.], 22 nov. 2012. Disponível em: <<https://noticias.gospelmais.com.br/caminho-nacoes-social-paises-africanos-44857.html>>. Acesso em: 30 maio 2017.

CONVENÇÃO internacional sobre os direitos da criança completa 25 anos. **O Povo**, [S. l.], 20 nov. 2014. Disponível em: <<http://www20.opovo.com.br/app/maisnoticias/mundo/dw/2014/11/20/noticiasdw,3350891/convencao-internacional-sobre-os-direitos-da-crianca-completa-25-anos.shtml>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

DEM, Alassana. [Pessoa entrevistada em São Francisco do Conde]. [jun. 2017]. Entrevistadora: Natália Ernesto Cá.

DIAS, Eduardo Costa. **Da escola corânica tradicional à escola Arabi:** um simples aumento de qualificação do ensino muçulmano na Senegâmbia? **Cadernos de Estudos Africanos**, Lisboa, n. 7/8, 2005. Disponível em: <<http://cea.revues.org/1072;DOI:10.4000/cea.1072>>. Acesso em: 01 out. 2016.

DARAME, Braima; KRIEGER, Renat. Guiné-Bissau proíbe mutilação genital feminina. **Deutsche Welle**, Bonn, 08 jun. 2011. Disponível em: <<http://www.dw.com/pt-002/guin%C3%A9-bissau-pro%C3%ADbe-mutila%C3%A7%C3%A3o-genital-feminina/a-6544658>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia, educação e moral**. Porto: Rés-Editora, 1984.

FRIEDMANN, Adriana. **História do percurso da sociologia e da antropologia na área da infância**. Veras, Vera Cruz, v. 1, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14212/veras.vol1.n2.ano2011.art57>>. Acesso em: 01 out. 2016.

GEHRKE, Mirjam. 1946: criação do Unicef. **Deutsche Welle**, Bonn, 2017. Disponível em: <<http://www.dw.com/pt-br/1946-cria%C3%A7%C3%A3o-do-unicef/a-707247>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

GOMES, Karina. Talibés e o drama de uma infância perdida. **Deutsche Welle**, Bonn, 18 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.dw.com/pt-br/os-talib%C3%A9s-e-o-drama-de-uma-inf%C3%A2ncia-perdida/a-17350669>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

GUINÉ-BISSAU. **Constituição**. [Bissau], 1996. Disponível em: <[http://www.stj.pt/ficheiros/fpstjptlp/guine\\_constituicao.pdf](http://www.stj.pt/ficheiros/fpstjptlp/guine_constituicao.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2016.

\_\_\_\_\_. mapa. [S. l.], 2015. Disponível em: <<https://pt.mapsofworld.com/guinea-bissau>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Economia e Finanças. Direção Geral do Plano. Instituto Nacional de Estatística. **Guinea-Bissau: inquérito aos indicadores múltiplos 2014**. [Bissau], 2017. Disponível em: <<http://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/2781>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Parlamento Nacional Infantil (Guiné-Bissau)**. [Bissau], 2015. Disponível em: <<http://parlamentoinfantil-gb.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

HENRIQUES, Augusta et al. **Desafios ora di Diritu**. Lisboa: ACEP, 2015. Disponível em: <[https://issuu.com/acep\\_ongd/docs/ora\\_di\\_diritu\\_vdigital](https://issuu.com/acep_ongd/docs/ora_di_diritu_vdigital)>. Acesso em: 15 dez. 2016.

HUMAN RIGHTS WATCH. “**Á custa das crianças**”: mendigagem forçada e outros abusos cometidos contra os talibés no Senegal. Nova Iorque, 2010. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/11438214-A-custa-das-criancas-mendigagem-forcada-e-outros-abusos-cometidos-contr-os-talibes-no-senegal.html>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

IGNORÂNCIA, pobreza e religião: combinação mortal. [S. l.], 2014. Disponível em: <<http://expandiraconsciencia.blogspot.com.br/2014/01/ignorancia-pobreza-e-religiao.html>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA E CENSOS. **III RGPH: características Socioculturais**. Bissau: Ed. INE, 2010. Disponível em: <<https://searchworks.stanford.edu/view/11370771>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

IOAN, Lewis. **O Islamismo ao Sul do Saará**. Lisboa: Universidade Católica de Lisboa, 1986.

JAU, Gracinda Fanta. [Pessoa entrevistada em São Francisco do Conde]. [jun. 2017]. Entrevistadora: Natália Ernesto Cá.

JOAQUIM. [Pessoa entrevistada em São Francisco do Conde]. [jun. 2017]. Entrevistadora: Natália Ernesto Cá.

KRAMER, Sonia. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

LIGA GUINEENSE DOS DIREITOS HUMANOS. **Relatório sobre a Situação dos Direitos Humanos na Guiné-Bissau**. [S. l.], 2007. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/r\\_lusofonos/r\\_guine\\_bissau\\_2007\\_situacao\\_dh\\_gb.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/r_lusofonos/r_guine_bissau_2007_situacao_dh_gb.pdf)>. Acesso em: 19 jul. 2017.

LIMA, Claudia. **O islamismo na África**. [S. l.], [200-?]. Disponível em: <[http://www.claudialima.com.br/pdf/o\\_islamismo\\_na\\_africa.pdf](http://www.claudialima.com.br/pdf/o_islamismo_na_africa.pdf)>. Acesso em: 19 jul. 2017.

MUBARAK, Celeb. **Introdução ao Islamismo**. Sevilla: Junta de Missões Mundiais, 2014. Disponível em: <<http://missoesmundiais.com.br/wpcontent/uploads/2016/03/Introducao-ao-Islamismo.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

NAMONE, Dabana. **A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC**: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115896>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

OIT. **Convenção nº 138 sobre a idade mínima de admissão ao emprego**. Genebra, 1976. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10231.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10231.htm)>. Acesso em: 01 jul. 2017.

OIT; IPEC; CPLP. **Estudo sobre a aplicação das Convenções n.º 138 e n.º 182 da OIT e suas Recomendações na legislação nacional dos países da CPLP - Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste**. Genebra: OIT, 2013. Disponível em: <[https://www.cplp.org/Files/Billeder/MIC\\_CTI/PALOP\\_Studies\\_General\\_PT\\_Web.pdf](https://www.cplp.org/Files/Billeder/MIC_CTI/PALOP_Studies_General_PT_Web.pdf)>. Acesso em: 08 jul. 2017.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

OYÈWÙMÍ, Oyèrónké. Laços familiares/ligações conceituais: notas africanas sobre epistemologias feministas. **Sings**, v. 25, n. 4, 2000. Disponível em: <[http://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8ronk%C3%A9\\_oy%C3%A8w%C3%BAmi\\_-\\_la%C3%A7os\\_familiares-liga%C3%A7%C3%B5es\\_conceituais.\\_notas\\_africanas\\_sobre\\_epistemologias\\_feministas.pdf](http://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8ronk%C3%A9_oy%C3%A8w%C3%BAmi_-_la%C3%A7os_familiares-liga%C3%A7%C3%B5es_conceituais._notas_africanas_sobre_epistemologias_feministas.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2016.

PINTO, Paula. **Tradição e modernidade na Guiné-Bissau**: uma perspectiva interpretativa do subdesenvolvimento. 2009. 70 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Africanos) -

Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2009. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23213/2/tesemestpaulapinto000093779.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137-162, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10282>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

SEMEDO, Maria Odete da Costa. **Educação como direito**. [S. l.], [200-?]. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo\\_educacao\\_como\\_direito.pdf](http://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo_educacao_como_direito.pdf)>. Acesso em: 04 jul. 2017.

SILA, Aissatu. **50 crianças talibés recolhidas das ruas de Bissau e integradas em famílias de acolhimento**. [Bissau?]. 2011. Disponível em: <<http://madeinbissau.blogspot.com.br/2011/05/50-criancas-talibes-recolhidas-das-ruas.html>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

THE WORLD BANK. **Guiné-Bissau: aspectos gerais**. [S. l.], 2016. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/guineabissau/overview>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

UNESCO. **Education in África**. Montreal, 2017. Disponível em: <<http://uis.unesco.org/en/topic/education-africa>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

UNICEF. **A Unicef**. Lisboa, 2017. Disponível em: <<http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101110&>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os direitos da criança**. Brasília, DF, [200-?]. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm)>. Acesso em: 29 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Estudo sobre escolas corânicas, madrassa e crianças talibé**. Bissau: Instituto Nacional de Pesquisa, 2006. Disponível em: <[http://srsg.violenceagainstchildren.org/sites/default/files/global\\_survey/responses/guinea\\_bissau/Attachment\\_18\\_Study\\_of\\_Koranic\\_Schools,\\_Madrassa\\_and\\_Talibé\\_Children\\_GB\\_2007\[1\].pdf](http://srsg.violenceagainstchildren.org/sites/default/files/global_survey/responses/guinea_bissau/Attachment_18_Study_of_Koranic_Schools,_Madrassa_and_Talibé_Children_GB_2007[1].pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2017.

VIEIRA, Sérgio. O mundo ainda tem 168 milhões de crianças que trabalham, diz estudo da OIT. **O Globo**, Rio de Janeiro, 23 set. 2013. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/mundo-ainda-tem-168-milhoes-de-criancas-que-trabalham-diz-estudo-da-oit-10073531>>. Acesso em: 01 de jul. 2017.