



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA

ILIASA TURÉ

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE: O
CASO DAS ESCOLAS CORÂNICAS NA GUINÉ-BISSAU**

SALVADOR

2026



ILIASA TURÉ

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE: O
CASO DAS ESCOLAS CORÂNICAS NA GUINÉ-BISSAU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais e Cidadania.

Orientadora: prof^a. Dr^a. Julie Sarah Lourau
Alves da Silva

SALVADOR

2026

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica. UCSal. Biblioteca Dom Geraldo Majella Agnelo

T934 Turé, Iliassa
Políticas educacionais, direitos humanos e interculturalidade: o caso das
Escolas Corânicas na Guiné-Bissau/ Iliassa Turé . – Salvador, 2026.
110 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria
de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania.

Orientadora: Profa. Dra. Julie Sarah Lourau Alves da Silva.

1. Política Educacional 2. Guiné-Bissau 3. Direitos Humanos
4. Interculturalidade 5. Escolas Corânicas 6. Talibés I. Silva, Julie Sarah
Lourau Alves da – Orientadora II. Universidade Católica do Salvador.
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

CDU: 37.014.5(665.8)

TERMO DE APROVAÇÃO

ILIASA TURÉ

“POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE: O CASO DAS ESCOLAS CORÂNICAS NA GUINÉ-BISSAU.”


Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em
Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 20 de março de 2026.


Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 JULIE SARAH LOURAU ALVES DA SILVA
Data: 29/03/2026 12:23:26-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>


Prof^a. Dr^a. Julie Sarah Lourau Alves da Silva - UCSAL (orientadora)

Documento assinado digitalmente
 MARIA DE FATIMA PESSOA LEPIKSON
Data: 21/04/2026 18:47:22-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Pessoa Lepikson - UCSAL

Documento assinado digitalmente
 STELA GLEIDE OLIVEIRA SANTANA DILAGO
Data: 14/04/2026 08:56:12-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Stela Gleide Oliveira Santana Dilago - Pós-Doc/UCSAL

Documento assinado digitalmente
 RICARDO MATEUS BENEDICTO
Data: 13/04/2026 09:01:02-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Ricardo Matheus Benedicto - UNILAB

Dedico esta dissertação à memória do meu pai
e da minha querida irmã, que, embora ausentes,
continuam vivas em meu coração,
- que a paz de Allah Subhana wa ta'ala (SWT), estejam com eles.

“Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1997, p. 25).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela força, perseverança e sabedoria. Em seguida, agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Julie Sarah Lourau Alves da Silva, por ter confiado no meu trabalho e por ter optado por me orientar entre tantas outras possibilidades, agradeço pela flexibilidade, dedicação, disponibilidade e paciência.

Expresso minha profunda gratidão à minha família, que, mesmo à distância, permaneceu como meu alicerce em toda a trajetória formativa.

Registro gratidão aos amigos, amigas e colegas que confiaram em mim, mesmo diante de momentos em que surgiram dúvidas quanto à minha própria capacidade e potencial. O apoio e a confiança depositados por cada um foram elementos essenciais para a continuidade e consolidação desta caminhada.

Meus agradecimentos à minha querida amanda Ana Beatriz Prazeres Pereira, pelo apoio incondicional, paciência e incentivo nos momentos mais desafiadores.

Aos membros da banca examinadora na qualidade de Professora Doutora Maria de Fátima Lepikson, o Professor Doutor Ricardo Matheus Benedicto e a Professora Doutora Stella Santana, agradeço pelas contribuições substanciais, cuja relevância se mostrou decisiva para o desenvolvimento e a consolidação deste trabalho.

À Universidade Católica de Salvador (UCSAL) e ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania (PPGPSC), principalmente a linha de pesquisa Políticas Sociais Universais, Institucionalização e Controle. Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (GEPEFEL) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Escolar (GEPPGE). E, o Grupo de Pesquisa Antropologia, Fronteiras, Espaços e Cidadania (GP AFEC).

Agradeço às professoras e aos professores da UNILAB que, mesmo após minha desvinculação da instituição, mantiveram acompanhamento constante, marcado pela dedicação e pela atenção, elementos que se mostraram fundamentais para o prosseguimento desta trajetória acadêmica.

Por fim, registro minha gratidão à FAPESB pela concessão da bolsa de estudos. O apoio financeiro disponibilizado por esta instituição constituiu elemento indispensável

para a viabilização desta pesquisa, cuja realização teria sido significativamente mais complexa sem tal suporte.

RESUMO

A dissertação trata das políticas educacionais, direitos humanos e interculturalidade: caso das escolas corânicas na Guiné-Bissau, e das crianças *talibés* (alunos, quem quer aprender ou discípulo). Com o recorte temporal de 2004 a 2023. O objetivo geral da pesquisa é identificar e esclarecer como a Guiné-Bissau, apesar de ser uma nação pluriétnica e pluricultural, releva de uma certa colonialidade nas suas políticas educacionais que não permite desenvolver o reconhecimento de culturas plurais através do modelo intercultural e da educação em direitos humanos. Os objetivos específicos: levantar e descrever como vem se constituindo historicamente o sistema educacional na Guiné-Bissau para atender as crianças com exigência de escolarização; apontar quais caminhos para promover a educação intercultural e direitos humanos para evitar a colonialidade; identificar e esclarecer quais as práticas pedagógicas vêm sendo aplicadas no ensino para crianças a partir de escolas corânicas na Guiné-Bissau, e que relação promove o ensino islâmico com as escolas oficiais na Guiné-Bissau; ressaltar as diferentes formas de transmissão de saberes nas escolas corânicas na Guiné-Bissau, e por fim, levantar os indicadores de dificuldades enfrentados pelas crianças/ alunos (*talibés*) nas escolas corânicas na região da Senegâmbia para desenvolver o processo educacional. O referido trabalho é orientado pela metodologia qualitativa, estudo de caso, análise documental e registros fotográficos que serviram de linha-mestra de todo processo investigativo. O trabalho demonstra que a Guiné-Bissau é um país marcado por traços do processo histórico da colonização, por emergências, vulnerabilidades, crises prolongadas e conflitos político-militar. Estes acontecimentos impactam diretamente no funcionamento do sistema educativo, principalmente na construção de uma política educacional/curricular pluriétnica, pluricultural e inclusiva, ou seja, intercultural e em direitos humanos, marcada por interrupções e contrações, muitas vezes orientados por países parceiros. A pesquisa mostra que as escolas corânicas na Guiné-Bissau, funcionam como um modelo alternativo ou educação não formal, mas que desempenham uma papel central na educação religiosa e cultural, principalmente nas comunidades muçulmanas, muitas vezes funcionam como substituto das escolas públicas, especialmente nas zonas rurais.

Palavras-chave: Política Educacional. Guiné-Bissau. Direitos Humanos. Interculturalidade. Escolas Corânicas. *Talibés*.

ABSTRACT

This dissertation addresses educational policies, human rights, and interculturality: the case of Koranic schools in Guinea-Bissau, and of talibé children (students, those who want to learn, or disciples). The time frame is from 2004 to 2023. The general objective of the research is to identify and clarify how Guinea-Bissau, despite being a multiethnic and multicultural nation, exhibits a certain coloniality in its educational policies that prevents the development of the recognition of plural cultures through the intercultural model and human rights education. The specific objectives are: to identify and describe how the educational system in Guinea-Bissau has historically been constituted to meet the needs of children requiring schooling; to point out ways to promote intercultural education and human rights to avoid coloniality; to identify and clarify which pedagogical practices have been applied in teaching children from Koranic schools in Guinea-Bissau, and what relationship Islamic education has with official schools in Guinea-Bissau. This study aims to highlight the different forms of knowledge transmission in Koranic schools in Guinea-Bissau, and finally, to identify the difficulties faced by children/students (talibés) in Koranic schools in the Senegambia region in developing the educational process. The work is guided by a qualitative methodology, case study, document analysis, and photographic records that served as the guiding principle of the entire investigative process. The work demonstrates that Guinea-Bissau is a country marked by traces of the historical process of colonization, by emergencies, vulnerabilities, prolonged crises, and political-military conflicts. These events directly impact the functioning of the education system, especially in the construction of a multi-ethnic, multicultural, and inclusive educational/curricular policy-that is, intercultural and based on human rights-marked by interruptions and contractions, often guided by partner countries. Research shows that Koranic schools in Guinea-Bissau function as an alternative model of non-formal education, but play a central role in religious and cultural education, mainly in Muslim communities, often serving as a substitute for public schools, especially in rural areas.

Keywords: Educational Policy. Guinea-Bissau. Human Rights. Interculturality. Koranic Schools. Talibés.

RESUMEN

Esta disertación aborda las políticas educativas, los derechos humanos y la interculturalidad: el caso de las escuelas coránicas en Guinea-Bissau y de los niños talibés (estudiantes, aquellos que desean aprender o discípulos). El período abarca desde 2004 hasta 2023. El objetivo general de la investigación es identificar y clarificar cómo Guinea-Bissau, a pesar de ser una nación multiétnica y multicultural, exhibe cierto colonialismo en sus políticas educativas que impide el desarrollo del reconocimiento de las culturas plurales a través del modelo intercultural y la educación en derechos humanos. Los objetivos específicos son: identificar y describir cómo el sistema educativo en Guinea-Bissau se ha constituido históricamente para satisfacer las necesidades de los niños que requieren escolarización; señalar formas de promover la educación intercultural y los derechos humanos para evitar el colonialismo; identificar y clarificar qué prácticas pedagógicas se han aplicado en la enseñanza de los niños de las escuelas coránicas en Guinea-Bissau y qué relación tiene la educación islámica con las escuelas oficiales en Guinea-Bissau. Este estudio tiene como objetivo destacar las diferentes formas de transmisión del conocimiento en las escuelas coránicas de Guinea-Bissau y, finalmente, identificar las dificultades que enfrentan los niños y niñas (talibés) en dichas escuelas en la región de Senegambia para desarrollar el proceso educativo. El trabajo se guía por una metodología cualitativa, un estudio de caso, un análisis documental y registros fotográficos que sirvieron como principio rector de todo el proceso de investigación. El estudio demuestra que Guinea-Bissau es un país marcado por las huellas del proceso histórico de colonización, por emergencias, vulnerabilidades, crisis prolongadas y conflictos político-militares. Estos eventos impactan directamente el funcionamiento del sistema educativo, especialmente en la construcción de una política educativa/curricular multiétnica, multicultural e inclusiva - es decir, intercultural y basada en los derechos humanos- marcada por interrupciones y contracciones, a menudo dirigidas por países socios. Las investigaciones demuestran que las escuelas coránicas en Guinea-Bissau funcionan como un modelo alternativo de educación no formal, pero desempeñan un papel central en la educación religiosa y cultural, principalmente en las comunidades musulmanas, sirviendo a menudo como sustituto de las escuelas públicas, especialmente en las zonas rurales.

Palabras clave: Política educativa. Guinea-Bissau. Derechos humanos. Interculturalidad. Escuelas coránicas. Talibés.

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AMIC - Associação dos amigos da Criança

ASE - Ação Social Escolar

BIH - Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades

CADBEC - Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da criança

CDC - Convenção dos Direitos das Crianças

FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique

IMC - Instituto de Mulher e Criança

INDE- Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação

INE - Instituto Nacional de Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa

INSS - Instituto Nacional de Segurança Social

LGDH - Liga Guineense dos Direitos Humanos

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MEN - Ministério da Educação Nacional

MFPTME - Ministério da Função Pública, Trabalho e Modernização do Estado

MMFCS - Ministério da Mulher, Família e Coesão Social

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização não Governamental

OSC - Organizações da Sociedade Civil

PAIGC - Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-Verde

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para Infância

UNILAB -Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa político da Guiné-Bissau -----	27
Figura 2: Uma escola improvisada do PAIGC nas zonas libertadas, construída com folhas e troncos, escondidas sob as árvores para evitar ser vistas por aviões, 1974 -----	35
Figura 3: Um professor escreve na lousa em uma escola do PAIGC nas zonas libertadas nas florestas da Guiné em 1974 -----	36
Figura 4: Escola corânica tradicional na Guiné-Bissau -----	40
Figura 5: Uma escola corânica tradicional na Guiné-Bissau -----	41
Figura 6 e 7: As escolas corânicas tradicionais na Guiné-Bissau -----	41
Figura 8: Uma escola corânica na Guiné-Bissau -----	42
Figura 9: Os materiais didáticos utilizados pelas crianças na escola corânica tradicional ----	43
Figura 10: Edifício de uma escola madrassa na cidade Gabú (leste da Guiné-Bissau)-----	48
Figura 11 e 12: Uma escola madrassa chamada de <i>complexo escolar At-adamum</i> , situado no Bairro de ajuda, em Bissau, integrado a Mesquita Central Nacional do país-----	51
Figura 13 e 14: A escola mista na Guiné-Bissau -----	47
Figura 15: Senegâmbia: as crianças talibés até à data sofrem -----	81
Figura 16: Crianças talibés na rua de Dakar, Senegal -----	82
Figura 17: Crianças talibés na cidade de Dakar, Senegal -----	83
Figura 18: Quarto/dormitório de crianças talibés em Dakar -----	84

LISTA DE QUADROS

QUADRO I: Lista de chefes de Estado da Guiné-Bissau (1999-2012) -----	29
QUADRO II: Diferenças entre escolas corânicas tradicionais e escolas Madrassa -----	49
QUADRO III: Programas e projetos executados na área da educação na Guiné-Bissau -----	67

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. EXPANSÃO DO ISLÃ E O CRESCIMENTO DAS ESCOLAS CORÂNICAS NA GUINÉ-BISSAU	23
2.1 FORMAÇÃO SÓCIO-POLÍTICA DA GUINÉ-BISSAU	26
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO SISTEMA DE ENSINO NA GUINÉ-BISSAU	31
2.3 CARACTERÍSTICAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO CORÂNICO NA GUINÉ-BISSAU	39
2.3.1 AS ESCOLAS CORÂNICAS TRADICIONAIS (KUTTAB /CARANTA/DUDAL OU MADJILIS	40
2.3.2 ESCOLAS MADRASSA/MODERNAS	47
2.3.3 ESCOLAS MISTAS	50
3. COMO SE ENCONTRAM AS ESCOLAS CORÂNICAS DENTRO DO PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU?	52
3.1 ESCOLAS CORÂNICAS E ESCOLAS OFICIAIS NA GUINÉ-BISSAU: UMA POSSÍVEL RELAÇÃO OU INTEGRAÇÃO?	56
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA GUINÉ-BISSAU: DESAFIOS E AVANÇOS	61
3.3 EXPERIÊNCIAS DE INTEGRAÇÃO DO ENSINO CORÂNICO NO CURRÍCULO ESCOLAR EM OUTROS PAÍSES	70
4. A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E EM DIREITOS HUMANOS: UM POSSÍVEL CAMINHO PARA PROMOVER A INCLUSÃO DE TODAS AS CRIANÇAS GUINEENSES NO SISTEMA DO ENSINO E EVITAR A COLONIALIDADE	74
4.1 CAMINHO DA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO: INDICADORES DE DIFICULDADES ENFRENTADAS PELAS CRIANÇAS/ ALUNOS (TALIBÉS) NAS ESCOLAS CORÂNICAS NA REGIÃO DA SENEGÂMBIA PARA DESENVOLVER O PROCESSO EDUCACIONAL	79
4.2 CONCEITO DA INTERCULTURALIDADE E A PROPOSTA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERCULTURAL	87
4.3 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E DIVERSIDADE CULTURAL: OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO PAUTADA EM DIREITOS HUMANOS	92

4.4 OS PROJETOS GOVERNAMENTAIS E PARCERIAS: DIÁLOGOS, INICIATIVAS E PROPOSTAS PARA A DEFESA E PROTEÇÃO DAS CRIANÇAS-----	98
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	104
REFERÊNCIAS -----	106

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de um projeto que comecei a desenvolver desde 2018 no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BIH), na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), até 2024 tendo o mesmo foco da pesquisa no curso da Licenciatura em Pedagogia pela mesma universidade.

Este estudo analisa e discute as políticas educacionais, direitos humanos e interculturalidade: o caso das escolas corânicas e as crianças *talibés*¹ (estudantes/quem quer aprender ou discípulos) na Guiné-Bissau. Com o recorte temporal de 2004 a 2023.

Para a realização desta pesquisa, partimos com as seguintes questões norteadoras como a linha mestra para o prosseguimento e delimitação do objeto da investigação:

1)- Como vem se constituindo historicamente o sistema educacional na Guiné-Bissau para atender as crianças com exigência de escolarização? 2)- Quais caminhos para promover a educação intercultural e direitos humanos para evitar a colonialidade? 3)- Quais práticas pedagógicas vêm sendo aplicadas no ensino para crianças a partir de escolas corânicas na Guiné-Bissau, e que relação promove o ensino islâmico com as escolas oficiais na Guiné-Bissau? 4)- Quais as diferentes formas de transmissão de saberes nas escolas corânicas ? 5)- Quais são os indicadores de dificuldades enfrentados pelas crianças/ alunos (talibés) nas escolas corânicas na região da Senegâmbia para desenvolver o processo educacional?

A preferência desse delineamento temporal de 2004 a 2023, tem sido que o ensino corânico é uma das primeiras formas da educação de crianças, jovens e adultos, ou seja, transmissão de saberes nas comunidades tradicionais islâmicas da África Ocidental, em especial, na Guiné-Bissau, essas escolas vem se aumentando nos últimos anos, não apenas para educação de crianças muçulmanos(nas). Mas, também como a luta contra-hegemônica do sistema colonial portuguesa/europeu imposta nas maneiras de educar e moldar as crianças guineenses na forma de “*ser, viver e de pensar*” desde o tempo da colonização até o período atual. E, com alguns “exclusões e auto-exclusão” das crianças muçulmanas no sistema do ensino oficial guineense, houve um grande aumento das escolas corânicas tradicionais e *Madrassa*² (escola) ou escolas modernas em termos de número, onde as crianças *talibés*

¹**Talibé** em língua árabe significa: estudantes/quem quer aprender ou discípulos. No entanto, a palavra talibé no contexto guineense é usada para se referir às crianças que pedem a esmola nas ruas.

²**Madrassa** em língua árabe significa escola ou instituições religiosas onde o estudo está voltado ao Islã, o Alcorão e também as outras disciplinas.

(discípulos) ou crianças em “movimento” que são fontes de renda dos seus *mestres corânicos*³, visto que, são colocados a mendigar nas ruas e fazer trabalhos domésticos para os seus professores.

Diante disso, o problema central da nossa pesquisa parte da seguinte pergunta: Como a Guiné-Bissau, apesar de ser uma nação pluriétnica e pluricultural, releva de uma certa colonialidade nas suas políticas educacionais que não permite desenvolver o reconhecimento de culturas plurais através do modelo intercultural e da educação em direitos humanos?

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizamos quatro (4) categorias de análise, fundamentais; que são: 1)- escolas corânicas; 2)- políticas públicas de educação; 3)- interculturalidade e 4)- direitos humanos.

No procedimento teórico da pesquisa, cada uma das categorias-chave faremos uma abordagem mais detalhada, apontando os seus aspectos sócio-históricos, seus encadeamentos na atualidade e o seu diálogo com o objeto de investigação. Na categoria de análise sobre as escolas corânicas, serão abordados as questões sobre a expansão do islamismo e crescimento das crianças talibes, contextualização histórica do sistema de ensino guineense, as instituições do ensino corânicos e a sua caracterização, ou seja, como se organiza as escolas corânicas na Guiné-Bissau.

No que diz respeito a categoria políticas públicas de educação, faremos análise e discussão de como se encontram as escolas corânicas dentro do panorama das políticas públicas de educação na Guiné-Bissau, e apontar se é possível uma relação ou integração entre as escolas corânicas e as escolas oficiais, discutir sobre as políticas públicas educacionais, apontando os desafios e avanços.

Enquanto a categoria interculturalidade, será detalhada a questão da colonialidade do poder na perspectiva de Aníbal Quijano (2005), proposta para uma educação inclusiva e intercultural e educação para cidadania e diversidade cultural na concepção de Tawane Roberta Rosa Pinto (2025), Boaventura de Sousa Santos (2006), Lei de Base do Sistema Educativo guineense (2011), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura UNESCO (2015), Constituição da República da Guiné-Bissau (1996), Fernando Siga (2020), Evanilson José Morreira Ialá & Carmolino Cá (2023), Plano Setorial da Educação (PSE)-2017-2025 da Guiné-Bissau (2017), UNICEF/Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau (2022), Vera Maria Ferrão Candau (2012), (2008) e Walter Mignolo (2017), Alzira Lobo de Arruda Campos & José de Augusto de Pinho Neno (2025) e Rayanne Cavalcante Silva (2022).

O quarto e última categoria que é sobre direitos humanos, serão abordados os assuntos, tais como: as principais dificuldades enfrentadas pelas crianças talibés, os projetos governamentais e parcerias: diálogos, iniciativas e propostas para a defesa e proteção das crianças, e convenções internacionais sobre direitos humanos e deveres das crianças.

Como se vê, essas categorias de análise, nos levarão a ter mais compreensão a respeito do quesito a ser investigado. Além do mais, possibilita reunir informações, reflexões, embasamentos teóricos-metodológicos e assim também como facilita pesquisador a ter disciplina no campo da investigação científica.

A minha motivação para dar continuidade com esta temática, tem mais a ver com a lacuna de conhecimento que este campo de pesquisa apresenta, por outro lado, devido a minha experiência que tive nas duas escolas corânicas tradicionais e madrassa ou modernas, e também a minha primeira forma de alfabetização e letramento iniciaram nessa modalidade do ensino, isso me faz interessar no tema. Ademais, me interessei no assunto por conta de grande papel que o ensino islâmico desempenham nas comunidades onde existem ausências das escolas públicas. Por outro lado, as dificuldades que as crianças passam nas ruas diariamente, debaixo do sol, porque tem que voltar para casa com o valor de dinheiro estipulado pelo seu *marabu* (mestre), sem falar dos enormes desafios que enfrentam no dia a dia nos meios urbanos e assim como nos meios rurais. Portanto, alguns mestres vêm usando a forma de ensino corânico como forma de ganhar a vida e que acaba colocando várias crianças em situações de vulnerabilidade e de exploração. Além disso, a leitura que fiz do tema de outros autores(as) me estimularam bastante na escolha da linha de pesquisa, entre os quais:- Djibril Saico Baldé (2011); Thiago Henrique Mota (2014); Eduardo Costa Dias (2005); Iero Candé (2019) Jeane Silva De Freitas (2013); Maria João Baessa Pinto (2012); Natália Ernesto Cá (2017) e Carlos Cardoso (2004) -. Isso me motivou bastante na escolha do tema a fim de compreender melhor sobre políticas educacionais, direitos humanos e interculturalidade: caso das escolas corânicas e as crianças *talibés* na Guiné-Bissau. E, entender também as diferentes formas de funcionamento, as formas de transmissão dos conhecimentos nas escolas corânicas, as condições vivenciadas por essas crianças e dos seus mestres na região da Senegâmbia (Senegal, Gâmbia, Guiné-Conakri e Guiné-Bissau).

O presente trabalho de pesquisa se justifica de grande importância, por mostrar, que apesar do país ser pluricultural e pluriétnico existe ainda a questão da “colonialidade” no nosso sistema de ensino e muitos dos seus cidadãos e cidadãs não estão dentro dos muros das escolas, e persiste até hoje abuso, tráfico de crianças e trabalho infantil, por desatenção do próprio Estado guineense. Além do mais, a pesquisa no seu desenvolvimento irá contribuir

nos estudos sobre as políticas educacionais, dos direitos humanos, da interculturalidade, das escolas corânicas e das condições vivenciadas pelas crianças talibés na Guiné-Bissau. por isso, servirá também como material didático que contribuirá para os estudos etnográficos ou seja, vai se adicionar com outras referências bibliográficas que poderão ajudar nas futuras investigações ligadas à temática.

De agora em diante, será de grande contribuição do ponto de vista de análise do cenário político educativo interna da sociedade acima mencionado, sobre o qual será uma ferramenta para ajudar o Estado, os movimentos sociais da sociedade civil, e as próprias entidades religiosas/ comunidade muçulmana a ampliar as suas concepções ou visões no que diz respeito ao assunto em questão e o fenômeno das crianças em “movimento”³.

A hipótese ou pressupostos deste presente trabalho, a priori, correspondente ao fato de que não existe uma educação intercultural e direitos humanos no sistema do ensino guineense; Além disso existe ainda a colonialidade de saber e de ser; e não existe uma política governamental para proteger as crianças enviadas para as leituras corânicas no país e assim como nos países sub regionais.

É de extrema relevância situar o objetivo geral desta pesquisa, que é: Identificar e esclarecer como a Guiné-Bissau, apesar de ser uma nação pluriétnica e pluricultural, releva de uma certa colonialidade nas suas políticas educacionais que não permite desenvolver o reconhecimento de culturas plurais através do modelo intercultural e da educação em direitos humanos. Quanto aos objetivos específicos, destacam-se em: 1)- levantar e descrever como vem se constituindo historicamente o sistema educacional na Guiné-Bissau para atender as crianças com exigência de escolarização; 2)- apontar quais caminhos para promover a educação intercultural e direitos humanos para evitar a colonialidade; 3)-identificar e esclarecer quais as práticas pedagógicas vêm sendo aplicadas no ensino para crianças a partir de escolas corânicas na Guiné-Bissau, e que relação promove o ensino islâmico com as escolas oficiais na Guiné -Bissau; 4)- ressaltar as diferentes formas de transmissão de saberes nas escolas corânicas na Guiné-Bissau; e 5) levantar os indicadores de dificuldades enfrentados pelas crianças/ alunos (talibés) nas escolas corânicas na região da Senegâmbia para desenvolver o processo educacional.

No que diz respeito à estrutura da pesquisa, além desta introdução, que versa os objetivos: geral e específicos da investigação, delimitação do objeto de pesquisa, estudos antecedentes, problemática, hipótese, principais categorias de análise e os procedimentos metodológicos. O trabalho está dividido em três (3) capítulos e mais considerações finais. O

³**Crianças em movimentos** - são crianças (talibés) - que sai para mendigar nas ruas de cidade

primeiro capítulo aborda sobre expansão do islão e crescimento das escolas corânicas-, com propósito de mostrar que, o crescimento e surgimento das escolas corânicas esteve sempre ligado a expansão do islã e vice-versa. Esse capítulo, outrossim, traz a formação sócio-política da Guiné-Bissau, contextualização histórica do sistema educativo guineense -, desde o período pré-colonial, colonial e pós-colonial, e como a política educacional implementada no período colonial vem influenciando a política educacional adotado depois da independência na Guiné-Bissau. É, ainda, abordada nesse mesmo capítulo, características das instituições corânicas na Guiné-Bissau, entre as quais: escola corânica tradicional, escola madrassa e a escola mista. E, também, discutida a organização das escolas corânicas na Guiné-Bissau.

O segundo capítulo, apresenta como se encontram as escolas corânicas dentro do panorama das políticas públicas de educação na Guiné-Bissau, escolas corânicas e escolas oficiais na Guiné-Bissau: uma possível relação ou integração? esse capítulo, informa os desafios e avanços das políticas públicas educacionais na Guiné-Bissau, a partir de análise da Lei de Bases do Sistema Educativo guineense (2010/2011), Relatório de Ministério da Educação Nacional da Cultura, da Juventude e dos Desportos (2013) e Constituição de República da Guiné-Bissau de (1996). Além disso, mostra a experiência de integração do ensino corânica nos currículos oficiais em outros países, no caso de Senegal e Moçambique.

O terceiro capítulo se refere, a educação intercultural e em direitos humanos: um possível caminho para promover a inclusão de todas crianças guineenses no sistema do ensino e evitar a colonialidade. O capítulo evidencia a proposta para uma educação inclusiva e intercultural, os desafios para uma educação pautada em direitos humanos e assim como expõe os desafios para uma proposta de educação para a cidadania e diversidade cultural. Além disso, esta parte demonstra o caminho da infância e a educação, destacando-se os indicadores de dificuldades enfrentadas pelas crianças/alunos (talibés) nas escolas corânicas na região de Senegâmbia para o desenvolvimento do processo educacional. E, apresenta os projetos governamentais e parcerias, bem como os diálogos, iniciativas e propostas para a defesa e proteção de crianças na Guiné-Bissau.

O procedimento metodológico adotado nesta pesquisa é orientado pela natureza da investigação qualitativa. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de uma organização.

Será realizada uma pesquisa documental, que conforme Gil (2002), afirma que a pesquisa documental é aquela que vale de matérias que ainda não receberam ainda o tratamento analítico, ou que podem ser reelaboradas de acordo com os objetivos da pesquisa.

De acordo com Gil (2002, p. 46-47),

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fontes ricas e estáveis de dados. Outra vantagem da pesquisa documental está em seu custo. Como análise dos documentos, em muitos casos, além da capacidade do pesquisador, exige apenas disponibilidade de tempo, o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo, quando comparado com o de outras pesquisas. Outra vantagem da pesquisa documental é não exigir o contacto com os sujeitos de pesquisa. É sabido que em muitos casos o contacto com sujeitos é difícil ou até mesmo impossível. Em outros, a informação proporcionada pelos sujeitos é prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contacto. É claro que a pesquisa documental apresenta limitações. As críticas mais frequentes a esse tipo de pesquisa referem-se à não representatividade e à subjetividade dos documentos.

Será feito o estudo de caso sobre as escolas corânicas, que para Stake (apud André, 2005) estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado. Ainda para a autora, é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias, fundamentada nos métodos de pesquisa naturalístico, holístico, etnográfico, fenomenológico e biográfico (Stake, apud André, 2005, p.18-19).

Para promover o processo de investigação, lançamos os seguintes passos:

1º. Passo: Levantamento bibliográfico em diversos repositórios universitários (UNILAB, UFBA, UNEB, UFRB, USP, UNICAMP, UFRJ, UFRGS, UFMG, UFSC, UFC, PUC-Rio e PUC-RS), para alimentar os aspectos teóricos e empíricos, escolha de principais categorias-chaves para delimitar o problema de pesquisa, levantamento dos textos oficiais, discussão dessas categorias a partir de fontes de dados secundários encontrados nos livros e textos oficiais que ajudaram a descrever a realidade estudada; será levantada uma pesquisa em plataformas/sites da internet: INEP, SCIELO, assim como, estudos publicados em revistas científicas disponíveis online: a) Cadernos de Estudos Africanos (CEA-ISCTE/IUL); b) Revista de Estudo Guineense Soronda.

2º. Passo: Identificar e analisar seis (6) monografias de autores/as: entre as quais, são: Abdulai Djabi (2017); Alfa Bá (2019); Braima seide (2019); Dauda Uali (2019); Iero Candé (2019); Natália Ernesto Cá (2017); e dois (2) artigos do Iliassa Turé (2024) e da Teresa Mandabu (2024) depositadas na UNILAB para identificar e esclarecer como ocorrem as especificidades de ensino e da prática pedagógica das escolas islâmicas no Estado da Guiné-Bissau, considerando o que caracteriza a prática pedagógica mediante relações possíveis de serem levantadas a partir das escolas corânicas e escola pública.

3º. passo: análise documental, analisar a Lei de Diretrizes Bases da Educação (2010), (2011); Relatório de Ministério da Educação Nacional, da Cultura, da Juventude e dos

Desportos (2013); a Constituição da República guineense (1996) e de (1984); relatório de OSC (Organizações da Sociedade Civil, 2010); relatório de UNICEF/Human Rights Watch (2010) “à custa das crianças”; relatório de UNICEF (2023); relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), sobre os direitos humanos (2019) e relatório da OIT (Organização Internacional do Trabalho, 2012); Relatório de Fundo das Nações Unidas para a Infância/em parceria com INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, 2006).

Para a realização deste trabalho utilizamos o arquivo/registros fotográficos do mestre Yancub Fati, professor de uma escola corânica tradicional na Guiné-Bissau, disponibilizado especialmente para o autor desde 2018. Eles auxiliam na compreensão das características das instituições e das organizações do ensino corânica na Guiné-Bissau.

2. EXPANSÃO DO ISLÃ E O CRESCIMENTO DAS ESCOLAS CORÂNICAS NA GUINÉ-BISSAU

Nesta parte, pretende fazer uma breve contextualização histórica sobre a expansão do islã e como esse crescimento está atrelado a escolas corânicas na Guiné-Bissau. A difusão do islamismo foi feita pelos *Ulamas/Sheikhs* (sabios) que precisavam primeiramente criar escolas islâmicas para as leituras do Corão⁴, como diz no próprio livro sagrado dos muçulmanos “*antes de me esperar, precisa me conhecer*” - neste caso, antes de adorar a Deus, precisa ter o conhecimento. O propósito das escolas corânicas é expandir a religião muçulmana. A chegada do islã na Guiné-Bissau teve um impacto profundo na configuração religiosa e cultural do país. E, esse processo foi progressivo acompanhando as dinâmicas comerciais, sociais e políticas.

Conforme a história, as populações africanas já tinham as suas cosmovisões, cosmosensações do mundo e seus saberes/conhecimentos antes da chegada dos árabes e dos europeus. Atualmente, pode-se perceber que as religiões mais praticadas no continente são provenientes de Oriente e do Ocidente, neste caso estamos falar de grandes religiões do mundo: Islamismo e Cristianismo (Cande, 2019, p. 12).

De acordo com Hampâté Bâ (2010), esclarece que, o primeiro contacto do Islão com os costumes/tradições africanos, “proporcionou uma simbiose que, por vezes, fica difícil perceber o que pertence um ou ao outro”. Nas escolas islâmicas/muçulmanas, os fundamentos

⁴**Corão**- é o livro sagrado do islamismo. Conforme a tradição islâmica, o conteúdo foi revelado ao profeta Mohammed (Moamé), durante 23 anos da sua vida, por meio do anjo Gabriel (Gibril). Ver. Mubarak, 2014 apud Turé, 2019, p. 09.

e os princípios tradicionais africanos não eram negados, mas “utilizados e explicados à luz da revelação corânica”.

Para o Garcia (2003), na Guiné-Bissau, como em toda África subsaariana, o expansionismo muçulmano teve condições favoráveis para a sua progressão por vários aspectos que era compatível com as tradicionais africanas e com os costumes sociais africanos.

O ensino corânico tradicional- *Kuttab/Caranta/madjilis ou dudal*⁵, que acontece em Gabú, teve o seu início em 1878, na chamada Guerra de Cansalã, na província leste do atual Guiné-Bissau (Pélissier, 1989). A primeira fase da expansão do islamismo no reino de Gabú, remonta desde o século XII até meados do século XIX, ela se deve a um “espécie” de djihad (guerra santa), entre mansa (rei/s) mandingas “animistas”⁶ e os e fulas locais “muçulmanos”, a derrota dos “animistas”, vem na sequência direta da revolta dos fulas de Gabú, apoiados pelos Almamis (chefes religiosos) do Futa-Djalón e do Bundu, (Dias, 2004).

Dias (2005) ressalta que, por exemplo, muito embora o fenómeno de islamização localmente seja conhecido popularmente como “mandiguização”, não só a questão de casamentos inter-étnicos continua a ser difícil, como mandingas e fulas raramente em situações normais se misturam quer nas atividades de culto quer no caso das aldeias.

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

⁵ Os termos utilizados para designar essas escolas -, são: para os **fulas** “*Dudal*” que significa local de procura de conhecimento ou local de leitura corânica, e para os **Mandingas e Biafadas** é chamada de “*Caranta*” -, ver. Turé, 2019, p. 07. *Madjilis*- é uma terminologia usada para fazer a menção das escolas corânicas onde os alunos fazem um círculo e sentadas no tapete ou nas esteiras para fazer as leituras do Alcorão. Enquanto, o *Kuttab*- se refere à primeira fase de leitura corânica nas tábuas de madeira.

⁶ Os **animistas** - no atual território da Guiné-Bissau, eram praticantes da religião tradicional africana/os que veneravam os *Djins ou Jinns*- “divindades/entidades sobrenaturais”. Ver. (Candé, 2019).

É frequente a distinção social, dentro de etnia Fula, pois havia muitas divisões entre Fulas-Forros ou Fulas-Rinbe, Futa-Fula e Fulas pretos ou Fula Djiabê⁷. Este último é atualmente o grupo majoritário entre os fulas da Guiné-Bissau (Pinto, 2009, p. 38-39).

Segundo a Leister (2012), aponta que, nos anos de 1950 existiam, na Guiné Portuguesa, 43 cristãos, 4400 católicos, 317.000 adeptos das religiões tradicionais africanas e 180.000 muçulmanos. Os chefes de confrarias muçulmanas Qadiriyya (mandinga) e tijaniyya (fula) viviam na África Francesa e a ação cultural portuguesa na Guiné era muito insuficiente para fazer face às suas influências. Assim sendo, vale ressaltar que nas confrarias muçulmanas cabe a função ainda hoje, de “conservar, transmitir e difundir os ensinamentos do seu fundador” (Laister, 2012, p. 99)

Conforme o Djibril Saico Balde (2010), no caso particularmente da Guiné Bissau, a primeira escola madrassa⁸ foi criada na cidade de Quebu, na antiga aldeia formosa, região de Tombali, por um senhor chamado Abdalah Anabi Rachid Djallô, que é um dos filhos de um grande chefe religioso, conhecido como Sheik Haruna Rachid Djallô, que vivia nessa referida aldeia formosa, isso foi em 17 de outubro 1968, durante o período colonial. Aliás, essa madrassa teve financiamento das próprias entidades portuguesas na altura, ou melhor, as autoridades portuguesas que controlavam as escolas madrassa, pois, não existia o divórcio entre as identidades oficiais e a comunidade religiosa, o desligamento começou a partir do momento que os colonizadores portugueses iniciaram a evangelização e com intuito de “*desislamizar*” os que frequentava as escolas católicas durante a época colonial, visto que estes também, tinham que saber rezar o pai nosso, em consequência disso, os pais muçulmanos começaram a enviar os seus filhos para a leitura do Alcorão, como a forma preservar as suas tradições islâmicas e as suas comunidades como um todo.

As tendências que caracterizam o islão na Guiné-Bissau, poder-se identificar pelo menos em três: 1) a sua imbricação com a política, 2) a sua expansão acelerada 3) sua internacionalização através de Dawah (sensibilização ou apelo às pessoas à caminho de Allah que significa - Deus). Esta interdependência não é de data recente, mas tem vindo a assumir

⁷A distinção entre **Fulas-Forros ou Fulas Rimbé** (“livres” significa os que não podiam ser escravizados e, membros do primeiro grupo de fula chegado à Guiné), **Futa-Fula** (mestiços, frutos de miscigenação entre os Fulas-Forros e outras etnias, ou os que migraram para o Futa-Djalón: uma região montanhosa no centro da Guiné francesa, atual Guiné-Conakry, situado na África Ocidental) e **Fulas-Pretos ou Fulas-Djiabê** (os que podiam ser escravizados ou cativos da guerra ou apenas uma criação teórica dos portugueses para distinguir em função da cor).

⁸No atual território da Guiné-Bissau, já existiam as escolas corânicas tradicionais desde 1878, porém, as escolas madrassas têm surgido nos anos 70. Em algumas obras sobre o ensino islâmico, nota-se que, até as escolas corânicas tradicionais são chamados de madrassa clássicas, e escola madrassa atualmente são chamados de escolas corânicas modernas ou reformadas.

formas diversas ao longo da história (Cardoso, 2004, p.46). Ainda segundo Carlos Cardoso, afirma que:

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

“A ideia da integração das escolas madrassa, ou seja, do ensino de língua árabe e da cultura islâmica para as comunidades guineenses que professavam a religião muçulmana na Guiné-Bissau, surgiu em 20 de fevereiro de 1969, num encontro dirigido pelo Amílcar Cabral, em Dakar, capital do Senegal, em que se discutiu a possibilidade de ensino de árabe a ser introduzido nas escolas oficiais depois da independência do país. Destacando a necessidade de construir escolas e institutos islâmicos independentes que terão o mesmo tratamento com as outras religiões” (Ata de Reunião da Fundação do Comité de Estudantes do PAIGC em Língua Árabe, 1969).

Com o crescimento do islã, surgiram as escolas corânicas, que desempenham até dias de hoje um papel central na transmissão dos conhecimentos religiosos e na formação identitária de várias comunidades. O aumento das escolas corânicas na Guiné-Bissau, está ligada ao processo de propagação e consolidação do islã no país. Em muitas áreas rurais, estas escolas são a principal maneira de instrução de crianças. Ora, muitas das vezes essas escolas corânicas complementam (ou até substituem) o ensino formal do Estado em certas regiões.

Entretanto, a fragilidade do sistema educativo na Guiné-Bissau é um dos maiores problemas do país e tem impacto direto na estrutura/formação social e política.

2.1 FORMAÇÃO SÓCIO-POLÍTICA DA GUINÉ-BISSAU

A formação sócio-política da Guiné-Bissau, está marcada pela diversidade cultural e étnica, pela luta de independência e por instabilidade política - o país onde cada grupo mantém tradições próprias (línguas, sistemas de valores, práticas religiosas e forma de organização social). Apesar de ser uma nação pluriétnica e pluricultural, as políticas do Estado muitas vezes não integram de forma plena no sistema educativo.

A República da Guiné-Bissau é um país situado na África Ocidental, que faz fronteira com o Senegal ao norte, Guiné Conacri ao sul e ao leste e com o Oceano Atlântico a oeste. O território guineense abrange 36.125 quilômetros quadrados de área, composto por uma parte insular (arquipélago dos Bijagós) formada por mais de 90 ilhas e ilhéus e dos quais 17 são habitadas (Benzinho; Rosa, 2015, p.15). A Guiné-Bissau, é um país pequeno em comparação com outros países africanos. Para ter noção, podemos compará-la com Togo - 56.785 km² (maior, mais também considerado pequeno na escala africana); Guiné-Equatorial - 28.051 km² (um pouco menor) e Lesoto - 30.355 km² (menor, mas próximo em dimensão).

Figura 1- Mapa político da Guiné-Bissau



Fonte: Guiné-Bissau Mapa | Mapa da Guiné-Bissau

Administrativamente, o país está dividido em três províncias, oito regiões e um setor autônomo- a capital Bissau, designadamente, a província Leste da Guiné-Bissau é formada pelas regiões de Bafata e Gabú. A província Sul é formada pelas regiões de Quinara, Tombali e Bolama/Bijagós e por último, a província Norte, estruturada pelas regiões de Biombo, Cacheu e Oio. Tais regiões administrativamente são compostas por 37 setores, estes últimos, se subdividem em várias secções compostas por tabancas (aldeias). Vale lembrar que, o referido trabalho, trata de todas as escolas corânicas do país.

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

(Jesus, 2012, p. 03). Contudo, em 1885, a região de Ziguinchor foi concedida à França e integrada ao Senegal.

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

Em 1951, face à pressão internacional, o estatuto de Colônia da Guiné Portuguesa é substituído pelo de Província Ultramarina, mas a resistência guineense e a luta pela autodeterminação sempre se fizeram sentir, tendo como marco histórico a fundação do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) em 19 de setembro de 1956 por Amílcar Cabral, Luís Cabral, Aristides Pereira e Júlio de Almeida.

Em 1963, o PAIGC inicia a luta armada de guerrilha de oposição ao regime colonial, que fica registrada pelo assassinato do seu líder e doutrinário, Amílcar Cabral, no dia 20 de janeiro 1973 na Guiné Conacri, sem nunca se vir a determinar quem foi o responsável. No dia 24 de setembro de 1973 o PAIGC declara em Boé a independência unilateral da Guiné-Bissau, tornando-se a primeira das ex-colônias portuguesas a tornar-se independente (Benzinho; Rosa, 2018, p. 17).

Ainda conforme Benzinho e Rosa (2018), os primeiros anos pós independência são muito agitados, registrando-se até 1979 o fuzilamento de ex-Comandos africanos e de cidadãos conotados com o Partido Frente de Libertação e Independência Nacional da Guiné (FLING), bem como uma tentativa do Presidente de implementar um governo de inspiração socialista, num projeto de unidade da Guiné-Bissau e de Cabo Verde que termina abruptamente em 1980, com um golpe de estado perpetrado pelo Primeiro-Ministro Nino Vieira, que assim assume a liderança do país. Em 1986, dá-se uma nova tentativa de golpe de estado, desta feita encabeçado pelo Vice-presidente do Conselho da Revolução, pelo Procurador-Geral da República e vários oficiais superiores das Forças Armadas que acabam detidos e parte deles fuzilados no que veio a ser conhecido como o “caso 17 de outubro”. O

regime de multipartidarismo chega em 1991 e, em 1994, realizam-se as primeiras eleições livres na Guiné- -Bissau com a vitória do PAIGC e de Nino Vieira para a Presidência da República, com maioria absoluta.

Em 1998 dita o início de um período muito conturbado e de má memória para a Guiné-Bissau: uma guerra civil que opõe o governo eleito democraticamente e uma autointitulada “Junta Militar”, tendo como base rivalidades e lutas pelo controle de poder no PAIGC. Esta guerra que durou cerca de 11 meses, devastou infraestruturas, a economia, a sociedade, as famílias e ceifou muitas vidas. A guerra civil termina em 1999 com a renúncia de Nino Vieira ao cargo e a assunção de funções interinamente pelo Presidente da Assembleia Nacional Popular, Malam Bacai Sanhá. Entre as eleições de 2000, em que Kumba Ialá é eleito Presidente da República, e 2017, o país viveu períodos políticos e militares de alguma tensão que se traduziram em dois golpes de Estado (2003 e 2012), oito Presidentes da República (um deles assassinado em 2010) e dezoito Primeiros-Ministros.

Para o melhor entendimento, apresentamos a lista de chefes de Estado da Guiné-Bissau, da guerra civil até 2012, com os respectivos partidos ou a natureza política e duração de mandato.

Quadro I: Lista de chefes de Estado da Guiné-Bissau (1999-2012)

Nº	Nome	Período	Natureza Política/Partido
1º	Malam Bacai Sanhá	1999-2000 - (interino)	PAIGC
2º	Kumba Ialá	2000-2003 - (eleito)	PRS
3º	Veríssimo Correia Seabra	14 de setembro de 2003- 28 de setembro de 2003 - (interino)	Militar
4º	Henrique Rosa	2003-2005 - (transição)	Independente
5º	João Bernardo Vieira	2005-2009 - (eleito)	Independente
6º	Raimundo Pereira	2 de março de 2009- 9 de janeiro de 2009 - (interino)	PAIGC
7º	Malam Bacai Sanhá	2009-2012 (eleito)	PAIGC
8º	Raimundo Pereira	9 de Janeiro 2012-12 de abril de 2012 - (interino)	PAIGC

Fonte: Presidência da República da Guiné-Bissau/Presidência GW (2021).

Durante esses períodos de instabilidade política, de 1999 até 2012, nenhum chefe de Estado conseguiu terminar o seu mandato, isso teve grande interferência na fragilidade do sistema da educação no país. No decorrer desses anos, compreende-se que, alguns chefes de Estado vieram de contextos sociais onde o islã tinha grande força, por exemplo: Mandingas, Fulas, Biafadas e Balantas muçulmanos (Balanta Mané), isso gerou uma grande tolerância e até reconhecimento político, das escolas corânicas, que ganharam visibilidades. E, isso ajudou no fortalecimento do papel das escolas corânicas como o espaço de socialização, não só religiosa, mas também cultural e comunitária. As origens étnicas e religiosas influenciaram bastante a forma que as escolas corânicas são valorizadas. A maior influência se deu, no entanto, simbolicamente e politicamente, e não tanto estruturalmente (com criação de uma política-educativa para essas escolas).

Entretanto, Benzinho e Rosa (2018) afirmam que, falar da história da Guiné-Bissau é também falar das suas gentes e da sua generosidade, da sua riqueza étnica e da sua diversidade cultural.

Quanto a demografia, Segundo os últimos censos, a população da Guiné-Bissau em 2016 é de 1.544.777 habitantes e caracteriza-se por ser maioritariamente jovem: cerca de 49,6% da população tem menos de 18 anos e a esperança média de vida ronda os 52,4 anos. A taxa de alfabetização é de cerca de 43,7%, sendo que o abandono escolar é elevado por motivos econômicos, sociais e culturais (Benzinho; Rosa, 2018).

Existem entre 27 e 40 grupos étnicos. As etnias com maior expressão na Guiné-Bissau, segundo os censos de 2009, são: a Fula (28,5%) que vive essencialmente no leste do país – Gabú e Bafatá, seguida da etnia Balanta (22,5% da população) que se encontra principalmente nas regiões Sul (Catió) e Norte (Oio), a Mandinga com 14,7%, no Norte do país, a Papel com 9,1% e a Manjaca com 8,3%. Com expressão mais reduzida encontramos ainda as etnias Beafada (3,5%), Mancanha (3,1%), Bijagó (como o próprio nome indica, vive no Arquipélago dos Bijagós e representa 2,15% da população total), Felupe com 1,7%, Mansoanca (1,4%) ou Balanta Mane com 1%. As etnias Nalu, Saracole e Sosso representam menos de 1% da população guineense e 2,2% assume não pertencer a qualquer etnia (Benzinho; Rosa, 2028, p. 20).

No que toca à religião, Benzinho e Rosa (2015), aponta que:

Cerca de metade da população pratica a religião muçulmana, essencialmente da corrente sunita. Entre 10 a 15% são cristãos e grande parte da população, professando uma ou outra religião ou mesmo nenhuma, tem um grande cariz animista e pratica de forma ativa as crenças tradicionais e ancestrais africanas. Para os animistas, os espíritos são omnipresentes (vivem nas rochas, nas estátuas, nas árvores, na água, nas pessoas, nos mortos) e são eles que dão vida e protegem as coisas e podem combater as doenças, as secas, as inundações, as tragédias, mas também podem castigar e provocar o mal. É comum entre os animistas o recurso a amuletos diversos para proteção de quem os usa e o sacrifício de animais para agradar aos espíritos, nomeadamente galinhas para se alcançar uma graça, uma boa colheita ou até para que se possa tomar uma decisão (Benzinho; Rosa, 2018, p. 22).

A língua oficial da Guiné-Bissau é o português, embora seja falada apenas por cerca de 13% da população. Os guineenses usam essencialmente o crioulo para a sua comunicação corrente (cerca de 60% da população) ou uma das cerca de 20 línguas existentes na Guiné-Bissau, como o fula, o balanta, o manjaco, o mandinga, o felupe, o papel, o bijagó, o mancanha, o nalu, entre outras (Benzinho; Rosa, 2018, p. 23).

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO SISTEMA DE ENSINO NA GUINÉ-BISSAU

A história da educação na Guiné-Bissau, pode ser classificada em três momentos/períodos: a educação tradicional pré colonial, a educação colonial, e a educação pós-independência. Antes do período colonial a educação era baseada na transmissão dos saberes e práticas sociais de geração mais velhos para os mais novos, no período colonial a educação foi sistematizada para assimilar a população guineense e legitimar o domínio português. No período da luta pela libertação nacional, o PAIGC, liderado por Amílcar Cabral, criou escolas nas zonas libertadas, onde a educação era vista como instrumento para a emancipação da sociedade. Depois da independência o sistema de educação passou por várias modificações, buscando atender às necessidades da nação e formar cidadãos com consciência nacional e comprometidos com o desenvolvimento do país.

Segundo Cá (2005), no que toca à educação, não havia pessoas que ensinassem na sociedade africana tradicional um ensino formalizado como na sociedade ocidental, nem lugar privilegiado para a transmissão do conhecimento. A forma de educar baseava-se no exemplo de comportamento e do trabalho de cada aprendiz. Cada adulto era, de alguma forma, um (a) professor (a), ninguém se educava apenas por um determinado período, aprendia-se com a vida e com os conhecimentos ao longo do tempo.

Educação tradicional pré-colonial, caracteriza-se por possibilitar a transformação social, dando condições aos sujeitos que participem desse processo de interferirem na história

por meio de reflexão e de transmissão. E, em uma dinâmica da exploração das diversas formas de saber, existe a preocupação do envolvimento não apenas das crianças, jovens e adultos, mas também de toda a comunidade.

Ainda conforme Cá (2005), antes da dominação colonial, na sociedade tradicional africana, não havia instituições escolares tal como existe hoje. Porém, a educação consistia na aquisição de certos conhecimentos e normas de comportamento como em qualquer sociedade. Portanto, as pessoas aprendiam pela participação na vida de grupo familiar e da comunidade integrando-se nos trabalhos de campo e escutando histórias dos mais velhos.

Entretanto, a ausência das instituições escolares formais na sociedade africana tradicional não significava a inexistência de ensino-aprendizagem, pois se tratava de uma cultura oral, que veio a ser sobreposta pela cultura escrita europeia (Cá, 2005, p. 28).

A educação era um processo contínuo que envolvia as relações humanas e estava presente em todo lugar na sociedade africana como nos lembra Gomes (*Apud* Mendes, 2022, p. 25-26):

No grupo familiar ou na vida da comunidade, cada um ia-se educando e instruindo, desenvolvendo as suas capacidades e aptidões. Participando na vida ativa da comunidade, integrando-se nos trabalhos do campo, ouvindo pela boca dos mais velhos as tradições dos antepassados, as crianças adquiriam os conhecimentos necessários para a sua integração na sociedade. Ao tomarem parte nos trabalhos do campo, aprendiam as técnicas das produções, assimilando as normas e os valores indispensáveis à vida em comum.

A educação no período colonial: de maneira óbvia, ela foi usada como ferramenta de dominação e assimilação cultural, com o objetivo de transformar os colonizados em portugueses, ou seja, em europeus.

De acordo com Mendy (*Apud* Mendes, 2022, p. 27):

Desde a chegada das caravelas portuguesas, provavelmente em 1446, Portugal declarou a sua missão como sendo levar a “civilização” e a salvação aos “primitivos” e gentios. A missão civilizadora/ evangelizadora foi sempre apresentada como eixo da filosofia colonial portuguesa. Desde início, as ambições territoriais e a exploração econômica foram equacionadas em termos do cumprimento de um dever evangélico, dever esse que consistia, segundo o último ideólogo, Marcelo Caetano, Ministro do Estado Novo em Portugal, em “arrancá-los das trevas do paganismo e salvar suas almas”.

Segundo Cá (2005) na Guiné, como em outras colônias, Portugal deu sequência a sua política de os africanos irem à metrópole para serem educados e assimilarem a cultura portuguesa. Portanto, havia negros em Portugal sendo obrigados a praticar a religião cristã e a

aprender a ler e escrever em latim. Ainda, esclarece que, os africanos por toda parte podiam ser nativos, mas a assimilação podia emancipá-ló. Assimilação era meio pelo qual o incivilizado, isto é, o nativo podia juntar-se às fileiras dos oficialmente classificados como civilizados. E, em outras palavras, era o Estatuto do Indigenato que dividia as populações africanas entre os *civilizados* e *não-civilizados*.

Consoante Cá (2005) mostra que, os africanos que eram considerados não civilizados não tinham direitos civis. Com a abolição formal do Estatuto Indigena, em 1959, isto é, nas vésperas do desencadeamento da luta armada, não houve praticamente nenhuma mudança significativa. Todos os africanos da colônia foram declarados cidadãos portugueses, contudo foram emitidos bilhetes de identidade diferentes. Portanto a política de assimilação mostrava que Portugal não havia conseguido aniquilar a resistência dos povos dominados e, assim, sequer enfraquecia essencialmente a cultura dos africanos (Cá, 2005, p.36)

Conforme Fernando Tavares (2011), no seu texto, limiars críticos da educação na África Lusófona; mostra que, educação do regime colonial tinha como objetivo civilizar e desafricanizar a mente dos povos colonizados, ou seja, tornar os colonizados em brancos e integração dos africanos na cultura e civilização europeias.

No texto de Joana Gorjão Henriques (*Apud* Turé, 2024, p. 13), intitulado: “Guiné-Bissau: a colônia onde todas as Fatuma tinham de se chamar de Maria” o Jornal “O Público”, a época em que ser guineense não era suficiente para ser cidadão. De acordo com Abdulai Sila, autor do livro *A Última Tragédia*, onde aborda a questão racial durante o colonialismo, explica que o pai dele nunca aceitou que os filhos ficassem com os outros nomes que não fossem aqueles que lhe deu. E, aponta que, um dos aspectos mais violentos do colonialismo era despir as pessoas completamente. Abdulai Sila cresceu com uma educação religiosa dupla: católica e muçulmana. Na escola oficial só havia lugar para os filhos de portugueses ou assimilados. O racismo era algo que sentia quotidianamente na escola, para quem beneficiava do sistema, havia uma tentativa de lutar pela manutenção, mas ele estava do outro lado, “e era tratado com a cidadão de classe inferior, tinha no Bilhete de Identidade o traço B, e não sabia o que era o traço B? que era cidadão de segunda classe, havia os assimilados e os gentios e ele fazia parte desses” (Henrique, *apud* Turé, 2024, p.13).

O sistema educativo colonial não só era inadaptado à realidade da Guiné, como também a contrariava e destruía, não correspondendo às necessidades de desenvolvimento

sócio-econômico, pois estava totalmente distante da comunidade. Além desta não-inserção da escola na sociedade, a escola colonial era seletiva, e não dando acesso à formação científica, técnica e social da maioria da população (Cá, 2005, p. 43).

Em 1965 Amílcar Cabral, pronunciou as seguintes palavras: “na Guiné, 97% da população não podia ir à escola. A escola era só para os assimilados e os seus filhos. Não deixava os nossos filhos avançar, apreender a realidade da nossa vida, da nossa terra, da nossa sociedade, entender a realidade da África, do mundo de hoje” (Documento: a Educação na Guiné-Bissau Apud Cá, 2005, p. 43).

As características de base do sistema educacional colonial, começando pela difícil integração dos estudantes na sociedade em que viviam e que, além disso, favorecia a arrogância intelectual e o individualismo. A distorção desse sistema residia na sua estrutura elitista (Oliveira Apud Cá, 2005, p. 45).

Na Guiné-Bissau, como em quase todos os países africanos que seguiram este modelo educativo introduzido pelo colonialismo, somente uma pequena percentagem, em torno de 10% a 15% dos alunos que começavam a escola primária, conseguia chegar ao secundário. A despeito dessa evasão da grande maioria, o ensino primário não constitui em si um verdadeiro processo de aprendizagem, na medida que não era mais uma etapa preparatória para algo que viria depois. Isto implicava numa dupla consequência negativa: a) a grande maioria que não chegava ao secundário voltava para o meio rural com um sentimento de inferioridade devido ao fracasso escolar e, sobretudo, não tendo aprendido nada de realmente útil à sua integração na produção e na vida comunitária e b) a pequena minoria que chegava ao secundário graças a um melhor resultado intelectual medido por critérios individuais duvidosos constituía já um grupo de privilegiados. Considerando-se diferentes e superiores à massa da população, colhiam os louros de um processo escolar ascendendo aos melhores empregos, na capital (Oliveira Apud Cá, 2005, 46).

A educação nas zonas libertadas de 1963 a 1973⁹, conforme Mendes (Apud Mendes, 2022) aponta que, a ideologia do partido, a educação deveria ser significativa e libertadora e não se limitar apenas às habilidades básicas de ler, escrever e aprender aritmética. Deveria desenvolver a consciência crítica para permitir ao indivíduo perceber-se das contradições

⁹ **As zonas libertadas** eram áreas que estavam fora do domínio político administrativo português. eram algumas regiões e aldeias (*tabancas*) no território guineense controladas pelo PAIGC durante a luta pela independência. Ver. (Furtado, 2005).

O projeto educativo criado pelo PAIGC nas zonas libertadas, contrariava a ideologia e alienação do ensino colonial português. Ver. (Fati, 2018).

A educação nas zonas libertadas (1963-1973) - Além da libertação do território, a “**descolonização das mentes**” face ao sistema colonial português também configurava como uma das preocupações do partido. Apesar das dificuldades em termos de professores e de infraestruturas, o PAIGC lutava para desconstruir a mentalidade colonial através do seu projeto educativo que tinha como principal objetivo se contrapor às estratégias e ideologias do colonialismo no plano micro e macro das relações sociais. Ver. (Fati, 2018, p. 67).

sociais, políticas e econômicas da sociedade e incentivar a participação ativa e criativa no trabalho de reconstrução nacional.

De acordo com Cá (2005), em 1965 foi inaugurado o Instituto Amizade. Este instituto foi criado como uma organização autônoma, que tinha como finalidade dar acolhimento, proteção e educação às crianças vítimas da guerra colonial. O seu objetivo principal era formação de quadros preparando homens responsáveis, conscientes dos seus deveres e capazes de construir um país de progresso. E, também, a Escola Piloto era a escola modelo dos internatos do Instituto Amizade e encontrava-se na região de Bolama, Guiné-Bissau.

A escola piloto era de extrema importância, um sistema fundamental de educação e de instrução cuja base assentava-se nas escolas de aldeia e disseminadas nas regiões libertadas. Este sistema de educação aportava algumas particularidades em relação à metodologia aplicada nas escolas clássicas da época: aparecia como uma resistência, um meio de transformação e um instrumento de criação. Na sua primeira fase, estava representada pelas escolas do campo, onde se encontravam as crianças esquecidas e rejeitadas pela educação colonial. Ensinavam-lhes a *ler, escrever e a contar*, sem se preocupar, naquele momento, com questões de ordem pedagógica, pois, os professores possuíam uma formação abrangente nessa área de ensino-aprendizagem. No entanto, foram implementadas algumas alternativas: Estes professores davam cursos de formação militar, noções de política que abriam horizontes de reflexão sobre as razões da luta do país, da África e do mundo (Andrade Apud Cá, 2005, p. 49).

Figura 2- Uma escola improvisada do PAIGC nas zonas libertadas, construída com folhas e troncos, escondidas sob as árvores para evitar ser vistas por aviões, 1974.



Fonte: Alice news (2022)

A figura 2 demonstra uma escola coberta de palha numa mata, criado pelo PAIGC nas áreas libertadas, na turma os alunos estão sentados nas cadeiras e três jovens-adultos em pé, uma dessas pessoas em pé próximo do quadro é uma mulher com a criança na costa. Essas escolas improvisadas pelo PAIGC não era apenas um espaço para ensinar ler e escrever, mas também tinha como escopo criar espaços e processos que produzissem estudantes militantes. Conforme com os seus seus estatutos, buscavam contribuir para uma educação de qualidade para as crianças, baseada nos princípios do próprio Partido.

Figura 3 - Um professor escreve na lousa em uma escola do PAIGC nas zonas libertadas nas florestas da Guiné em 1974



Fonte: Alice news (2022)

A figura 3 mostra um professor escrevendo com o giz branco no quadro preto encostado numa árvore, e também um pedaço de pano em cima do quadro que é utilizado para limpar a lousa depois dos alunos acabarem de copiar a lição. A escola se encontra numa mata ou nas zonas que era libertada pelas Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP) na luta pela independência do país, que servia como um espaço para ensinar as crianças, jovens e

adultos a ler e escrever. Portanto, a educação se constitui como base fundamental para a emancipação de cada ser humano e da conscientização do homem. Perante isso, a nação precisava de quadros/homens e mulheres capacitados que depois da independência ajudaram na concretização do “Programa Maior” que era o desenvolvimento da Guiné-Bissau.

Conforme o Mendes (2019), afirma que, as escolas nas zonas libertadas desempenhou grande papel na concientização política, ideológica e cultural de grande parte da população através dos conhecimentos e praticas curriculares nacionalista e revolucionaria baseado nos principios do partido libertador da Guiné e Cabo verde.

A política assimilacionista implementada no período colonial, teve grande influência na política educacional pós independência, visto que a escola passou a ser um espaço privilegiado de alienação, de produção e de reprodução da cultura dominante, ou seja, europeia.

Para Mendes (2022), uma das principais metodologias fundantes que caracterizam o eurocentrismo levado para a África através do imperialismo por meio da educação, entretanto foi a inibição das práticas culturais existentes nos diferentes países africanos que divergiam das tradições europeias considerando-as como “atrasados”, justificando a sua extinção a partir de discurso civilizatório.

Debates em busca de um modelo ideal de desenvolvimento também transcenderam o campo da educação nos primeiros anos da independência dos países africanos, discutia-se que tipo da educação “deve” promover nas instituições africanas e que pudesse responder às necessidades locais, portanto o debate girava entre africanizar ou modernizar/ocidentalizar a educação e consequentemente a política do currículo. Foram tomadas várias iniciativas da expansão e da reforma da educação pelos governos locais, o processo que teria ocorrido sob a divergência e contradição em termos da opinião entre os especialistas que conduziram as reformas educacionais. Para estes, a educação deveria preparar as crianças e jovens tecnicamente atendendo as exigências da globalização para melhor inserção do mercado profissional. Portanto, defendiam a permanência da língua estrangeira do colonizador no currículo escolar, igualmente sem negar a necessidade de fazer pequenas adaptações do sistema curricular dos regimes coloniais, mas a base da formação foi determinada pela aceitação do saber ocidental “universal”. Esse grupo recebeu apoio de várias instituições privadas e organizações internacionais patrocinadoras de reformas que defendiam a universalização do ensino básico e a democratização do conhecimento universal a partir de natureza ocidental (Mendes, 2022, p.56).

De acordo com Mendes (2022) o Estado defende a preservação da identidade cultural e o patrimônio do seu povo, mas na prática, nem “a língua crioula local” e nem as línguas étnicas do país fazem parte do nosso sistema de ensino até hoje. Por outro lado, entre as

diversas medidas que foram tomadas no quadro da reforma do ensino, destaca-se a manutenção e confirmação da língua portuguesa como língua oficial do ensino.

A experiência nos mostra que a realidade não mudou muito, o país apresenta grande diversidade étnica. Essa diversidade, ou seja, o mosaico cultural reflete não só nos aspectos culturais, mas também nos linguísticos. Além do crioulo “Kriol”, considerado como língua da unidade nacional, cada etnia tem sua própria língua a partir da qual expressa seu uso e costume, sua forma de organização política e a sua cosmovisão (Mendes, 2022, p. 76).

Portanto, como afirma Cá (2005) os povos africanos que se submeteram por mais de cinco séculos à colonização perversa do colonizador português - não perderam muitas das suas raízes culturais e linguísticas. Portanto, pode-se dizer que, os portugueses dificultaram e muitas vezes impediram o livre desenvolvimento e aperfeiçoamento das culturas tradicionais africanas, porém não conseguiram apagá-las - elas continuam vivas e resistentes.

Como se vê, no período pré- colonial-, os conhecimentos eram passados de gerações em gerações, ou seja, a educação era tradicional e comunitária, transmitida oralmente, o ensino corânica, já tinha presença em algumas regiões, principalmente entre os fulas e mandingas. No período colonial, o ensino era limitado e elitista, destinado apenas aos ligados à administração colonial ou filhos de assimilados; a escola tinha como o objetivo formar indivíduos obedientes ao sistema colonial e não críticos. As escolas nas zonas libertadas, promoviam alfabetização em português, mas também valorizavam línguas locais e consciência política, o ensino era visto como ferramenta de libertação e mobilização popular. No período pós independência, o sistema de ensino herdado de Portugal manteve muitas características centralizadas e pouco adaptadas à realidade cultural e linguística guineense. Em vista disso, o Estado guineense apresenta grandes dificuldades em integrar as escolas corânicas no sistema de ensino oficial.

Portanto, o sistema de ensino na Guiné-Bissau evoluiu do modo tradicional de transmissão para um modelo colonial excludente, e depois, para uma educação de libertação durante a luta de independência. Entretanto, depois da independência, apesar dos esforços de expansão, o sistema educacional continuou marcado pelas grandes dificuldades estruturais e marcado pela ausência de uma verdadeira política pluricultural, pluriétnica e inclusiva.

2.3 CARACTERÍSTICAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO CORÂNICO NA GUINÉ-BISSAU

Na Guiné-Bissau, o ensino corânica decorre em instituições específicas, destinadas a formar crianças, jovens e adultos islâmicos e resguardar sem rupturas os valores éticos e entendimento tradicional do Islã (Alves, 2021 apud Cá, 2023).

Conforme Natalia Ernesto Cá (2023), atualmente na Guiné-Bissau, existem três tipologias de escolas que lecionam o ensino corânico no país, a saber: primeiro, escolas Corânicas Tradicionais (*kuttab/caranta/dudal/madjilis*), segundo escolas Madrassa ou Corânicas modernas e terceiro, as escolas Mistas. Cada grupo de escolas segue uma filosofia de ensino diferente das outras.

As escolas de ensino corânico surgiram na Guiné-Bissau através de iniciativas comunitárias e privadas para garantir o ensino religioso islâmico às crianças e jovens das comunidades muçulmanas e colmatar a ausência de escolas públicas nas comunidades sobretudo do interior do país onde o Estado não consegue responder as necessidades da população (Cá, 2023, p. 31).

No que toca às instituições do ensino corânico na Guiné-Bissau, o primeiro estudo realizado pelo Fundo das Nações Unidas para Infância UNICEF (1993, apud Cá, 2023, p. 31), aponta a existência de quatro mil e oitocentos e vinte e um (4821) alunos inscritos em 1990-1991 e onze mil e duzentas e trinta (11230) alunos em 1992-1993. O segundo e último estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa - INEP (2006), em colaboração com o – UNICEF, aponta existência de seiscentos e dezessete (617) escolas que lecionam o ensino corânico em Guiné- Bissau e aproximadamente, vinte e dois mil e oitocentos e trinta e um (22.831) alunos. Estes dados foram levantados apenas em quatro (4) das oito (8) regiões que compõem o país, mais o setor autónomo de Bissau. Portanto, compreende-se que, os dados são antigos e parcelares, visto que, o Estado guineense há muito tempo vem deixando de se interessar pelas escolas corânicas, apenas em 2006 a Unicef em parceria com o INEP, fizeram a pesquisa a respeito do ensino islâmico na Guiné-Bissau. Destarte, mesmo que os dados sejam parcelares, possibilitam apontar uma quantidade importante de crianças que frequentam as escolas corânicas.

2.3.1 AS ESCOLAS CORÂNICAS TRADICIONAIS (KUTTAB/CARANTA/DUDAL OU MADJILIS)

Em termos percentuais do conjunto das escolas que lecionam o ensino corânico no país em 2006, as escolas Corânicas Tradicionais representam 90,92%, das escolas segundo a INEP (2006, apud Cá, 2023), sendo numericamente maiores e, historicamente, as mais antigas no país. Elas possuem o maior número de alunos, não têm mensalidades, não recebem nenhum tipo de apoio financeiro do governo ou de ONGs islâmicas e funcionam como internato, nos quais os alunos convivem/moram junto com seus mestres na mesma casa durante toda a sua formação corânica. Dessa forma, a responsabilidade educativa, não é só dos alunos, mas também passa a pertencer ao mestre da escola corânica.

Figura 4: escola corânica tradicional na Guiné-Bissau.



Fonte: Registro fotográfico por Yancub Fati (2018)

A figura 4 amostra um dos espaços de funcionamento das escola corânica na Guiné-Bissau, os discentes a volta de uma fogueira ao ar livre fazendo as leituras do Corão (livro sagrado muçulmano) já ao amanhecer de quatro horas (04 h) de madrugada a seis horas (06) de manhã. Uma escola corânica tradicional, não tem um espaço fixo de funcionamento, entretanto, funciona em diversos lugares e também depende muitas vezes da disponibilidade do mestre corânico.

Figura 5: uma escola corânica tradicional na Guiné-Bissau.



Fonte: Registro fotográfico por Yancub Fati (2018)

A escola corânica, como acima referido, funciona em diferentes lugares em horários diferentes. Por não conter um edifício fixo e luz elétrica, são os próprios alunos que procuram o meio da iluminação. Como se vê na figura, a escola está próximo a casa do mestre e os alunos à volta de uma fogueira, no período da noite das oito horas (20h) às vinte e duas horas (22h).

Figura 6 & 7: As escolas corânicas tradicionais na Guiné-Bissau.



Fonte: Registro fotográfico por Yancub Fati (2018)

Nas figuras 6 e 7, uma escola corânica tradicional próximo a casa do mestre coberta de palha, alunos(as) sentadas em esteiras estendidas no chão, numa turma multisseriadas, onde quem está mais avançado ensina a quem estiver menos avançado, às vezes com ou sem a presença do professor.

Figura 8- uma escola corânica na Guiné-Bissau.



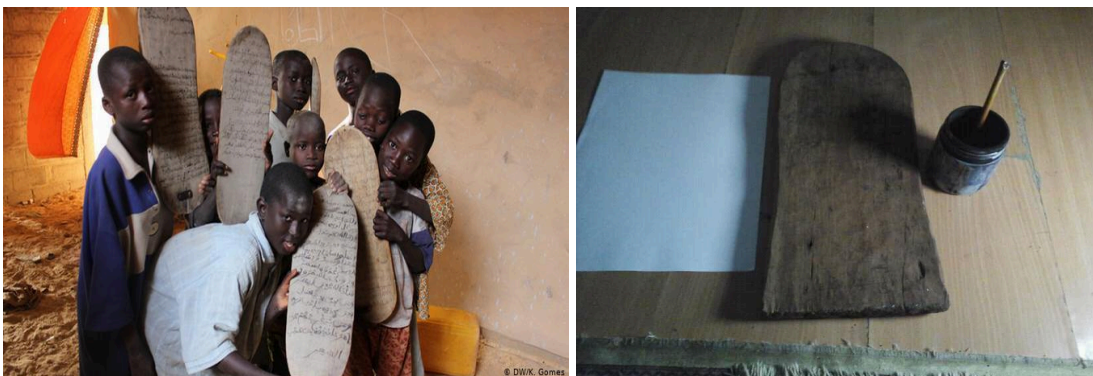
Fonte: Registro fotográfico por Yancub Fati (2018)

Na figura 8 a escola corânica na casa do próprio mestre/na varanda da casa do professor, fazendo leitura depois do almoço, ou seja, no momento de repouso dos alunos depois de trabalho realizado pelo seu mestre. E também as leituras nesses lugares são feitas depois da reza das duas horas (14h) até às cinco horas (17h) da tarde.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (2006), os mestres, todos são do sexo masculino, originários maioritariamente da Guiné-Bissau mas, podendo ser da Guiné-Conakry, do Senegal, da Gâmbia ou do Mali.

Um dos materiais didáticos utilizados pelos alunos no ensino corânico tradicional são *aluá* ou *wala*- significa- a tábua que é feita da madeira de “pô-de-leite”, utiliza-se também *cala* para escrever, que é um ramo de pau fina de ponta afiada em formato de caneta e, *dúa*, uma tinta vegetal extraída nas panelas ou caldeiras. Nessas escolas tradicionais os discentes sentam-se no chão, em círculo ou em fila no tapete para os que estudam nas mesquitas ou nas localidades improvisadas e outros levam bancos. Nas escolas Madrassa são usados canetas, cadernos, livros e carteiras como materiais de apoio (Turé, 2024, p. 10).

Figura 9: os materiais didáticos utilizados pelas crianças na escola corânica tradicional



Fonte: Registro fotográfico por Yancub Fati (2018)

A figura 9 mostra às crianças segurando os seus principais materiais de apoio usados na fase inicial do ensino corânico tradicional que é a tábua de madeira, e a segunda ilustração são as ferramentas de apoio - para escrever usam: *cala* (pau fino de ponta afiada em formato de caneta) e *dúa* (tinta vegetal extraídas nas caldeiras) esses materiais geralmente são produzidos pelos próprios alunos e professores, no caso das tábuas de madeiras os mestres compram para formar a sua própria escola. Entretanto, os conteúdos escritos nas tábuas são apagadas/eliminadas depois da memorização de uma *Aya* (versículo) ou *surah* (capítulo) e reescrever outra matéria/lição assim sucessivamente até que o aluno chegue na fase mais avançada do estudo corânico. Essas tábuas têm formatos diferentes tendo em conta os níveis de estudo. Esses equipamentos são aplicados para substituir cadernos, canetas e lapiseiras.

Conforme Dias (2005) os métodos utilizados no ensino tradicional têm como ênfase a difusão centrada no estudo do Corão, pois os estudantes têm pouco conhecimento de matérias ensinadas pelos mestres enfatizando o ensino da memorização e recitação como via de aprendizagem. Por outro lado, na escola corânica tradicional– transmissão de conhecimento por oralidade, ensino das técnicas se faz pela observação. Não obstante, o ensino corânico tradicional, é um sistema da educação islâmica mais antiga na sociedade guineense.

Segundo Pinto (2011) nas escolas corânicas não existe análise ou discussão do significado do texto. Porém quando decorarem mais parte de *al'qur'an*¹⁰, os alunos podem avançar para os níveis superiores de ensino de *'ilm-* (conhecimento religioso).

¹⁰*Al'qur'an-* (em árabe - significa- “recitação”, composto por 114 suratas (capítulos), divididas em 6.226 versículos). Ver. Turé, 2019, p. 09.

Dias (2005) salienta que, em grande parte, o ensino corânico tradicional divide-se em dois níveis: o primeiro baseado na aprendizagem do alfabeto e a junção das letras e na memorização de um número relativamente pequeno de versículos do alcorão, e o outro com um nível mais avançado, é baseado no aprofundamento da escrita, da aprendizagem da língua árabe e da memorização de um grande número de versículos do Corão. Nos tempos de aprendizagem superiores ensina-se a leitura e comentário da teoria legítima do islão (*fiqh*), as tradições (*hadith*), a biografia de Maomé (*sira*) e a gramática árabe (*nahm*). Tanto o nível básico, como o nível avançado, associa-se na mesma classe alunos com saberes e tempos de aprendizagem diferentes, podendo mesmo ter aulas no mesmo espaço/ turma, por gerência e gestão do tempo pelos professores.

Da maneira que foi anunciado preliminarmente, as escolas corânicas tradicionais funcionam nos lugares improvisados próximo da casa do marabout¹¹ na varanda, no espaço livre à volta de uma fogueira, nas mesquitas ou debaixo de uma árvore, uma palhota dentro de morança (habitação de uma única família, em poligamia) do mestre. São espaços que, também são utilizados para outros fins, tais como a reza, locais para as refeições e reuniões. Em relação aos espaços onde funcionam as escolas Madrassa as aulas ocorrem dentro de um edifício coberto (Turé, 2019, p. 10).

No trabalho realizado pelo Unicef em colaboração com o INEP (2006) mostram que, os horários normais das aulas nas escolas corânicas são de três turnos. Ao princípio da manhã, à tarde e no princípio da noite, de sexta-feira à terça-feira, nem sempre se cumpre com os horários das aulas. O incumprimento se verifica mais no meio urbano do que no meio rural. O constrangimento para o não cumprimento das aulas no meio urbano, tem a ver com as dificuldades na garantia de meios de iluminação. A principal fonte de iluminação para escolas corânicas é *karraló* (lenha), que em muitos casos é difícil de encontrar no meio urbano.

Os anos do estudo nas escolas corânicas, salienta o INEP (2006) variam entre 1 e 30 anos consecutivos de estudo ou de 1 e 10 anos, sabendo que para terminar a primeira fase de leitura o discente faz em média de seis anos de estudo e, isso não significa exatamente que o aluno sabe ler e escrever corretamente os versículos. Para que isso aconteça o estudante deve terminar o livro sagrado pelo menos três vezes, posteriormente começar uma nova etapa de tradução do alcorão em árabe ou na língua materna.

¹¹**marabout** - significa - líder religioso, geralmente um mestre corânico ou guia espiritual- é um termo de origem árabe (**murabit** -ligado à devoção e retiro espiritual).

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

A referida pesquisa realizada pelo INEP em 2006, demonstra que, em termos de equipamentos, as escolas corânicas guineenses, tanto no meio rural assim como no meio urbano, estão desprovidas de equipamentos, funcionam na maior parte em lugares improvisados, muitas vezes sem mínimas condições (materiais e físicas) para o funcionamento de uma aula. O ensino corânico tradicional funciona em condições precárias na Guiné-Bissau, visto que também em parte não recebem nenhum tipo de apoio em equipamentos, quer por parte das autoridades do país assim como por parte dos parceiros da cooperação.

A língua de instrução/comunicação entre os mestres e os alunos nas escolas corânicas, regularmente, é a do mestre, também porque o envio é feito com base na identidade étnica, (um Mandinga a enviar o seu filho para outro mestre da mesma pertença étnica e,-o fula,- a proceder da mesma maneira), INEP afirma que: “o crioulo não é a língua frequente dos alunos, pois os pais enviam os seus filhos para a escola do mestre que sempre pertence ao mesmo grupo étnico” (Guiné-Bissau, 2006 apud Turé, 2019 p. 11).

Ainda segundo um relatório do Fundo das Nações Unidas para as Crianças (UNICEF) da Guiné-Bissau, realizado em parceria com o INEP em 2006, no que diz respeito às idades dos alunos, num total de 498 estudantes das escolas corânicas interrogados, às idades variavam entre 1 e 57 anos. A faixa etária entre 3 e 20 anos representava cerca de 90% dos alunos. Demonstra que existem dois casos de alunos que poderia ser explicado de seguintes formas, uma pessoa com 1 ano e outra com 57. Em relação à primeira, é que pode ser possivelmente que seja órfão e que seja tomado por família de um *ustaz*¹² (professor) e passa a assumir o estatuto de discípulo do mestre. Em relação ao segundo existe o caso em que uma pessoa sai de uma morança para frequentar aula numa outra morança¹³ se considera sempre o discípulo do mestre.

O resultado da pesquisa feita pelo INEP em 2006, revela a predominância masculina de alunos. Dos 498 Interrogados, 402 (81%) são rapazes e apenas 96 (9%) são do sexo

¹²Ustaz/ustazu -(em árabe significa - professor/mestre corânico)

¹³Morança- (habitação de uma única família, em poligamia)

feminino e, segundo os estudos faltam informações dos restantes (10%) visto que o sexo não foi revelado. Esta ausência feminina pode ser justificada por um lado, pelas normas sócio culturais e religiosas que limitam a participação das meninas quando atingirem um certo nível de estudo do Alcorão “livro” pois são poucas as meninas que conseguem terminar o estudo de Alcorão. São raras meninas com idades maiores de 15 anos numa escola corânica, porque uma menina não pode pegar o Alcorão durante o período menstrual e por causa do fenómeno do casamento precoce das meninas nas referidas etnias. Porém a maioria das meninas muçulmanas aprende a *Al'qur'an* “recitação” e a sua memorização do Alcorão no seio da família (Guiné-Bissau, 2006 apud Turé, 2019, p. 12).

Segundo Freitas (2013, apud Cá, 2023) nos contextos escolares corânicos, um dos aspetos presentes é o trabalho forçado realizado pelas crianças e, em condições de extrema precariedade. Para a autora, a maioria dos casos ocorrem nas ruas, onde as situações vivenciadas pelas crianças podem ser comparadas àquelas vivenciadas por pessoas que precisam mendigar. Ou seja, a prática de mendicidade consiste em mandar diariamente as crianças para as ruas das cidades para pedir dinheiro. Uma parte dessa quantia do dinheiro vai para o mestre com o intuito de produção de uma refeição coletiva, mas na realidade, muitas vezes as crianças precisam “resolver por si mesmas” para os seus sustentos e sofrem exploração.

Ainda conforme Cá (2023), nesse processo de mendicância, é fácil identificar uma criança talibé na rua a partir de algumas características comuns a eles, que vai de roupas grandes, rasgadas e sujas, sapatos muito velhos ou às vezes descalços e quase sempre com vasilhas de extrato de tomate ou outras vasilhas plásticas penduradas ao pescoço para suas mendicâncias. As dinâmicas dessas crianças mudam de acordo com a localidade. No interior do país, por exemplo, os talibés vão sendo colocados nos trabalhos de campo, como nas lavouras, nas plantações e também nas máquinas de costura. Essas dinâmicas são condicionadas pelo fator económico desses lugares. Já na cidade de Bissau, os talibés ficam nas ruas, principalmente no centro comercial do país, pedindo dinheiro, arroz ou açúcar, pois, em Bissau, não tem campos para grandes plantações (Cá, 2023, p. 32-33).

Dessa maneira, tudo mostra que devido ao processo de mendicância utilizado nas escolas corânicas tradicionais, às vezes, os talibés não conseguem ter uma formação plena, devido ao longo período de tempo que passam nas ruas. Quanto ao futuro profissional, as pessoas formadas por essas escolas, conseguem desempenhar algumas funções informais,

como professor/mestre das escolas corânicas ou comerciantes, mas apenas com essa formação corânica, elas não conseguem se empregar formalmente, no setor público ou privado, na Guiné-Bissau (Cá, 2023, p. 33).

2.3.2 ESCOLAS MADRASSA/MODERNAS

O segundo grupo das escolas, as chamadas “madrassa” ou “corânicas modernas”, representa cerca de 8,10% das escolas do ensino religioso. As escolas madrassa em árabe significa (escola) - são chamadas de escolas corânicas modernas, porque, representam a modernidade do ensino islâmico que além do ensino religioso, também oferecem disciplinas do ensino formal aos seus estudantes. Estas escolas, têm um caráter formal de ensino e normalmente possuem estrutura física própria para o seu funcionamento (Cá, 2023, p. 34).

Contrariamente às escolas corânicas tradicionais, as escolas madrassa não são gratuitas, pois os alunos pagam as mensalidades e, também os estudantes aprendem a falar e escrever árabe como a língua de instrução. Os alunos aprendem também outras ciências, tais como: a matemática, a história, a geografia, as ciências da natureza, física e química. Pois, as escolas madrassa recebem apoio material e financeiro das ONGs e dos países árabes e até do próprio Estado guineense. Podemos citar como exemplo do *complexo escolar At-adamum*, uma escola madrassa, situada no centro da cidade, no Bairro de Ajuda, em Bissau, que está integrado à Mesquita Central Nacional do país. *At-adamum* é uma expressão em língua árabe que significa “solidariedade”.

Como foi referido anteriormente, a ideia da integração da língua árabe e da cultura islâmica no ensino guineense já havia começado na época de Amílcar Cabral, no entanto, a ideia só veio a ser concretizada anos depois da independência através da cobrança de algumas personalidades muçulmanas junto do então presidente da República João Bernardo Vieira. Assim, com o apoio financeiro das ONGs islâmicas entre os quais: Fundo de Solidariedade Islâmica; Organização da Conferência Islâmica e a Agência Islâmica de Kuwait, foi construído o *complexo escolar At-adamum* e inaugurado no ano letivo de 2005/2006 .

No ano letivo 2010/2011 *At-adamum* contava com 43 professores do ministério da Educação Nacional, recebendo subsídio pago pela agência Muçulmana de Kuwait e, dois Imãs da Mesquita que desempenhavam também funções de professores, eles eram pagos pela Agência Muçulmana de Kuwait. O currículo é o do ensino oficial, com a introdução da Língua Árabe e de Cultura Islâmica” (Barreto, 2013, p.26).

Figura 10- edifício de uma escola madrassa na cidade Gabú (leste da Guiné-Bissau).



Fonte: INEP, 2006

Figura 11 e 12-uma escola madrassa chamada de *complexo escolar At-adamum*, situado no Bairro de ajuda, em Bissau, integrado a Mesquita Central Nacional do país.



Fonte: Baldé, 2013.

A figura 11 mostra uma turma de escola madrassa que integra a Mesquita Central do país, a figura ilustra uma sala de aula onde os alunos estão sentadas em cadeiras, com uniformes e materiais escolares, o que diferencia as escolas madrassa das escolas corânicas tradicionais, e também o que distingue os alunos da escola madrassa e os estudantes da escola corânica tradicional. A segunda figura é da Mesquita Nacional da Guiné-Bissau, onde está integrada a escola madrassa, os dois Imames (padres) desta mesquita desempenham ao mesmo tempo as funções de professores, onde ensinam disciplinas específicas: o Sheikh Amadu Ury, ensina língua árabe e o Sheikh Bodjan leciona cultura islâmica.

Segundo Baldé (2013, apud Cá, 2023) o complexo escolar é aberto ao público muçulmano e não muçulmano, e segue o calendário e programas definidos pelo ministério da educação. Além disso, o complexo é inspecionado pelo referido ministério. As aulas são

ministradas do 5º ao 12º ano¹⁴. As únicas disciplinas introduzidas pelo complexo que não fazem parte da grade definida pelo ministério da educação são disciplinas da língua árabe e disciplina da cultura islâmica. Os professores que lecionam essas duas disciplinas não fazem parte do quadro dos professores do Ministério, ou seja, são professores contratados e pagos pela Agência Islâmica de Kuwait.

Como se pode verificar, além das disciplinas ligadas ao ensino religioso, podemos constatar no parágrafo acima, que as disciplinas lecionadas no complexo são na sua maioria da grade curricular nacional, ou seja, disciplinas do ensino formal. No entanto, vale frisar que o complexo at-adamum é um caso particular, considerando que existem escolas madrassas que não estão no mesmo nível tanto de infraestrutura quanto pedagógica pois não têm um nível de investimento alto. Nesses casos, cada escola cria o seu próprio currículo dependendo das suas demandas e desejo dos pais dos alunos, já que as mensalidades são pagas então os pais decidem o que querem que os filhos estudem. Sendo assim, tem escolas que podem acrescentar mais disciplinas científicas ou não (Cá, 2023, p. 35).

Para a melhor compreensão entre as escolas corânicas tradicionais e as escolas madrassa, Cá (2023) mostra as principais diferenças e estruturas de ensino presentes nos dois sistemas educacionais corânicos predominantes no país. Vale ressaltar que, fizemos síntese dos elementos levantados pelo autor na tabela abaixo.

Quadro II: Diferenças entre escolas corânicas tradicionais e escolas Madrassa

Critério de avaliação	Escolas corânicas tradicionais	Escolas madrassa
Representação percentual	90,96% de conjunto de escolas tradicionais	8,10% do conjunto das escolas madrassa
Estrutura Física	Geralmente funciona em diferentes lugares, dentro da casa, na varanda ou próximo da residência do mestre.	Possuem infraestruturas/edifício próprias de funcionamento
Financiamento	Não recebe nenhum tipo de apoio financeiro	Recebem apoio material e financeiro de ONG's islâmicos de países árabes, principalmente da Agência Muçulmana para África (AMA)
Formato de ensino	As crianças talibés residem junto com o mestre durante toda a formação corânica	Diariamente, os alunos participam das aulas e depois voltam para suas casas
Áreas de Conhecimento	Foco exclusivo em ensino corânico	A mesma grade curricular do ensino formal, com a inclusão

¹⁴5º a 12º - do ensino básico (fundamental) até o ensino secundário (médio).

		de algumas disciplinas de ensino religioso
Mensalidades	A forma de pagamento das mensalidades recai no aluno	É necessário pagamento das mensalidades pelos pais encarregados da educação e em alguns casos pelo próprio aluno.
Prática de Mendicância	Prática obrigatória como parte da educação das crianças talibés.	Não há prática de mendicância
Professores/mestres	Com formações apenas no ensino corânico	Os mesmos professores do quadro do Ministério da Educação, alguns são contratados pelas agências financiadoras
Língua de instrução	Árabe e língua materna	Árabe e português
Fonte da iluminação	Lenha/vela ou candeeiro	Luz elétrica/vela

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos estudos relativos aos dois sistemas de ensino (2025).

2.3.3 ESCOLAS MISTAS

As escolas *Mistas*, na Guiné-Bissau, representam 1% das modalidades de ensino corânico, este modelo da educação utiliza os dois métodos, neste caso da escola tradicional e da escola madrassa. Geralmente, a escola *mista* é utilizada para ensinar os jovens e adultos que não tiveram/têm oportunidade de frequentar o ensino corânico, isso acontece mais com as meninas, por certos motivos: práticas culturais, casamento precoce e trabalho doméstico. Diante disso, muitas vezes as meninas não frequentam instituições de ensino, por razões acima mencionadas. Perante essa situação, elas são ensinadas em casa, por um familiar, irmão, pai ou marido que tem conhecimentos e saberes religiosos, e até pode ser uma mulher se tiver um nível de leitura corânica mais avançado que as outras. Normalmente, usam os seus tempos livres para recitação e memorização de alguns versículos do al'qur'an/alcorão. É de extrema importância, ressaltar que, na Guiné-Bissau, não tem estudos/informações suficientes para esta terceira modalidade de ensino corânico.

Figura 13 e 14- A escola mista na Guiné-Bissau.



Fonte: Registro fotográfico por Yancub Fati (2018)

A figura 13 mostra um grupo de mulheres sentadas na esteira no chão ao ar livre recitando o alcorão, e a figura 14 mostra quatro meninas sentadas na esteira no chão na varanda da casa. A escola mista na Guiné-Bissau, funciona mais para as mulheres que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola corânica. Diante disso, lê em casa ou em outros espaços, portanto, a frequência das mulheres em escolas corânicas na Guiné-Bissau é limitada, por questões culturais, que não são religiosas.

Conforme os dados apresentados acima, referentes aos dois estudos Unicef (1993) e INEP (2006), sobre escolas corânicas e crianças talibés, percebe-se que houve um aumento considerável de quase 50% de número dos alunos que estudam nas instituições do ensino corânico no país, entre os anos de 1993 para 2006. Devido a importância do ensino corânico para a comunidade islâmica, à alfabetização nos espaços deste ensino, se interpreta no limiar do saber “ler e escrever em árabe” com crianças a partir de 4 anos de idade. Entretanto, para o Estado guineense, uma criança letrada em Alcorão não pode ser considerada alfabetizada, pois, o ensino público guineense é desvinculado da educação religiosa. Assim sendo, o censo escolar não considera estatisticamente letrados, indivíduos habilitados no ensino do Corão, (Freitas, 2013 apud Cá, 2023, p.37).

Ainda de acordo com Cá (2023) mostra que, apesar de existir um certo interesse do Estado em relação à integração das escolas madrassas no sistema de ensino oficial, ainda assim, a sua efetivação continua fraca por falta de vontade política. Muitas escolas madrassa continuam fora do sistema de ensino e continuam funcionando com os recursos próprios. E de acordo com os dados apresentados acima em relação às escolas que lecionam o ensino

religioso no país, dão conta que, o maior número de crianças se encontra no sistema de ensino corânico tradicional, ou seja, boa parte destas crianças ainda permanecem fora das estatísticas escolares e até então, não existe nenhum projeto do Estado voltado a escolas corânicas tradicionais.

O estudo desse capítulo tem como a principal categoria de análise: as escolas corânicas - que engloba a expansão do islã e crescimento das escolas corânicas, a contextualização histórica do sistema de ensino guineense, características das instituições do ensino corânicos e a sua caracterização, ou seja, como se organiza as escolas corânicas na Guiné-Bissau. Procuramos demonstrar as diferenças nas práticas educacionais islâmicas, evidenciando que, houve um aumento significativo de número dos estudantes nas instituições de ensino corânico entre 1993 a 2006 o que comprova a grande relevância dessa forma de educação nas comunidades guineense, apesar que este apresenta os enormes desafios de integração no sistema educacional oficial da Guiné-Bissau.

3. COMO SE ENCONTRAM AS ESCOLAS CORÂNICAS DENTRO DO PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU?

O sistema educativo guineense inclui uma tipologia das escolas, dentre as quais: 1) as escolas públicas: - gerenciadas pelo Estado, com os desafios em garantir acesso universal e recursos adequados; 2) as escolas privadas: - criadas e mantidas por iniciativas privadas; 3) as escolas corânicas: - escolas islâmicas, gerenciadas pelas autoridades religiosas; 4) as escolas comunitárias: - escolas com parceria entre Estado, ONGs e comunidades locais; 5) as escolas em autogestão: - modelo de gestão compartilhada entre comunidade, Missão Católica e Ministério da Educação (Campos; Furtado, 2009 apud Lopes, 2014).

Lopes (2014), vai mostrar que, a abertura do Estado à intervenção de vários operadores nos setores da educação e da formação é justificada pelo próprio Estado como sua incapacidade em satisfazer completamente às necessidades do setor (Decreto n.º 7/91 de 20 de maio, do Boletim Oficial n.º 20 de 20 maio de 1991), pelo que decide regulamentar as intervenções das diferentes instituições, pessoas coletivas e singulares nos setores da educação e formação (Lopes, 2014, p. 29).

A educação enquanto um importante instrumento de transformação social, combate à pobreza e redução das desigualdades, é um direito garantido à população guineense, como

consta no artigo 49 da Constituição da República de 1996, a educação escolar é um direito a todos cidadãos, é gratuito e tem igualdade de acesso aos diversos níveis do ensino.

O Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos, (2010 apud Lopes, 2014) afirma que, a escola na Guiné-Bissau ainda não é para todos, tendo em conta que uma grande parte de crianças em idade escolar não tem acesso à educação. A questão da universalização da educação é ainda uma meta a atingir num país afetado constantemente por instabilidade político-militar.

Entretanto, de acordo com Natália Ernesto Cá (2023), o acesso ao sistema educativo na Guiné-Bissau, não é universal, pois, um quarto das crianças guineenses não acede à escola e apenas metade consegue entrar do ensino básico na idade prevista, e além disso, uma criança em cada duas não termina o ensino básico.

Segundo Cá (2023) a Guiné-Bissau é um dos países mais pobres do continente africanos, tendo uma população rural equivalente a 60% e que vive em condições econômicas baixas, tendo acesso aos serviços sociais como educação, saúde e saneamento básico limitadas. É neste contexto demográfico que o sistema do ensino guineense tem se desenvolvido e sendo impactado pela atuação financeira dos organismos internacionais como o Banco Mundial, a Unicef, a Unesco dentre outros.

Portanto, o sistema de ensino guineense como instrumento educativo-governamental da organização escolar, é orientado pelo Ministério da Educação Nacional das Ciências, da Cultura, da Juventude e dos Desportos e se estrutura em dois setores: educação formal e educação não formal.

Conforme Lei de Base do Sistema Educativo guineense (2010), a educação não formal¹⁵ está enformada por uma filosofia de educação permanente, abrangendo todas as dimensões da ação educativa e tem por escopo expandir os conhecimentos ou potencialidades dos seus destinatários. A educação não formal abrange a educação cívica, a alfabetização e a educação de base de jovens e adultos.

De acordo com Mendes (2019 apud Cá, 2023) a Educação não Formal está estruturada em três níveis de ensino, com a duração de quatro meses para cada nível. Cabem ao Estado e às instituições da sociedade civil, apoiar, realizar e promover a educação não formal.

¹⁵A educação não formal na Guiné-Bissau, se dá em diversos lugares fora do sistema escolar, por exemplo: nos centros comunitários, projetos de ONGs e programas governamentais do país. Também existe na Guiné-Bissau - Direção Geral de Alfabetização Não Formal (DGANENF) proporciona cursos de alfabetização de jovens e adultos, programas de educação e profissional. Até, as escolas corânicas tradicionais - na Guiné-Bissau são consideradas às vezes como educação não formal por não ser reconhecido oficialmente pelo Estado guineense, e além disso, por funcionar nos lugares improvisados.

Ao mesmo tempo que a Educação Formal abrange a Educação Pré-escolar (Educação Infantil), Ensino Básico (Fundamental), Ensino Secundário (Médio), Ensino Superior, Formação Técnica e Profissional e Ensino Especial. Na Educação Formal, a transição do aluno de um ano para outro está sujeita a uma avaliação de suas capacidades e seu desempenho. Dessa forma, no fim de cada ciclo, os alunos do Ensino Básico (Fundamental) passam pelo exame nacional. Enquanto os alunos de Ensino Secundário (médio) também passam pelo exame nacional apenas no último ano (Lei de Base do Sistema Educativo, 2010).

O Ministério da Educação Nacional (2013), destacou que um ponto importante do ensino guineense é a participação das famílias. Vale destacar que a participação das famílias tem sido muito importante no processo da escolarização e na oferta de uma educação de qualidade aos filhos. Em 2010, cerca de 4,4 milhões de francos CFA¹⁶ foram gastos pelas famílias com a escolarização dos seus filhos através das despesas escolares com matrículas, compra dos materiais escolares, uniformes e pagamentos das mensalidades. Estas despesas das famílias se concentram em dois níveis de ensino: o Ensino Secundário (médio) (65%)¹⁷ e Educação Infantil (pré-escolar) (62%). Entretanto, contrariamente, para o Ensino Básico (fundamental) o Estado continua sendo o maior financiador e as despesas das famílias representam 34 % do financiamento (Ministério da Educação Nacional, 2013, p. 22).

Para Cá (2023) o acesso e permanência nas escolas públicas, são condicionadas por alguns fatores, tais como: as sucessivas e longas greves no setor educativo guineense e a falta de pagamentos de salários dos profissionais da educação, muitas famílias recorrem às escolas privadas e comunitárias para que seus filhos possam continuar os estudos. Devido a isso, a procura de instituições privadas e comunitárias têm crescido consideravelmente na última década.

Ainda, conforme Cá (2023), de igual modo, as escolas de ensino religioso (corânico) têm ganhado cada vez mais espaço e confiança da população. O surgimento das escolas corânicas está ligado à questão religiosa e da cultura islâmica, entretanto, a sua procura e fortalecimento é resultado da precariedade do sistema educativo público.

Barreto (2013, apud Cá, 2023), aponta que, todo o sistema educacional continua com uma forte dependência da ajuda financeira externa, como o Banco Mundial. Entretanto, essa dependência de apoio internacional no campo da educação se deve à fraca capacidade

¹⁶4,4 milhões de francos CFA - é equivalente a 42.534, 99 reais.

¹⁷65% +62% +34% = 4.377,5 cfa = equivalente a = 38.715,33 reais - esse é o valor de despesas das famílias dos alunos no ano de (2010) nas escolas públicas a nível nacional, **no ensino secundário (médio), no ensino básico (fundamental) e pré-escolar (infantil)** - através das despesas escolares com matrículas, compra dos materiais escolares, uniformes e pagamentos das mensalidades. o resto é gasto feito pelo Estado guineense. Ver. (Relatório do Ministério da Educação Nacional, 2013, p. 79).

financeira do país, instabilidade política e carências estruturais, que levam a buscar ajuda de parceiros internacionais para tentar assegurar o andamento mínimo do sistema educativo. Os problemas do ensino guineense não são de hoje, já perduram há décadas. Com orçamentos baixos, materiais didáticos em falta e a condição de muitas das infraestruturas escolares, principalmente as do interior, continuam em péssimas condições.

De acordo com Alves e Rêseses (2021), o governo guineense tem demonstrado dificuldades em enfrentar os problemas de diversidades étnicas, culturais e linguísticas na elaboração de políticas educativas e de planos estratégicos para amenizar problemas de analfabetismo na educação formal e oficial. De fato, a política educativa, é elaborada pelo governo central e delegada para todas as regiões do país.

Segundo Alves e Rêseses (2021), a escola corânica tradicional oficialmente não é reconhecida pelos governos como contribuição para radicalização do analfabetismo, motivo pelo qual esse tipo de ensino permanece relativamente desconsiderado pelos portugueses na época da colonização e pelos atuais dirigentes estatais no planejamento das metas educacionais e na formação de políticas e de estratégias nacionais.

O trabalho realizado pelo Cadidjatu António Alves (2021) aponta que, um cidadão que apenas estudou na escola corânica tradicional encontra-se desorientado em relação ao seu papel social, porque vai ter muitas limitações no âmbito da política do país, no exercício da cidadania, no acompanhamento do desenvolvimento tecnológico e da tecnologia digital. Não existe entendimento desses procedimentos na ausência de uma educação oficial.

Alves e Rêseses (2021), apontam que, os saberes religiosos são difundidos pelos líderes religiosos em cada comunidade étnica, e as escolas corânicas tradicionais vivem fora do contexto do Estado, cujas atividades são independentes do poder estatal. Diante do exposto, os autores enfatizaram que, a associação islâmica guineense tem desempenhado um papel histórico fundamental no pilar do sistema educativo, mantendo-se até os tempos modernos e resistindo à introdução do sistema educativo escolar colonial e pós-colonial.

A situação das escolas corânicas tradicionais no quadro das políticas públicas da Guiné-Bissau, centrada na legislação, como acima citado a Constituição de guineense (1996) garante o direito à educação como dever do Estado, promovendo progressivamente a gratuidade e o acesso de todos os graus de ensino.

Consequentemente, as escolas corânicas tradicionais não fazem parte do sistema público formal, sendo consideradas formas de educação não formal ou privadas. Os centros corânicos muitas vezes funcionam como substituto da escola pública, especialmente em áreas rurais. As escolas corânicas tradicionais desempenham um papel central na educação religiosa e cultural, principalmente nas comunidades muçulmanas. Entretanto, estão marginalizadas pelo sistema educativo oficial, limitado à educação informal sem reconhecimento ou financiamento estatal.

Casos exemplares de integração são encontrados em escolas madrassa (Complexo Escolar Attadamun) que integra a Mesquita Central do país, e que mostra uma tentativa de integrar o ensino arábico-islâmico com conhecimentos oficiais, oferecendo disciplinas como língua árabe e cultura islâmica em paralelo à educação formal. Apesar de ser um modelo promissor, entretanto, ele permanece limitado a uma instituição específica, sem representar uma política nacional sistemática. Este assunto será detalhado com mais clareza na próxima seção.

3.1 ESCOLAS CORÂNICAS E ESCOLAS OFICIAIS NA GUINÉ-BISSAU: UMA POSSÍVEL RELAÇÃO OU INTEGRAÇÃO?

Na Guiné-Bissau, as escolas corânicas constituem-se como uma paradigma alternativo, não formal ou paralelo à Educação Oficial. Esse modelo de ensino está centrado no ensino-aprendizagem do Alcorão. De acordo com Dias (2005), afirma que, quer seja na sua dimensão moral, social, religiosa ou profissional, a educação corânica está centrada na ideia de submissão: a Deus, aos professores, aos pais, aos mais velhos, à natureza e ao interesse da comunidade.

Cá (2023), a educação e aprendizagem são requisitos importantes no islã para a obtenção da benção divina. Acredita-se que uma pessoa educada na base da religião, alcança a vida eterna. A educação corânica sempre esteve presente nas sociedades africanas bem antes da invasão europeia, como também teve uma influência significativa na educação tradicional africana.

Conforme Pinto (2012 apud Turé, 2024), A educação e o conhecimento ('ilm) ocupam uma posição importante no Islão e têm desfrutado de uma longa tradição intelectual desde o seu aparecimento, este sistema de ensino aborda em primeiro lugar as necessidades espirituais dos alunos e oferecer-lhes alternativas de crescimento na fé. O Corão ocupa um lugar de extrema importância na educação e na formação das crianças muçulmanas, considerado a

palavra de Deus, tornando a leitura e a escrita requisitos essenciais para o acesso à bênção divina.

O seu método pedagógico está fincado na base da educação familiar africana, e seus conhecimentos são transmitidos oralmente, ou seja, os alunos aprendem ouvindo e observando. A observação, a utilização dos castigos corporais, os mitos e histórias, as palavras dos mais velhos, os talismãs, os textos copiados do Corão, fazem parte do cotidiano familiar, e são utilizados como instrumentos educacionais corânicos (Dias, 2005 apud Cá, 2023, p. 27).

Segundo Cá (2023) a educação corânica é também uma forma de escola, uma epistemologia, uma forma de produção de saberes e conhecimento. Entretanto, o que se vê atualmente¹⁸ na Guiné-Bissau é uma distorção do que realmente é uma educação corânica, pois, como foi abordado anteriormente, algumas escolas corânicas colocam as crianças diariamente na rua por um longo período do dia. Passar tempo demais na rua consome a energia assim como pode aumentar o nível de stress das crianças e isso acaba não contribuindo para uma boa aprendizagem das mesmas.

Para Pinto (2010 apud Cá, 2023) a educação corânica não era vista com bons olhos pela administração colonial portuguesa. Essa educação estava empenhada num processo cultural de resistência contra a colonização. As escolas ocidentais se preocupavam apenas com a educação das crianças europeias e das pequenas elites urbanas africanas, as escolas corânicas tradicionais ocupavam-se do ensino das populações pobres e indígenas rurais. Desse modo, o ensino corânico representava uma ameaça ao sucesso da colonização portuguesa nas suas colônias, especificamente em Moçambique e Guiné-Bissau (Pinto, 2010 apud Cá, 2023, p.28).

Compreendendo que, o sistema educativo é o conjunto de mecanismos pelo qual se concretiza o direito à educação, que se manifesta pela garantia de uma contínua ação formativa orientada para ajudar no desenvolvimento global da personalidade, no avanço social e na democratização da sociedade, entende-se que, o sistema educacional, ele pode ser “emancipador ou opressor”, dependendo do modelo que este adota.

A lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE/2010), que trata da organização e da política educativa de um Estado no seu dispositivo pedagógico-governamental regido pelo

¹⁸Antigamente as escolas corânicas era visto como um espaço de preservação da tradição, da cultura de comunidade e de expansão do próprio islã, eram lugares de leituras e de procura de conhecimento, os mestres não enviam os seus alunos para mendigar nas ruas, e atualmente vários “professores corânicos” usam esses espaços para explorar as crianças.

Ministério da Educação Nacional, não existe a integração, ou seja, uma relação das escolas corânicas com as escolas oficiais na Guiné-Bissau.

Portanto, o sistema educativo oficial, inspirado em modelos ocidentais e laicos, não contempla a educação religiosa tradicional como componente reconhecido.

Apesar de separação, há espaço para integração de forma parcial ou complementar, baseando em três modelos, tais como: o modelo complementar: as escolas corânicas continuam a funcionar, mas seus alunos frequentam a escola pública em horários alternados; o modelo bilíngue intercultural: integração das disciplinas no ensino formal do país, como: a língua árabe, cultura e moral religiosa em regiões de maioria muçulmana e isso requer a formação específica de professores e aprovação curricular supervisionada pelo Estado; o modelo de escolas comunitárias reconhecidas:- vai permitir que as escolas corânicas tornarem-se *centro mistos*, oferecendo tanto o currículo islâmico quanto oficial do Estado e isso também exige licenciamento, acompanhamento pedagógico e inspeção regular.

Os principais desafios para integração, pode-se dizer são: a falta de legislação clara sobre escolas religiosas no sistema educativo; resistência de setores laicistas que veem essa integração como um ameaça à neutralidade do Estado; limitações logísticas e financeiras para formar professores e adaptar infraestruturas e desconfiança mútua entre lideranças religiosas e autoridades estatais.

Entretanto, há possíveis caminhos para integração, porém com diálogo, que vai depender por exemplo do reconhecimento das identidades culturais e religiosas locais; do compromisso político com uma educação inclusiva; da criação de um quadro jurídico específico e apoio técnico e pedagógico com formação de professores interculturais.

De acordo com Cá (2023), em 2020, o governo guineense através do ministério da educação, anunciou a intenção do governo em introduzir o ensino da língua árabe no sistema oficial de ensino, demonstrando o “desejo de colocar os alunos muçulmanos ao mesmo nível dos alunos das outras confissões religiosas.” Mas, esse assunto dividiu opiniões. A quem concorda que o ensino da língua árabe deve ser facultativo nas escolas do ensino médio como outras línguas estrangeiras (francês e inglês), e por outro lado, a quem diz que o ensino da língua árabe não deve ter espaço no nosso sistema de ensino pois está muito distante da nossa realidade. Para estes, o ensino da língua árabe serviria apenas para fomentar o tribalismo no país, e, ainda acreditam que a decisão do governo em introduzir a língua árabe nas escolas está sendo uma decisão meramente política (Cá, 2023, p. 30).

A educação corânica não se limita apenas à aprendizagem da língua árabe, mas também ao conhecimento do islão e à moral religiosa. O conhecimento do ensino corânico não se trata de um conhecimento que visa a preparação para a vida

profissional, mas para o cotidiano. Diferentemente do que acontece no sistema de ensino oficial (Pinto, 2010 apud Cá, 2023, p. 30)

Como apontado anteriormente, o debate no que diz respeito a integração do ensino de língua árabe e da cultura na Guiné-Bissau, surgiu em 20 de Fevereiro de 1969, num encontro dirigido pelo Amílcar Cabral, em Dakar, capital do Senegal, em que se discutiu a possibilidade de ensino de árabe a ser introduzido nas escolas oficiais depois da independência do país, onde foram destacado a necessidade de construir escolas e institutos islâmicos independentes que terá o mesmo tratamento com as outras religiões (Balde, 2013 apud Turé, 2019, p.08).

Vale ressaltar a integração de uma escola madrassa, no caso do Complexo Escolar Attadamun que ainda não tem grande expressão, que ministra aos seus alunos os currículos lecionados nas escolas oficiais adicionando-lhes duas disciplinas: O árabe e a cultura islâmica. No entanto, continua a ser uma exceção, por não refletir uma política nacional consolidada. Ainda, lembrando que não é toda escola madrassa que tem esse porte, financiamento e infraestrutura, pois, muitas escolas madrassas na Guiné-Bissau, estão em condições precárias e sem infraestrutura.

Segundo trabalho realizado em Gabú, por Alves e Rêseses (2021 apud Turé, 2024), as escolas madrassa já têm parcerias com o governo, mas ainda faltam ter parcerias em relação aos conteúdos abordados nas salas de aulas e colaboração em relação aos materiais didáticos e ao pagamento dos professores. Ainda, vão reforçar que na ausência de investimento do governo em relação à educação, parece ter perdido o direito de fiscalizar e inspecionar os materiais didáticos usados nas instituições de ensino de caráter privado. Vale ressaltar que, todos os materiais são donativos dos países islâmicos que apoiam seu expansionismo na África negra: são materiais escritos em língua árabe, língua de que os inspetores do Ministério da Educação não têm o domínio.

Com relação a frequência dos alunos na escola oficial, de acordo com o INEP (2006) a maioria dos Talibé não frequenta a escola oficial. Dos 498 inquiridos, 222 (45%) frequentam a escola oficial. Os restantes 276 (55%) afirmaram nunca ter frequentado a escola oficial. Sobre se gostavam de estudar na escola oficial, 218 (44%) confirmaram a vontade de frequentar a escola oficial ao lado da corânica e/ou madrassa. Apenas 58 (21%) não querem estudar na escola oficial. Também, as informações complementares obtidas fora do âmbito dos questionários indicam que vários mestres, chefes de tabanca, pais e encarregados de educação gostariam de ver as escolas construídas com o funcionamento paralelo onde as

crianças poderiam aprender o ensino corânica /madrassa e o ensino oficial. (Guiné-Bissau, 2006, p.27).

Para Baldé (2008 apud Turé, 2024), não existem dados oficiais sobre o ensino da língua árabe e as escolas islâmicas na Guiné-Bissau. Desde a independência do país, o Estado guineense praticamente deixou de interessar-se por este tipo de ensino. Nos últimos anos, algumas Organizações Não Governamentais, com destaque para Al Ansar, uma ONG guineense, e PLAN International, uma ONG internacional, começaram a interessar-se pelo assunto e apresentaram alguns estudos que, em termos da cobertura geográfica, eram limitados. O único, ou seja, o principal estudo sobre este tipo de ensino, com cobertura nacional, remonta do ano de 1972, ainda durante a dominação colonial. Em 2006, um estudo encomendado pela UNICEF – Guiné-Bissau e realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa - INEP, ocorreu nas principais regiões habitadas majoritariamente por muçulmanos (Bafatá, Gabú, Quinara e Tombali) e ainda no Sector Autónomo de Bissau (onde a população muçulmana tem crescido exponencialmente nas últimas décadas (Baldé, 2008 apud Turé, 2024, p. 14-15)

Na visão de Saico Djibril Baldé (2010 apud Turé, 2024), a ausência do Estado na orientação do ensino ministrado pelas escolas corânicas tradicionais, madrassas, irá conduzir a uma perda irremediável para uma grande parte dos cidadãos. O autor ainda evidencia que é inegável o valor social e cultural que este sistema de ensino, mesmo rudimentar, desempenha entre as populações muçulmanas e rural guineenses, graças ao seu peso intelectual e ao prestígio social.

Conforme Cá (2023) nos últimos anos, tem surgido a motivação do Estado guineense em integrar as escolas madrassa no sistema de ensino guineense através de elaboração de um currículo único que atenda também as necessidades das crianças e adolescentes que optam pelo ensino islâmico. Segundo o relatório sobre pesquisa das escolas madrassa (2011), no ano de 2009 foi elaborado um acordo para a integração dessas no sistema educativo nacional; assim como a integração do departamento de seguimento das escolas corânicas e madrassas à direção geral da alfabetização. Além disso, o Ministério da Educação também dispõe de documentos legais e de um departamento para acompanhar o processo de integração das madrassas no sistema educativo nacional. Ainda, para a autora, essas são políticas adotadas em países onde esta experiência produziu resultados positivos. O Senegal é um dos países onde a integração das escolas madrassa no sistema oficial do ensino tem dado certo, através das iniciativas governamentais (Cá, 2023, p. 29).

Cá (2023), mostra que, perante esse quesito, o governo guineense junto com os profissionais da educação, tem trabalhado na criação de uma base, ainda não consolidada, para que efetivamente esse movimento possa ganhar forma prática.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA GUINÉ-BISSAU: DESAFIOS E AVANÇOS

Nesta seção, propõe-se fazer um rápido contexto histórico das políticas públicas e analisar as políticas públicas educacionais guineense com o objetivo de mostrar o quadro do sistema educativo na Guiné-Bissau. Entende-se que, o sistema de educação, conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), é composta por instituições, diretrizes e recursos (humanos, financeiros, administrativos, políticos e etc.) visando à concretização do direito à educação. É importante frisar que, o sistema de educação hoje em dia é fruto de um conjunto de reformas e ações feitas a partir dos anos 1980 e 1990, entretanto, foi nessa reforma que nasceu a atual Lei de Base do Sistema Educativo de 2010 na Guiné-Bissau.

Segundo Fernandez (2021), direitos sociais e políticas públicas são dois conceitos que caminham juntos. A materialização do primeiro não acontece sem a existência do segundo. Dentro do extenso grupo dos direitos sociais está o direito à educação.

Souza (2006 apud Fernandez, 2021), afirma que, a Política Pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, nos anos 1950. Portanto, ao contrário da tradição europeia, nos Estados Unidos, a matéria surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos (Souza, 2006 apud Fernandez, 2021, p. 1993).

Secchi, (2012 apud Fernandez, 2021) vai explicar que, ao longo do tempo, as políticas públicas têm sido objeto de estudos de diversos autores e têm recebido inúmeras definições. A primeira delas percebe a política pública simplesmente como uma escolha governamental, como algo que o governo escolhe fazer ou não fazer. Assim, de acordo com Dye, políticas públicas são um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade. Na mesma linha, Peters afirma que a política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente, ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos (Secchi, 2012 apud Fernandez, 2021, p. 193-194).

Para Ala-Harja; Helgason (2000) e Secchi (2013 apud Rodrigues, 2024) os estudos demonstram que não existe um consenso relativo ao conceito das políticas públicas.

Lourenço Ocuni Cá (2010) mostra que, políticas públicas são o conjunto de ações governamentais concebidas com o objetivo de resolver problemas ou condições que afetam segmentos específicos da comunidade ou sociedade como um todo. Além disso, nota-se que políticas públicas consistem em atender as demandas de interesse público, como problemas de saúde, segurança e educação, por exemplo.

Oliveira e Duarte (2011 apud Rodrigues, 2024) apontam que, as políticas públicas em educação têm sido objeto de debate constante desde a segunda metade do século XX. Para uma profunda avaliação das políticas educacionais, é imprescindível a abordagem de outras áreas, como a política econômica e a sociologia, que trabalham com indicadores pertinentes e conseguem identificar situações socioeconômicas.

“As políticas educativas podem ser definidas como programas de ação governamental e formadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares; são implementadas pela administração e pelos profissionais da Educação” (Oliveira; Duarte, 2011 apud Rodrigues, 2024, p. 03).

Para Cá (2010), os projetos e programas educacionais que prometem promover as transformações sociais podem ser considerados políticas públicas educacionais.

Segundo Rodrigues (2024) a política pública educacional deve garantir direitos de acesso e permanência a todos os alunos com faixa etária de escolaridade obrigatória, assim como a integração e o resgate da esperança dos jovens e adultos que têm o sonho de terminar seus ensinos e cursar um curso técnico ou superior.

O Ministério de Educação Nacional (2003), salienta que o Estado guineense vem passando uma fase extremamente delicada em quase todos os setores administrativos, sobretudo na educação. O país depende muito das organizações internacionais para resolução de problemas que envolvem o setor educacional, desde a reforma das infraestruturas até pagamento de professores, materiais didáticos e merenda escolar. Todavia, há ainda várias pessoas que não têm acesso à educação no país, pois os sucessivos governos não conseguem garantir direito de acesso e de permanência dos alunos com idade para ingressar no ensino público de qualidade, particularmente nas suas *tabancas* (aldeias) ou nos seus municípios.

Rodrigues (2024) destaca que, o país executou, nos últimos anos, vários programas e projetos em educação com o objetivo de alfabetização dos jovens e adultos, e ampliação de acesso e permanência das mulheres na educação. Esse grupo de indivíduos não possui oportunidade de acesso à educação em idade regular por serem obrigadas a fazer atividades domésticas ou por habitar zonas onde ainda não existem escolas formais, as zonas rurais. Ademais, existe um número considerável de meninas entre 6 e 14 anos de idade que

interrompem a escola para se ocupar dos ritos tradicionais e das cerimônias de excisão feminina realizadas por alguns grupos étnicos (Rodrigues, 2024, p. 02).

Segundo Rodrigues (2024) a desigualdade entre os sexos e gêneros persiste em vários níveis, mantendo os atos de violência e as mutilações genitais num país onde, de acordo com os dados de 2006, 44,5% das mulheres eram excisadas (PNUD, 2006). Apesar dos dados aqui apresentados não serem recentes, ainda se verificam essas práticas nas cidades do interior do país.

Conforme a pesquisa por Amostragem aos Indicadores Múltiplos (Guiné-Bissau, 2010 apud Rodrigues, 2024, p. 02),

No que diz respeito à alfabetização, na Guiné-Bissau apenas 40% das mulheres jovens com a idade entre 15 e 24 anos são alfabetizadas; levando em consideração as meninas que habitam as zonas rurais, somente 12% delas são alfabetizadas, enquanto a taxa de alfabetização cresce somente nas zonas urbanas, com 28%. De acordo com o mesmo inquérito, a pobreza em grande escala atinge mais as mulheres, que constituem hoje 51%, tendo sofrido mais que os homens, confirmando assim a desigualdade de gênero existente no país. Apesar de ter assinado e ratificado várias convenções sobre a igualdade de gênero, as mulheres encontram ainda grandes desafios de inserção na estrutura social guineense (saúde e educação) e de empregabilidade no mercado de trabalho (Guiné-Bissau, 2010 apud Rodrigues, 2024, p. 02).

De acordo com o Inquérito Regional Integrado sobre Emprego e Setor Informal (2019), os estudos feitos em 2017 e 2018 confirmam que houve um pequeno avanço de acesso das meninas em diferentes níveis de ensino do país. Mas esse cenário desigual ainda persiste, principalmente nas regiões Leste e na região de Oio. Na Guiné-Bissau, grande parte da população nunca frequentou a escola (38,8%) e a proporção de mulheres que nunca frequentou a escola é de 46,1%, em comparação com 31,3% para os homens. A população se encontra nas áreas rurais (51,4%), nas áreas urbanas (27,5%) e 15,7% na cidade de Bissau. Quanto à situação de acesso escolar a nível nacional, constatou-se que 44,3% da população não possui escolaridade no país, 48,3% possuem nível primário, 6,2% e 1,2% têm nível secundário e superior, respetivamente. Pode-se observar que quatro regiões, em ordem crescente, apresentam população sem alto nível de escolaridade, e a sua percentagem é superior à média nacional: as regiões de Gabú (65,4%); Bafatá (58,9%); Oio (54,9%) e Tombali (46,6%) (Guiné-Bissau, 2019, p. 57-58).

O Ministério de Educação Nacional (2003), mostra que, em relação ao acesso escolar registrou-se os seguintes factores de estrangulamento, que são: insuficiência de infraestruturas escolares; insuficiência de professores; inadequação dos programas à realidade sociocultural do país; inadequação do calendário escolar à realidade socioeconômica; existência de

constrangimento de ordem cultural (práticas nefastas); debilidade económica das populações; exclusão de escolas de outro tipo no sistema (corânicas/madrassa) e etc... Enquanto ao quesito qualidade registram-se os seguintes constrangimentos: insuficiente números de professores formados; precariedade da maior parte das infraestruturas educativas; programas inadequados a realidades socioculturais da comunidade; sistema de avaliação inadequado; falta de materiais didáticos; salário baixo e pagamento dos salários irregular; diferente domínio de língua do ensino e falta de avaliação de pessoal docente e não docente. No que diz respeito a equidade, constata-se os seguintes problemas: disparidade de intervenção nas regiões, disparidade regionais em termos de taxas de escolarização; disparidade entre meninos e meninas; disparidade regionais na estrutura de qualificação dos professores e desequilíbrio regionais em termos de rede escolar (Guiné-Bissau, 2003, p. 28-29)

Segundo Rodrigues (2024) as políticas públicas que se relacionam com educação extrapolam as práticas e teorias pedagógicas, pois exigem a contribuição de outros campos do conhecimento para uma análise detalhada que permita descobrir vários aspectos sociais.

Furtado (2005) aponta que, não é uma tarefa fácil definir estes conceitos devido à polissemia da própria palavra política, entendida e utilizada de várias formas, ao longo de séculos. A preocupação não será portanto definir desde logo o conceito, o que implicaria certamente uma longa análise de várias concepções teóricas, mas sim abordar e esclarecer em primeiro lugar alguns elementos-chave em torno dessa questão para facilitar a compreensão do conceito Política Educativa (Furtado, 2005, p. 61)

Segundo Arendt (1993 apud Furtado, 2005), compreende-se que, para que haja política é necessário que existam referências, valores comuns, compromissos sociais que possam suscitar ações políticas. No entanto, a política é por natureza uma ação partilhada na busca de uma sociedade melhor, do bem comum desejado. Implica diálogo entre iguais e intercâmbio de ideias.

Para Rodrigues (2024) o Estado tem papel fundamental no desenvolvimento do sistema de avaliação da aprendizagem escolar, pois pode elaborar políticas públicas educacionais concretas nas quais traça os objetivos claros que permitem a realização de atividades de ensino e pesquisa de forma que alcance resultados eficientes e eficazes.

A República da Guiné-Bissau buscou financiamentos em nível internacional para colmatar as mazelas que abalam o sistema educacional do país até os atuais momentos,

principalmente no interior do país, onde se encontram vários jovens e adultos sem acesso à educação de qualidade. É bom salientar que foram realizados vários programas e projetos de educação na Guiné-Bissau (Rodrigues, 2024, p. 03).

O sistema da educação na Guiné-Bissau, é compreendido até então como “o conjunto de instituições e recursos dirigidos à materialização do direito à educação”, tem vindo a sofrer transformações estruturais desde a independência do país até aos dias atuais (Lei n.º 4/2011, capítulo 1, artigo 1.º).

Segundo Lopes (2014) aponta que, o sistema educativo guineense é construído a partir do resultado da evolução histórica e do contexto sociocultural em que está implantado.

As políticas educacionais na Guiné-Bissau a nível nacional, à medida que às entidades públicas e privadas são atribuídas a iniciativa e a responsabilidade pelo desenvolvimento do sistema educativo. E, devem prosseguir com o objetivo de promover a participação de toda a população, tanto aos alunos, pais e encarregados da educação, docentes e outros atores do processo da educação, na definição da política educativa e na administração escolar (Lei n.º 4/2011, artigos 1.º-3º).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 21 de maio de 2010 pela Assembleia Nacional Popular e promulgada pelo Presidente da República em 26 de março de 2011, é o principal documento normativo da educação na Guiné-Bissau. Este documento estabelece as diretrizes e um quadro de referência geral para a organização, orientação, regulação e desenvolvimento do sistema e política nacional da educação na Guiné Bissau.

Segundo Empalá (2023) salienta que, em nenhum momento a LBSE menciona a língua nacional guineense (crioulo) e/ou outras línguas nacionais (étnicas) que caracterizam o povo da Guiné-Bissau como uma das possibilidades de ensino-aprendizagem nas instituições escolares do país, o que contradiz a perspectiva da educação contextualizada e de um sistema educativo adequado ao meio social e cultural, conforme garante a mesma lei.

Furtado (2005), afirma que, a política educativa é parte da política geral e tem por objetivo responder às exigências e necessidades da sociedade em termos de futuro, através da transformação do que existe. Ela tem uma função prospectiva e não de continuidade. Como parte da política geral do país, está também sujeita à influência de fatores diversos como os ideológicos e os partidários (Furtado, 2005, p. 62).

Tal como as políticas sociais, a política educativa pode ter uma duração efémera ou ser constantemente modificada por força desses e de outros factores que a condicionam, como sejam nomeadamente: i) os demográficos; ii) os económico-sociais; iii) os culturais e científicos; v) os pedagógicos; vi) as pressões dos grupos sociais e profissionais; vii) as mudanças políticas. Estes factores, de incidência mais ou menos previsível, são relevantes e estruturantes numa política educativa e podem ser modificados e adequados por ação coordenada dos elementos da comunidade educativa, em especial do corpo de professores como protagonistas do processo educativo. As interações desses fatores com a educação e as pressões que sobre ela exercem não podem ser ignoradas pelos políticos, administradores e gestores (Fernández, 1999; Lourie, 1985 apud Furtado, 2005, p. 62).

Ainda para Furtado (2005) entende que, os objectivos de uma política educativa apoiam-se em princípios previamente declarados e envolvem uma filosofia, valores sociais e convicções que estão na base dos fins e objectivos da educação, geralmente fixados na Constituição. Eles pretendem, com base no presente, concretizar novos e melhores modelos de conveniência social para o futuro.

Colon e Dominguez (1997 apud Furtado, 2005) compreendem que, a política educativa deve: i) atender às necessidades sociais futuras, na dupla visão do possível e o desejável; ii) situar-se entre os níveis macro da sociedade e micro da comunidade e da escola que incidem na vida dos alunos, pais e professores.

Conteúdos da política educativa existe ainda a tendência de limitar a política educativa à mera política escolar. Mas as práticas presentes e as perspectivas futuras tendem a demonstrar que a educação, pela sua complexidade, transcende o âmbito escolar. A escola já não é a única agência educativa junto à família e as comunidades vêm ocupando lugares cada vez mais relevantes. O conceito “política escolar”, relacionado com a educação formal, evolui hoje para um conceito mais amplo, a “política educativa”, que abrange a educação formal, não formal e a informal (Fernández, 1999 apud Furtado, 2005, p.63).

Furtado (2005) percebe que a educação é cada vez mais uma tarefa da sociedade, o resultado da intervenção coordenada de várias instituições (família, igrejas, comunicação social, instituição não formais) de entre as quais se salienta a própria escola como centro de educação institucionalizada, cuja acção é desenvolvida no contexto de um sistema educativo. Além disso, como todas as organizações, o sistema educativo tem ligações muito fortes com o seu contexto social que lhe pode facilitar ou condicionar o funcionamento. É esse meio social que determina a sua estrutura, funções e formas de funcionamento e de relacionamento com o meio. Toda e qualquer organização social é um todo, um subsistema aberto que recebe solicitações e estímulos do meio, do sistema social e tem como finalidade produzir resultados que podem ou não ser aceites por esse meio (Furtado, 2005, p. 72-73).

Lopes (2014) mostra que, enquanto fontes de financiamento do projeto ou as verbas do Estado destinadas ao Ministério da Educação para a elaboração da LBSE, em 2009/2010, segundo a informação recolhida, não existia nenhuma verba específica por parte do Estado destinada ao projeto político de construção da Lei de Bases do Sistema Educativo. No processo, o Ministério da Educação utilizou uma parte do Orçamento Geral do Estado destinado à educação para o pagamento da despesa de deslocação da equipa regional, que se deslocava a Bissau a fim de entregar a contribuição para a elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lopes, 2014, p. 84).

De acordo com Lopes (2014) afirma que, enquanto apoios não estatais destinados ao Ministério da Educação para o projeto de elaboração da LBSE, ao contrário do que aconteceu em 1992/1993, no início do processo de elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo, em que houve apoios de vários organismos internacionais – Unesco, Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD), Agência Sueca de Desenvolvimento Internacional e Fundação Calouste Gulbenkian no processo até 2001/2002, em 2009/2010 o Ministério da Educação pôde apenas contar com apoio financeiro do Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef) (Lopes, 2014, p.84).

Rodrigues (2024), vai nos mostrar alguns programas e projetos da Educação executados na Guiné-Bissau com apoio de parceiros internacionais. Cumpre destacar que, fizemos uma síntese no quadro abaixo.

Quadro III: Programas e projetos executados na área da educação na Guiné-Bissau.

Programas/projetos	Ano	Financiamento/apoio	Objetivo/foco ou finalidade
Reforço das capacidades de quadros e técnicos do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE)	1993 a 1996	Unesco	Formulação de reforma curriculares e do programa do ensino; formação de professores nas Unidades de Apoio Pedagógicos (UAP) criada em todas as regiões do país.
Elaboração e produção dos livros e manuais escolares para o ensino básico.	1996 a 2000	Editora Escolar e Cooperação Sueca	Modernização do sistema de gestão de livros e manuais; diversificação da Editora Escolar e criação de mecanismos para distribuição de livros e

			manuais escolares a nível nacional para todos alunos e professores do ensino básico (1º ao 6º).
Reforma curricular do ensino básico e secundário	1987 a 1990 e de 2009 a 2016	PNUD e Banco Mundial	Utilização racional do pessoal docente e otimização dos recursos humanos no sistema geral e na gestão de ensino-aprendizagem.
Educação para a Vida Familiar e em Matéria da população (EVF/MP)	2015	PNUD	Introdução da educação para cidadania, educação para a Paz, Educação Sexual e saúde reprodutiva na formação de professores e no currículo escolar
Firkidja	1996 a 2000	Banco Mundial	Construção de salas de aula e seus equipamentos, e formação de inspetores para o ensino básico.
Alfabetização e educação de mulheres, em particular as meninas	1997 e 2001, de 2010 a 2012	PNUD, Unesco, Unicef e ONGs	Formação dos professores via rádio, implementação de centros de alfabetização de mulheres no projeto “TV sim: Eu Posso”.
Projeto de Reforma do Sistema de Gestão de Recursos Humanos do Ministério da Educação	1996 a 2017	Banco Mundial	Formação de diretores e gestores, criação de um banco de dados de todo pessoas de educação
Cantina Escolar, Programa Alimentar Mundial (PAM)	2006 a 2022	ONU	Fortalecimento de merenda aos alunos do ensino básico das escolas públicas e privadas

Fonte: elaborado por autor com base nas informações sobre os programas e projetos executados no campo da educação na Guiné-Bissau (2025).

No que toca com os projetos da melhoria da qualidade da educação, com o apoio da Unesco/Breda, conforme o Rodrigues (2024), aponta que, as políticas públicas em Educação foram desenvolvidas com o objetivo de resolver os problemas reais que afetam a sociedade guineense. Isso parte de um grande esforço que a comunidade internacional, ONGs e a sociedade civil vêm fazendo através de financiamento de programas e projetos que atendem

as demandas da sociedade em geral. E, lembrando que, todos esses programas foram financiados pelas comunidades internacionais, principalmente Unesco, PNUD, Banco Mundial e Unicef, as quais têm feitos acordos bilaterais com o governo guineense para implementação das políticas públicas de melhoria de qualidade do ensino, treinamento de recursos humanos, construção das infraestruturas e formação e pagamento de salários dos professores guineenses.

Nota-se que os sucessivos governos pouco se preocuparam com a formação e a capacitação de profissionais que possam gerenciar os programas e os projetos educacionais implementados pelas organizações internacionais e nacionais. Além disso, percebeu-se que esses governos foram incapazes de criar as diretrizes que regulamentam a política nacional de ensino. Isso foi uma das causas que fizeram com que vários projetos/programas de Educação não conseguissem atingir seus objetivos em razão do mau uso de financiamentos e carência de profissionais capacitados que possam gerenciar as políticas educacionais de forma mais eficiente e sustentável (Rodrigues, 2024, p. 05).

Para Rodrigues (2024), a política da educação ainda não é considerada prioridade de muitos países africanos, principalmente da África subsaariana, visto que persiste ainda alta taxa de analfabetismo, falta de professores preparados para lidar com alunos especiais e pré-escolares e de estruturas que suportem grande número de jovens em idade de ingresso no sistema educativo.

Em conclusão, a Guiné-Bissau é um país que é dependente, em quase todas as áreas, para realizar suas funções administrativas em educação, o Estado guineense é dependente de países externos e organizações internacionais na educação, visto que não dispõe de recursos financeiros suficientes, enfrenta instabilidade política e carências estruturais. Perante essa situação, leva o país a procurar o apoio de parceiros internacionais para garantir o funcionamento mínimo no sistema educativo.

Entretanto, vários países muçulmanos ou Estados laicos onde funciona o ensino islâmico, têm buscado integrar as escolas corânicas nos seus respectivos sistemas de educação formal. Diante disso, na próxima seção abordaremos sobre as experiências de integração do ensino corânico no currículo escolar em outros países.

3.3 EXPERIÊNCIAS DE INTEGRAÇÃO DO ENSINO CORÂNICO NO CURRÍCULO ESCOLAR EM OUTROS PAÍSES

Este tópico propõe-se estudar sobre a experiência de integração do ensino corânico no currículo escolar em outros países. E, fazer uma breve abordagem das políticas coloniais para com as escolas corânicas e o islã em Moçambique e Guiné-Bissau, por serem Estados laicos e com um grande número de muçulmanos e escolas corânicas. Contrariamente ao Senegal, Gâmbia e Guiné-Conacri, que são países muçulmanos.

Como foi abordado anteriormente, nos últimos anos, tem surgido o interesse do Estado guineense em integrar as escolas madrassa no sistema educacional através de um currículo único que atenda as necessidades das crianças e adolescentes que optam pelo ensino islâmico.

De acordo com Cá (2023), Senegal é um dos países onde a integração das escolas madrassa no sistema oficial do ensino tem dado certo, através das iniciativas governamentais. De acordo com o relatório referido em cima (2011), em 2002, o governo senegalês através de um decreto presidencial, decidiu modernizar as *daaras*¹⁹ e em 2004 foi criado um serviço de inspeção dessas escolas, e posteriormente, a introdução “da religião e da moral” no Ensino básico público e adoção do Bilinguismo “Franco Árabe” 50% para cada uma das línguas (Cá, 2023, p. 29). Entretanto, o Senegal vem desenvolvendo escolas híbridas que combinam o currículo islâmico (Alcorão, língua árabe e jurisprudência islâmica) com o currículo francês nacional (matemática, ciências e etc...). Estas escolas são reconhecidas oficialmente e supervisionadas pelo Ministério da Educação Nacional e com apoio de Inspeção da Educação Árabe.

Consoante Machaqueiro (2013) as políticas coloniais portuguesas para com a escola corânica e o Islão na Guiné-Bissau e em Moçambique – caracterizam-se por duas fases distintas: uma marcada por atitudes de hostilidade e contenção - frequentemente descrita como “islamofobia” - e outra, a partir de meados da década de 1960, orientada pela tentativa de cooptação e influência sobre as lideranças muçulmanas. Em ambos os casos, tais políticas foram permeadas por um clima de apreensão perante a expansão do ensino islâmico, visto como um domínio que escapava ao projeto de “portugalização” das populações consideradas nativas.

Ainda, segundo Machaqueiro (2013), essa postura articulou-se com duas modalidades de representação ideológica do muçulmano. A primeira, de natureza “islamofobia colonial”,

¹⁹**Daaras** - é o termo utilizado no Senegal e na Gâmbia para se referir às escolas corânicas tradicionais.

percebia-o como estruturalmente “anti-português” e atribuía às escolas corânicas a função de espaços de resistência cultural, concebidos como fatores “desnacionalizadores” que dificultavam o processo de assimilação das populações colonizadas. A segunda, correspondente ao período em que o regime procurava atrair as comunidades e dignitários islâmicos no âmbito das políticas “psico-sociais” de contra-insurreição, passou a encarar as escolas corânicas - por estarem fora do tutela oficial - como obstáculos à implementação plena de um “islão português” no espaço ultramarino (Machaqueiro, 2013, p. 97).

Para Garcia (2003) as escolas corânicas tradicionais (kuuttab) também detiveram papel essencial na propagação e proteção do Islamismo, na preservação de uma identidade local específica e na criação de uma cultura contra colonial. O seu principal objectivo foi e continua a ser, a integração do indivíduo na sociedade islâmica (Garcia, 2003 p. 66).

Conforme Macagno (2004) no final de 1982, a Direção do partido FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) e o presidente Samora Machel convocaram, para uma grande reunião, os representantes das principais confissões religiosas de Moçambique. O tema central desse encontro foi o "reforço da unidade entre os moçambicanos, independentemente do respectivo credo religioso". No seu discurso apareceu, com igual veemência, a necessidade de fortalecer a unidade nacional entre todos os moçambicanos: "Moçambicanos de todas as crenças", finalizava Samora em seu discurso inaugural dirigido no referido encontro: "Esta nação é património comum... A nação identifica-se pelos seus símbolos. Perante a história, perante a cultura, perante a Nação não há católicos, não há muçulmanos, não há protestantes, não há ateus - há moçambicanos (Macagno, 2004, p 02-03).

Ainda para Macagno (2004), na década de 30 do século passado, o discurso da ideologia colonial portuguesa denota um claro desejo de homogeneização identitária: uma só civilização, uma só língua, uma só cultura, um só povo. O Islão apenas podia, pois, representar um desvio intolerável face a esse ideal de coesão absoluta.

Pinto (2013) salienta que, a marginalização das escolas corânicas foi reforçada por políticas educacionais implementadas pela administração colonial portuguesa, as escolas formais estabelecidas pelo governo colonial não oferecia o ensino do Alcorão uma vez que a maioria das escolas eram geridas por missionários criando uma atitude negativa dos muçulmanos em relação à educação ocidental, abstendo-se muitos pais de enviar seus filhos para escolas do governo (Pinto, 2013 p. 04).

Pinto (2004), mostra que, desde a ocupação efetiva de Moçambique pelos portugueses, no século XIX, a presença muçulmana sempre foi vista como um obstáculo à expansão europeia.

De acordo com Pinto (2004), atualmente em muitas cidades da província de Nampula, em Moçambique, as escolas corânicas tradicionais oferecem a educação pré-escolar antes de as crianças iniciarem a escolarização na escola pública. Depois de entrarem na escola oficial conciliam a educação formal com o ensino corânico. O Estado laico no seu sistema nacional de educação não reconhece as escolas de cariz religioso que não seguem o currículo oficial, como é o caso das escolas corânicas tradicionais que, mantendo um carácter clássico, não conseguem corresponder à modernidade. Segundo o autor para fazer face aos desafios da modernização do país surgem nas últimas duas décadas do século XX, a partir das novas políticas educativas do governo e das iniciativas da própria comunidade muçulmana, novos modelos de escolas islâmicas que iniciam reformas no currículo das escolas corânicas tradicionais através da inclusão de disciplinas seculares (como a geografia, a história, etc.) e de conhecimento religioso aprofundado (Ilm), para além da aprendizagem do Alcorão. Esse modelo tem permitido a interação do modelo religioso clássico com o resto da sociedade na era moderna (Pinto, 2004, p. 11-12).

Para Pinto (2004) é neste quadro histórico-político que se insere a atuação da Africa Muslim Agency (AMA) e do Conselho Islâmico na Província de Nampula que promoveram a abertura de estabelecimentos de ensino que oferecem, para além do ensino básico, o ensino secundário e superior, reconhecido oficialmente pelo Estado. O ensino das escolas da “AMA” não é gratuito. Para estudar os alunos pagam as mensalidades, fator que à escala local promove a diferenciação entre as famílias que podem pagar mensalidades e as mais pobres. No entanto, esta ONG islâmica concede bolsas de estudo aos estudantes com menos recursos, para países islâmicos, mas também para a Universidade Eduardo Mondlane e para a Universidade Islâmica Mussa Bin Bique, permitindo a abertura ao mercado de trabalho e a articulação com o ensino superior (Pinto, 2004, p. 12-14).

Para Pinto (2004) a desconexão das verdadeiras respostas sociais às demandas/necessidades educativas existentes constitui uma preocupação do Ministério da Educação de Moçambique, que tem procurado elaborar políticas e programas para melhorar a situação e refletir sobre o Plano Estratégico da Educação, que tem como objetivos aumentar o acesso e melhoria da qualidade da educação.

No que diz respeito à experiência da integração das escolas corânicas e madrassa no currículo escolar em Moçambique, Pinto (2024) ressalta que, os objetivos e as funções dentro do sistema educativo global moçambicano ainda não estão definidos. Os muçulmanos queixam-se do Governo por não dar apoio necessário para contribuir efetivamente para a educação e formação das crianças desde a idade pré-escolar, de promover situações de discriminação e de intolerância religiosa de não reconhecer a educação islâmica e dificultar o licenciamento das suas escolas madrassa. Além disso, independentemente dos incentivos dos parceiros internacionais islâmicos, as escolas corânicas não conseguiram ainda estabilidade na relação com o Estado.

Nota-se um grande esforço por parte das comunidades islâmicas na Guiné-Bissau e em moçambique, para oficializar a educação islâmica, de maneira a adequar/harmonizar os currículos e igualdade nas oportunidades de educação para as escolas corânicas com menos recursos, mas também para solidificar, ou seja, para mostrar a contribuição do ensino corânico para a conquista dos objetivos do Milênio.

Como se vê, o governo guineense através do Ministério da Educação Nacional, tem trabalhado na criação de uma base, ainda não consolidada, para que efetivamente esse movimento possa ganhar forma prática, como tem acontecido, sobretudo em Senegal, onde as escolas corânicas são reconhecidas oficialmente. Entretanto, a integração das escolas corânicas na Guiné-Bissau é ainda um processo em curso, com avanços extremamente relevantes. Há muitos desafios estruturais, culturais e socioeconómicos a enfrentar, de modo que o ensino corânico passe a ser reconhecido pelo sistema de educação formal. Em Moçambique, o caso é diferente, de acordo com os estudos não há um plano estratégico formal do Estado muito embora as escolas corânicas/ madrassa continuem existindo, principalmente na zona norte do país, como Nampula e Cabo Delgado. As escolas corânicas tradicionais e madrassa em Moçambique, apesar do seu papel sócio-cultural e religioso, ainda continua enfrentando dificuldades de integração no sistema de educação oficial.

A análise desse capítulo, tem como a principal categoria chave: políticas públicas de educação, que abrange - como se encontram as escolas corânicas dentro de panorama das políticas públicas de educação na Guiné-Bissau, as escolas corânicas e escolas oficiais na Guiné-Bissau, uma possível relação ou integração, as políticas públicas de educação, desafios e avanços, e a experiência de integração das escolas corânicas no currículo escolar em outros países. O capítulo, conclui-se que, não existe uma relação das escolas corânicas tradicionais com as escolas oficiais na Guiné-Bissau, mas desempenham um papel central na educação religiosa e cultural, principalmente nas comunidades muçulmanas, muitas vezes funcionam

como substituto da escola pública, especialmente em áreas rurais, entretanto, apenas existe uma escola madrassa integrada a Mesquita Central do país que mostra uma tentativa de integrar o ensino arábico-islâmico com conhecimentos oficiais, oferecendo disciplinas como língua árabe e cultura islâmica em paralelo à educação formal, ainda, o estudo conclui que, o sistema educativo guineense continua tendo grande dependência de ajuda externa, como o Banco Mundial, e esse apoio deve-se à combinação de fraca capacidade financeira do país, instabilidade política e carências estruturais.

No capítulo subsequente abordaremos sobre a educação intercultural e em direitos humanos: um possível caminho para promover a inclusão de todas as crianças guineenses no sistema do ensino e evitar a colonialidade.

4. A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E EM DIREITOS HUMANOS: UM POSSÍVEL CAMINHO PARA PROMOVER A INCLUSÃO DE TODAS AS CRIANÇAS GUINEENSES NO SISTEMA DO ENSINO E EVITAR A COLONIALIDADE

Neste capítulo propomos evidenciar a educação intercultural e em direitos humanos como um possível caminho para promover a inclusão de todas as crianças guineenses no sistema do ensino e evitar à forma como as estruturas, as práticas, os conteúdos e relações de poder herdados do período colonial continuam, direta ou indiretamente, a influenciar a educação atual (“colonialidade”). Desse modo, privilegiamos demonstrar o conceito da interculturalidade e a proposta para uma educação inclusiva e intercultural, educação para a cidadania e os desafios de uma educação pautada em direitos humanos. Esse capítulo pretende mostrar o caminho da infância e a educação, destacando-se os indicadores de dificuldades enfrentadas pelas crianças/alunos (talibés) nas escolas corânicas na região de Senegâmbia para o desenvolvimento do processo educacional. Em seguida, apresenta os projetos governamentais e parcerias, bem como os diálogos, iniciativas e propostas para a defesa e proteção de crianças.

De acordo com Candau (2012), a educação intercultural é concebida hoje como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram.

A Lei de Base do Sistema Educativo (2011) da Guiné-Bissau, no capítulo I (Do Âmbito e Princípios), observa-se a intenção de integrar diferentes autores na definição das políticas educativas e na gestão escolar. Especificamente, a alínea “d” do artigo 3º, estabelece como o objetivo “promover a participação de toda a população, nomeadamente os alunos, pais e encarregados da educação, docentes e outros intervenientes do processo educativo, na definição da política educativa e na gestão escolar” (Guiné-Bissau, 2011, p. 30). Vale salientar que, a escolha da alínea acima mencionada como elemento intercultural justifica-se pelo facto de abordagem intercultural se assentar na inclusão e promoção de diálogo entre várias agentes sociais, independentemente da sua classe social, da raça, do género, ou outros marcadores identitários.

A alínea apontada anteriormente do artigo 3º, mantém-se alinhado com princípios de promover a participação de diversos atores na definição de políticas educativas guineense. Na mesma perspetiva, destacam-se também as alíneas “g” e “h” do artigo 3º, que tratam dos objetivos específicos de educação. A alínea “g” prevê a garantia da igualdade entre homens e mulheres ao romper com a hierarquia de género no sistema educativo na Guiné-Bissau. Por sua vez, a alínea “h” assegura a preservação do património cultural diversificado no país, incorporando a valorização da diversidade no âmbito educativo.

No capítulo I, artigo 2º. (Princípios Gerais), ponto 4 (quatro), da LBSE guineense, a educação deve estimular a emergência e a consolidação da atitude democrática e pluralista. E, no ponto 6 (seis) do artigo 2º, o sistema educativo deve adequar-se à realidade social do país (Guiné-Bissau, 2011, p. 30).

Para Candau (2012), o debate sobre os direitos humanos tem uma longa trajetória histórica e está profundamente relacionado com as lutas sociais. Entretanto, a configuração que adquiriu está fortemente marcada por referenciais da modernidade, tendo no centro de sua construção a questão da igualdade, da liberdade e da universalidade. Atualmente, vários grupos questionam a pertinência desta construção e se perguntam se esta pode ser referência para se reconhecer as diferenças culturais, os diversos modos de situar se diante da vida, dos valores, as várias lógicas de produção de conhecimento, práticas e visões de mundo (Candau, 2012, p. 239-240).

Cabe ressaltar que, a Organização das Nações Unidas (ONU) foi criada em 26 de junho de 1945 como o objetivo de promover a paz e a segurança mundial após o devastador

cenário deixado pela Segunda Guerra Mundial. Entre as suas metas estava também a promoção dos Direitos Humanos, compromisso assumido através da Carta das Nações Unidas, que estabeleceu o respeito e a execução desses direitos como o dever da própria organização quanto dos Estados-membros. Diante disso, a temática dos Direitos Humanos ganha maior destaque e expansão, à medida que diversos países passam a incorporá-lo nas suas agendas políticas e sociais.

No dia 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada pelos países que integravam as Nações Unidas. A partir dela, os Direitos Humanos passaram a ser entendidos como pessoais, universais e indivisíveis. Desde então, todos os direitos (civis, políticos, econômicos, sociais e culturais) passaram a ter o mesmo valor. Nesta ocasião, a questão deixou de ser o próprio reconhecimento dos DH, mas passando a centrar-se em como garantir, proteger e promover esses direitos.

Segundo Rodrigues e Silva (2019), entendem a educação como ação humana, como ação libertadora e transformadora da realidade opressora, sendo a educação um meio para refletir sobre os direitos humanos a partir das ideias de justiça e liberdade. Nesse sentido, afirma Freire (2001 apud Rodrigues; Silva, 2019, p.166):

A educação em, e para os Direitos Humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder.

O Plano Nacional de Ação (2003), que tem como escopo educação de qualidade para todos. Diante disso, visa concretizar o direito à educação, impondo ao Estado a responsabilidade de democratizar o sistema educativo. Isso implica promover a igualdade e equidade, de modo a responder às diversas necessidades existentes, sejam elas de gênero, classe social, origem étnica ou outras (Guiné-Bissau, 2003, p. 37).

A educação em direitos humanos na Guiné-Bissau, ainda carece de um enquadramento teórico consolidado, encontrando-se, portanto, numa fase bastante inicial de desenvolvimento. Além disso, o pluralismo étnico e cultural do país não foi plenamente incorporado nas práticas educativas.

De acordo com a Lei n.º 04/2011 de 29 de março, capítulo I, artigo 2º. (Princípios Gerais), ponto 1 (um). É reconhecido a todos os guineenses o direito à educação e cultural, nos termos da Constituição da República e das leis. No mesmo capítulo artigo 1º. Ponto 3

(três). Por direito à educação entende-se por o direito social, reconhecido a todos, a um permanente processo formativo, em ordem à consecução do pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social.

Conforme Santos (2006 apud Candau, 2012), aponta que, a construção dos direitos humanos tem sido feita, tradicional e hegemonicamente a partir da perspectiva do *localismo globalizado*. Esta constitui a matriz hegemônica própria da modernidade, claramente presente no expansionismo europeu, portador da “civilização” e das “luzes”. É esta a ótica que tem predominado até hoje, com diferentes versões. No entanto, o desafio atual é reconceitualizá-los a partir da perspectiva do cosmopolitismo insurgente e subalterno, um dos processos que caracterizam a globalização que nasce de baixo para cima. Essa globalização surge dos grupos locais, das organizações da sociedade civil, nos movimentos sociais, dos temas que nascem verdadeiramente das inquietudes dos diferentes atores sociais (Santos, 2006 apud Candau, 2012, p. 241).

A “colonialidade” é um conceito que foi introduzido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, que se funda historicamente no processo de conquista da América por meio da hierarquização racial da população mundial, do controle do trabalho no molde capitalista e na imposição do eurocentrismo como referência intelectual.

Entretanto, a “colonialidade” no sistema de ensino guineense refere-se à permanência da herança colonial no processo formativo e educativo na Guiné-Bissau, mesmo após independência, a escola tornou-se um espaço privilegiado de produção e reprodução do pensamento europeu/ocidental, isto manifesta-se, por exemplo, nos currículos, nos métodos de ensino, no uso das línguas e na própria organização escolar.

De acordo com Quijano (2005), a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo.

Conforme o Silva (2023), a colonialidade do ser, existe diante das experiências vividas na colonização a partir da constituição de um ser que se moldou diante de um conhecimento previamente estabelecido e um modelo de produção econômica, dividido racialmente.

Ainda, segundo o Silva (2023), a colonialidade do saber situando a sua principal ferramenta de consolidação global: a epistemologia. No entanto, o autor destaca duas conquistas ocidentais: a econômica e a epistemológica.

Conforme o Mignolo (2017), a lógica da colonialidade (ou seja, a lógica que sustentava os diferentes âmbitos da matriz) passou por etapas sucessivas e cumulativas que foram apresentadas positivamente na retórica da modernidade: especificamente, nos termos da salvação, do progresso, do desenvolvimento, da modernização e da democracia.

Para Mignolo (2017), a “colonialidade” envolveu a “natureza” e os “recursos naturais” em um sistema complexo de cosmologia ocidental, estruturado teologicamente e secularmente.

A educação intercultural e educação em direitos humanos são conceitos pedagógicos, que não se concretizam no âmbito do sistema educativo guineense, no entanto, estas definições podem construir instrumentos fundamentais para a construção de um sistema educativo mais equitativo, justo, inclusivo e que atrela a realidade social guineense. Ao integrá-las, o país dará um passo essencial para evitar a reprodução da colonialidade e garantir que todas as crianças aprendam com dignidade, respeito e reconhecimento.

A colonialidade no sistema de ensino guineense não é apenas um problema histórico, portanto, é uma estrutura que ainda influencia práticas educativas e modelos de ensinamentos. Reconhecê-la é o primeiro passo para construir um sistema de educação verdadeiramente inclusiva, libertador e alinhado com a realidade sociocultural da Guiné-Bissau.

Seguidamente abordaremos sobre o caminho da infância e a educação: indicadores de dificuldades enfrentadas pelas crianças/ alunos (talibés) nas escolas corânicas na região da senegâmbia para desenvolver o processo educacional.

4.1 CAMINHO DA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO: INDICADORES DE DIFICULDADES ENFRENTADAS PELAS CRIANÇAS/ ALUNOS (TALIBÉS) NAS ESCOLAS CORÂNICAS NA REGIÃO DA SENEGÂMBIA PARA DESENVOLVER O PROCESSO EDUCACIONAL

Esta seção propõe-se trazer a noção da educação segundo o Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) em parceria com o Ministério da Educação Nacional (MEN) da Guiné-Bissau (2011), e o conceito da infância. E, a presente seção faz uma análise sobre as dificuldades enfrentadas pelas crianças talibés nas escolas corânicas na região de senegâmbia (Guiné-Bissau, Senegal, Gâmbia e Guiné Conakry), principalmente na cidade de Dakar, no Senegal, para desenvolvimento do processo educacional.

De acordo com o INDE e o MEN (2011) sublinham que, a palavra educação vem do verbo educar (educar em latim) que significa “formar o espírito de alguém, desenvolver as suas aptidões intelectuais, físicas e o seu sentido moral” ou ainda “ensinar a alguém os costumes e as regras da sociedade, as boas maneiras” adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Sendo assim, ela tem por objetivo “suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que reclamam dela a sociedade política no seu conjunto e o meio social ao qual é particularmente destinado” (Guiné-Bissau, 2011, p. 17).

Conforme Dorigo e Nascimento (2007) a concepção de infância é uma noção historicamente construída, que conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos apresentando concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. A preocupação atual reflete a ideia de que a criança, desde que nasce, necessita de um espaço de socialização e aprendizado, abandonando a ideia de apenas assistir e cuidar.

De acordo com Ariès (1978 apud Turé, 2024), caracteriza a construção social da infância na modernidade como tempo de brincadeira e proteção/cuidado.

Segundo Cá (2023), a infância desempenha um papel fundamental na vida de qualquer indivíduo, e sua construção é moldada por contextos culturais e sociais. No contexto africano, a infância é permeada por uma rica diversidade étnica, cultural e histórica, desenvolvida em uma ampla variedade de experiências infantis (Cá, 2023, p. 41).

Ainda, conforme Cá (2023), com relação à legislação que rege a infância na Guiné-Bissau, o ser criança não difere do que foi preconizado juntamente pela Convenção dos

Direitos das Crianças (CDC) e Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança (CADBEC). Segundo o estatuto de assistência jurisdicional aos menores e a Constituição da República da Guiné-Bissau, é considerada criança, todo o indivíduo que tenha menos de 18 anos de idade, que juridicamente não responde pelos seus atos (Cá, 2023, p. 45).

Ademais, para Cá (2023) as crianças guineenses ainda estão longe de serem vistas e tratadas como membros ativos da sociedade. Assim sendo, elas permanecem invisíveis nas pesquisas e continuam a ser negligenciadas pelo Estado. E, essa negligência em relação à infância guineense expressa-se na insuficiência de cuidados básicos e na inexistência de legislação interna adequada para a sua proteção. Nas pesquisas as crianças são frequentemente tratadas de forma passiva, sem que as suas vozes e opiniões sejam consideradas, como se verifica de modo particular no caso de crianças *talibés*.

Segundo o levantamento realizado em 2017 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), os países da África Subsaariana, entre os quais se inclui a Guiné-Bissau, apresentam o maior índice de exclusão educacional. Segundo o referido relatório, mais de um quinto das crianças com idades entre seis e onze anos encontra-se fora da escola, assim com cerca de um terço dos adolescentes entre doze e catorze anos; além disso, aproximadamente 60% dos jovens com idades entre quinze e dezessete anos não frequentam o sistema educativo formal ou oficial.

De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) da Guiné-Bissau (2006), destacam que, existe um grande fluxo de crianças, nas áreas entre a Guiné-Bissau, Senegal, Gâmbia e Guiné Conakry. O maior fluxo verifica-se da Guiné-Bissau em direção ao Senegal. A maior parte dos “talibé” saem das Regiões da zona Leste (Gabú e Bafatá).

Conforme Aicha Thiam (Forut, 2003) produtora do documentário sobre crianças talibé em situação de rua em Dakar, capital de Senegal, (um documentário que faz o retrato de como os talibés são explorados pelos mestres/professores), estima-se a existência de aproximadamente 120.000 crianças talibés no Senegal, provenientes da Guiné-Conakry, da Gâmbia e, com um número significativo de crianças originários da Guiné-Bissau. Esses estudantes no Senegal ocupam a maior parte do seu tempo a pedir esmolas (mendigação), particularmente nos centros urbanos (Guiné-Bissau, 2006, P. 49).

Figura 15 - Senegâmbia: as crianças talibés ainda sofrem.



Fonte: Human Rights Watch (2016)

A figura 15, mostra a circulação de crianças talibés nas regiões entre a Guiné-Bissau, Guiné-Conacry, Gâmbia e Senegal. A maioria dessas crianças são provenientes da Guiné-Bissau, principalmente na zona leste do país (Gabú e Bafata) e, são as regiões com maior número de muçulmanos. Além disso, a figura mostra as crianças que são enviadas para a leitura nas escolas corânicas, especialmente, no Senegal, e muitas dessas crianças são vítimas de mendicância forçada entre outros abusos.

Figura 16 -crianças talibés na rua de Dakar, Senegal.



Fonte: Human Rights Watch (2010).

A figura 16 demonstra, 3 (três) crianças talibés na cidade de Dakar, com as latas nas mãos mendigando ao lado de um táxi ou uber. E, os marabus (professores) exigem diariamente uma quantia significativa de dinheiro ou arroz para os talibés sob a sua responsabilidade. Em centenas de escolas corânicas do Senegal, são as próprias crianças que asseguram a subsistência do seu mestre/professor, enquanto os talibés vivem em condições de extrema precariedade. Entretanto, no Senegal, várias crianças talibés são forçadas a mendigar nas ruas, e muitas delas são guineenses.

Figura 17 - crianças talibés na cidade de Dakar, Senegal.



Fonte: Human Rights Watch (2010).

A figura 17 mostra um grupo de crianças talibés sentadas no chão ou nos pedaços de pedras e outros em pé num entrocamento durante o dia na rua de Dakar. Essas crianças reúnem-se neste lugar e depois dividem-se em grupos para pedir esmolas em diferentes ruas da cidade do país. E, esse espaço, de certa forma, serve de ponto de encontro dessas crianças.

Em vista disso, a Human Rights Watch (2010) salienta que o Estado é o responsável primário pela protecção dos direitos das crianças no interior das suas fronteiras, algo que o governo do Senegal foi incapaz de fazer.

Figura 18 - quarto/dormitório de crianças talibés em Dakar



Fonte: Human Rights Watch (2010).

A figura 18 mostra 6 (seis) crianças talibés deitadas num quarto, dormindo sobre uma esteira fina no chão, sem cobertor e mosquiteiro numa escola corânica em Dakar. Portanto, conforme o relatório da Unicef (2010) em parceria com Human Rights Watch (HRW), mostra que, devido à superlotação e às más condições existentes em muitas escolas corânicas, as doenças acabam se alastrando muito rápido.

Segundo UNICEF e INEP (2006), a Embaixada da Guiné-Bissau no Senegal, sem meios para tal, tem feito esforços consideráveis para a proteção das crianças “talibé” de origem guineense naquele país, particularmente na cidade de Dakar. Esses esforços vão desde

a doação de esmolas à essas crianças e no acolhimento até a repatriamento de crianças que se encontram em condições de abandono.

No entanto, conforme UNICEF e INEP (2006) através da Embaixada, 29 crianças talibé de origem Guineense já foram repatriadas para junto dos seus familiares na Guiné-Bissau. O problema é que, como muitas dessas crianças são enviadas muito pequenas, sem nenhuma relação de afinidade com os seus familiares na Guiné-Bissau, quando repatriadas, acabam por fugir dos seus familiares e voltam para o Senegal (Guiné-Bissau, 2006, p. 53).

Além disso, a Embaixada sem verbas têm enormes dificuldades em ajudar essas crianças. Até aqui o esforço é feito não a nível da Embaixada como instituição, mas mais a nível dos funcionários da Embaixada individualmente preocupados com a situação das crianças talibés (Guiné-Bissau, 2006).

Consoante UNICEF e INEP (2006) demonstram-se que, nas sociedades islâmicas de África ocidental e central, a educação religiosa é uma obrigação para os pais de confissão muçulmana. Confiam deste modo de enviar os seus filhos para um *ustas* (mestre) que lhes ensinam o Alcorão. Na atualidade, com a crescente urbanização e o empobrecimento das famílias, assiste-se ao desvio desta prática. Em grosso modo de mestres corânicos colocam as crianças talibés, particularmente os rapazes entre os 5 e os 15 anos de idade, numa situação de vulnerabilidade, ao mandá-los a mendigar nas ruas, modificando assim um processo legítimo de educação religiosa num fenómeno de exploração económica das crianças.

Conforme Turé (2024) as escolas corânicas tradicionais e madrassa, mesmo que indiretamente, estão ligadas ao aparecimento dos casos de talibés ou da mendicância das crianças nas ruas, ao longo dos últimos anos.

Segundo Jesus (2012 apud Turé, 2024), estes casos cabem sob a definição de *talibelismo* (criança em movimento), é especialmente difuso entre grupos étnicos de cariz muçulmano, mesmo que o elemento religioso não represente, em si, a causa primária do fenómeno.

Por um lado, a maioria das escolas madrassa funcionam regularmente como os outros institutos de ensino, acrescentando o estudo do Corão ao currículo escolar formal ou oficial.

Por outro lado, os pais mandam os filhos estudarem em escolas corânicas na perspectiva de que ir estudar no estrangeiro, num dos países vizinhos da Guiné-Bissau, é visto como uma possibilidade de melhoria das condições de vida e de possibilidades para o futuro. Em, todavia, existem casos em que as crianças enviadas para estas escolas não ficam na sala de aulas, mas tornam-se vítimas de abusos, trabalho infantil e tráfico de pessoas. A questão dos talibé não só viola o direito à educação, tal como institui o crime de tráfico de seres humanos, a nível intrarregional (Jesus, 2012 apud Turé, 2024, p. 11).

Em conformidade com a Human Rights Watch (2010), é de extrema relevância aos governos de Guiné-Bissau e do Senegal, colaborar com os líderes religiosos, líderes tradicionais, movimentos da sociedade civil e organizações não-governamentais para sensibilizar as comunidades para os direitos das crianças, de acordo com a legislação internacional e doméstica, e também no seio do Islão.

Ademais, de acordo com a Human Rights Watch (2010), ressalta que, é importante denunciar os professores/mestres que estão envolvidos na exploração e abuso de crianças nas escolas corânicas no Senegal.

A Human Rights Watch (2010), apela às Organizações Humanitárias Internacionais e Nacionais, a implementar políticas organizacionais e códigos de conduta que exijam que os trabalhadores humanitários denunciem às autoridades estatais os incidentes de abuso ou as violações dos direitos das crianças.

Além do mais, a Human Rights Watch (2010), aponta que, é necessário aumentar a pressão sobre o governo do Senegal para que imponha o cumprimento da sua legislação sobre o abuso infantil, o tráfico de crianças e a mendigagem forçada.

Portanto, as crianças talibés que frequentam as escolas corânicas na região de senegâmbia, principalmente os que são enviadas para as leituras corânicas no Senegal, enfrentam múltiplas dificuldades que condicionam o seu desenvolvimento integral e o processo educativo. Entretanto, os desafios enfrentados mostram a necessidade de políticas públicas educativas e sociais integradas, que conciliam o respeito pelas tradições religiosas com a garantia dos direitos da criança, promovendo uma educação inclusiva, protetora e orientada para o desenvolvimento integral da criança.

Na próxima seção abordaremos sobre o conceito da interculturalidade e a proposta para uma educação inclusiva e intercultural.

4.2 CONCEITO DA INTERCULTURALIDADE E A PROPOSTA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERCULTURAL

O estudo desta seção propõe abordar sobre o conceito da interculturalidade e a educação intercultural na perspectiva de Candau (2008) e (2012), a proposta para uma educação inclusiva e intercultural. E, nesta parte do trabalho é apresentada uma análise da Lei de Base do Sistema Educativo LBSE (2011) da Guiné-Bissau e o Plano Nacional de Educação Inclusiva para a Guiné-Bissau 2022 a 2028 do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

De acordo com Candau (2008) a perspectiva intercultural deve promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Segundo Candau (2012), a interculturalidade se orienta para a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2012, p. 244).

Conforme Candau (2012), a expressão da “educação intercultural” estrutura-se em quatro (4) categorias, que são: sujeitos e atores, saberes e conhecimentos, práticas socioeducativas e políticas públicas.

A primeira categoria, *sujeitos e atores*, refere-se à promoção de relações tanto entre sujeitos individuais quanto entre grupos sociais integrantes de diferentes culturas. A interculturalidade, neste caso, fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais. Potencializa os processos de empoderamento, especialmente de sujeitos e atores subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais.

Quanto à categoria de *saberes e conhecimentos*, segundo a autora os conhecimentos estão constituídos por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências. Esses conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como a apresentar um caráter monocultural. Quanto aos saberes, são produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas quotidianas, tradições e visões de mundo.

A categoria *práticas socioeducativas*, referida à interculturalidade, exige colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, muitas vezes padronizados e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que deles participam e baseados no modelo frontal de ensino-aprendizagem. Favorecem dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e estimulam a construção coletiva.

A quarta categoria, *políticas públicas*, aponta para as relações dos processos educacionais com o contexto político-social em que se inserem. A perspectiva intercultural crítica reconhece os diversos movimentos sociais que vêm se organizando, afirmando e visibilizando questões identitárias. Defende a articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição, compreendendo que as dimensões socioeconómicas e culturais não podem ser tratadas de forma separada. Além disso, apoia políticas e ações voltadas para o fortalecimento de processos de construção democrática que atravessam todas, do nível micro ao macro, numa perspectiva da democracia (Candau, 2012, p. 245-246).

Segundo Oliveira, Damasceno, Adelino, Crispim e Conerado (2025) a educação intercultural tem como objetivo promover a integração de pessoas de diferentes culturas, respeitando suas identidades e valores, ao mesmo tempo em que trabalha pela igualdade de direitos e oportunidades para todos.

Ainda, conforme Oliveira, Damasceno, Adelino, Crispim e Conerado (2025), a educação intercultural emerge como um elemento fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais democrática e inclusiva, onde as diferenças culturais, sociais e étnicas são valorizadas e respeitadas. Sua implementação nas escolas é imprescindível para que possamos avançar no fortalecimento da convivência entre diferentes grupos culturais, promovendo a com preensão mútua e o diálogo, e, conseqüentemente, contribuindo para a

construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Oliveira; Damasceno; Adelino; Crispim; Conerado, 2025, p.14).

Deste modo, a educação intercultural apresenta-se como um caminho essencial para a superação das desigualdades educativas e sociais, ao promover uma formação que reconhece e valoriza a diversidade, simultaneamente empenhada no combate a qualquer forma de discriminação.

Entretanto, conforme anteriormente referido, a Lei de Bases do Sistema Educativo guineense (2011), I capítulo (Âmbitos e Princípios) alínea “d” artigo 3º, incide sobre “promover a participação de toda população, designadamente alunos, pais e encarregados de educação, docentes e outros atores do processo de educação, na definição de política educativa e na administração escolar” (Guiné-Bissau, 2011, p. 30).

A alínea “c” artigo 14º da LBSE (2011), aborda sobre os objetivos gerais do ensino básico, dispõe a valorização e salvaguarda da identidade cultural guineense. No entanto, valorizar a identidade guineense implica reconhecer e valorizar a diversidade que a constitui. Entretanto, essa concepção não está sendo valorizada no sistema escolar eurocêntrico de origem colonial. No entanto, é necessário evidenciar que, a valorização das diversidades culturais pode representar-se como um elemento fundamental da abordagem intercultural no sistema educativo da Guiné-Bissau.

À luz da proposta intercultural de inclusão dos diversos segmentos da sociedade guineense, torna-se igualmente pertinente destacar o artigo 33º, que institui a Educação Especial no sistema educativo na Guiné-Bissau. No mesmo contexto, o artigo 40º, relativo à Ação Social Escolar (ASE), estabelece a criação de condições destinadas a garantir o apoio aos alunos em situações de maior vulnerabilidade por meios de serviços de ação social, tais como a concessão de alimentação, materiais escolares e bolsas de estudo.

Ainda no mesmo artigo 40º, determina que sempre que possível o Estado deve assegurar apoios psicopedagógico, de desenvolvimento psicológico, bem como de orientação escolar aos alunos por serviços de psicologia e orientação escolar profissional inseridos em estruturas educativas ou requisitos a outros departamentos governamentais (Guiné-Bissau, 2011, p. 37).

Entretanto, de acordo com o Plano Nacional de Educação Inclusiva para a Guiné-Bissau 2022 a 2028 do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (2022), demonstra que, a inclusão educacional constitui a prática mais recente no processo de universalização da educação na Guiné-Bissau. No entanto, a educação inclusiva se caracteriza em princípios que visam à aceitação das diferenças individuais, à valorização da contribuição de cada pessoa, à aprendizagem através da cooperação e à convivência dentro da diversidade humana.

No horizonte das políticas educacionais da Guiné-Bissau, o Plano Nacional de Educação Inclusiva para a Guiné-Bissau 2022-2028, elaborado pelo UNICEF (2022), ocupa um lugar estratégico e estruturante. Visto que, este documento afirma-se como um referencial orientador das ações do Estado no sentido da promoção de uma boa educação inclusiva, equitativa e de qualidade, alinhando com os compromissos internacionais assumidos pelo país, nomeadamente a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Além disso, o referido plano integra-se no quadro das políticas públicas educacionais como um instrumento de planeamento que visa responder às desigualdades históricas de acesso, permanência e sucesso escolar, especialmente no que diz respeito à criança em situações de vulnerabilidade. Assim, constitui-se com um eixo central na consolidação de uma política educativa orientada pelos princípios dos direitos humanos, da inclusão social e da valorização da diversidade no sistema educativo guineense.

Ainda, segundo o Unicef (2022) os maiores desafios registados para uma educação inclusiva na Guiné-Bissau, incluem como gerir as diferenças, como apoiar os professores e famílias, e como tirar partido das diferenças a nível da educação, como implementar as medidas certas e qual a melhor forma de investir.

O Unicef (2022), destaca que, planear e implementar a educação inclusiva na Guiné-Bissau, é um processo que diz respeito a todo o sistema de ensino e a todos os alunos. Entretanto, ressalta-se que, a equidade e a qualidade andam juntos e a educação deve ser vista como um conceito em evolução, onde as questões relacionadas à diversidade e a democracia são cada vez mais importantes.

Conforme o Relatório Anual do Unicef, a maioria das crianças guineenses não têm acesso a serviços de educação pré-primária (infantil). E, além disso, muitos centros de

aprendizagem da educação infantil são privados e com mensalidades acima do alcance da maioria das famílias (Unicef, 2022, p.16).

No entanto, assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos é a quarta meta das Nações Unidas nos “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030”. Contudo, nesta perspectiva, visa até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade (Unicef, 2022, p.05).

O Fundo das Nações Unidas para a Consolidação de Paz na Guiné-Bissau (2025) ressalta que, no dia 19 de junho de 2025, em Bissau, o UNICEF e a UNESCO lançaram o Comitê de Pilotagem do projeto “reforço da coesão social na Guiné-Bissau através do alinhamento e integração das escolas religiosas com o sistema de educação nacional”. Tendo como objetivo garantir o acesso a uma educação de qualidade para cada criança. O mesmo procura integrar as escolas religiosas no sistema educativo formal do país, promovendo uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade com base para a coesão social e a paz sustentável.

No âmbito da análise sobre a inclusão, Ferreira e Bozzo (2009 apud Cá; Ialá, 2023) apontam que, etimologicamente esta palavra, isto é, vem do verbo incluir, que significa abranger, compreender, somar, expressando o verdadeiro significado e essência do que é inclusão. Diante disso, falar da educação inclusiva é seguir esses parâmetros com as pessoas de variadas situações; trazê-las por perto, dar-lhes as mesmas oportunidades que os outros e, sobretudo, respeitar as diferenças existentes.

Conforme Cá e Ialá (2023), a educação inclusiva é um modelo educativo que leva em consideração as pessoas de diferentes condições, sejam elas físicas, econômicas e etc. dentro das escolas junto dos outros alunos.

Em vista disso, Pinto (2025) aponta que, a interculturalidade na escola surge como uma proposta que busca promover o respeito e a valorização das diferentes culturas, incentivando o diálogo e a inclusão de perspectivas diversas no ensino. Ao trabalhar a interculturalidade, a escola rompe com padrões excludentes e constrói um espaço mais democrático, onde todas as identidades podem ser reconhecidas.

Segundo Pinto (2025), o ambiente escolar desempenha um papel crucial na formação da identidade cultural dos alunos e na promoção da interculturalidade. É essencial explorar como essa relação se manifesta no cotidiano escolar apresentando exemplos concretos de encontros culturais, suas contribuições, conflitos e desafios.

Portanto, a Guiné-Bissau, é marcada por um profundo pluralismo cultural, étnico e linguístico, a interculturalidade apresenta como um caminho relevante para a consolidação de uma educação inclusiva. Entretanto, uma proposta intercultural e inclusiva tem como o escopo garantir o direito à educação para todos, respeitando as especificidades culturais dos diferentes grupos sociais e promovendo a igualdade de oportunidades.

Em seguida abordaremos sobre a educação para a cidadania e diversidade cultural: os desafios de uma educação pautada em direitos humanos.

4.3 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E DIVERSIDADE CULTURAL: OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO PAUTADA EM DIREITOS HUMANOS

A presente seção visa abordar sobre educação para a cidadania e diversidade cultural a partir do estudo da Constituição da República de 1996, LBSE (2011) da Guiné-Bissau e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura UNESCO (2015). E, além disso, apontar os desafios de uma educação pautada em direitos humanos a partir de análise do Relatório sobre a Situação dos Direitos Humanos na Guiné-Bissau 2010 a 2012 da Liga Guineense dos Direitos Humanos (LGDH) e do Referencial de Competências para a Promoção e Desenvolvimento da Educação para a Cultura da Paz, Cidadania, Direitos Humanos e Democracia do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) em parceria com o Ministério da Educação Nacional (MEN) da Guiné-Bissau (2011).

No artigo 49º da Constituição da República da Guiné-Bissau de 1996, alínea 1º, aponta que, todo o cidadão tem o direito e o dever da educação.

Dessarte, a mesma Constituição da República da Guiné-Bissau 1996, no seu artigo 16º, alínea 1º, salienta que, a educação visa a formação do homem. Ela deverá manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso.

A Lei de Base do Sistema Educativo (2011) da Guiné-Bissau, capítulo I, artigo 1º (Âmbito e Conceito), por direito à educação entende-se o direito social, reconhecido a todos, a um permanente processo formativo, em ordem à conquista do pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social (Guiné-Bissau, 2011, p. 30).

No mesmo capítulo I, artigo 2º (Princípios Gerais) no ponto 4 (quatro) da LBSE (2011), cabe ao Estado, em especial, assegurar a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

De acordo com Campos e Neto (2015) o conceito de cidadania não é estático. Pelo contrário, tem-se revelado dinâmico e evolutivo. Dir-se-ia que desde o despontar do liberalismo que tem vindo a ser objecto de enriquecimento progressivo. Todavia, nos vários estádios dessa evolução, a cidadania é interpretada e assumida como conjunto de direitos e deveres tanto quanto possível equilibrado e adequado à realidade sociocultural a que se aplica (Campos; Neto, 2015, p. 52).

No entanto, Campos e Neno (2015) apontam que, a primeira ideia de cidadania ou, quiçá, o primeiro entendimento que dela se teve, decorre da definição e do estabelecimento de direitos humanos fundamentais que são os direitos cívicos: liberdade, privacidade, propriedade e segurança.

Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), o papel da educação tem ido além do desenvolvimento de conhecimento e habilidades cognitivas para a construção de valores, *soft skills* e atitudes entre alunos. Espera-se que a educação facilite a cooperação internacional e promova a transformação social de uma forma inovadora em direção a um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura, 2015, p. 11).

Segundo a UNESCO (2015), a noção de cidadania foi ampliada como um conceito de múltiplas perspectivas. Está vinculada a uma crescente interdependência e interconectividade entre países nas áreas econômica, cultural e social, por meio de maior comércio internacional, migração, comunicação etc. Essa noção está vinculada também a nossas preocupações com o bem-estar global além das fronteiras nacionais, assim como baseia-se no entendimento de que o bem-estar global influencia o bem-estar nacional e local (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura, 2015, p. 14).

Entretanto, para a UNESCO (2015) a educação para a cidadania visa a empoderar alunos para que eles se engajem e assumam papéis ativos, tanto local quanto globalmente, para enfrentar e resolver desafios globais e, por fim, contribuir de forma proativa para um mundo mais equitativo, harmonioso, aberto à diversidade, inclusivo e sustentável.

De acordo com a UNESCO (2015), a educação para a cidadania fomenta processos de aprendizagem que ampliam a consciência crítica sobre questões concretas da vida quotidiana e os contextos que a envolvem. Além disso, proporciona meios para a promoção de mudanças no âmbito local, com a repercussão no plano global, por meio de estratégias e metodologias participativas. E, tudo isso é possível, com a pedagogia transformadora, que contribui para reforçar a relevância da educação tanto dentro como fora da sala de aula, ao mesmo tempo que envolve os diferentes atores da comunidade mais ampla, reconhecidos como integrantes do ambiente e do processo educativo.

A educação para a cidadania na Guiné-Bissau pode ser um elemento fundamental para a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos na vida social, política e cultural do país. Ainda assim, esta área educativa pode ter como objetivo promover valores como o respeito pelos direitos humanos, a democracia, a justiça social e a convivência na diversidade tendo em conta o contexto pluricultural, pluriétnico e plurilinguístico da sociedade guineense.

No entanto, a educação para a cidadania, apesar da sua grande importância, ainda enfrenta desafios significativos no sistema educativo guineense, nomeadamente a fragilidade das políticas públicas, a escassez de recursos, a insuficiente formação de docentes e a limitada integração desses conteúdos nos currículos escolares.

No que tange a diversidade cultural na Guiné-Bissau, segunda a Constituição da República de 1996, no seu artigo 17º, destaca que, é imperativo fundamental do Estado criar e promover as condições favoráveis à preservação da identidade cultural, como suporte da consciência e dignidade nacionais e factor estimulante do desenvolvimento harmonioso da sociedade. O Estado preserva e defende o património cultural do povo, cuja valorização deve servir o progresso e a salvaguarda da dignidade humana.

Consequentemente, seguindo a mesma linha da Constituição da República da Guiné-Bissau de 1996, a Lei de Base do Sistema Educativo guineense (2011), no seu artigo 3º (Objetivos Específicos), alínea “h” é de extrema relevância, contribuir para a salvaguarda e aprofundamento do nosso diversificado património cultural.

A diversidade cultural na Guiné-Bissau, representa um património sociocultural importante e também um elemento fundamental para a construção da unidade nacional, da cidadania e do desenvolvimento do país, desde que seja devidamente reconhecida e valorizada nas políticas públicas e nos processos educativos guineenses.

Não obstante, segundo Bonelli e Djata (2025) mostram que, o sistema educacional da Guiné-Bissau enfrenta profundos desafios estruturais, políticos e sociais, que comprometem sua eficiência. A instabilidade política, a fragilidade econômica, o alto índice de analfabetismo, e as desigualdades de gênero são barreiras que dificultam a efetivação do direito à educação (Bonelli; Djata, 2025, p.217).

Ainda, Bonelli e Djata (2025) destacam que, apesar dos esforços nacionais e internacionais, é primordial implementar políticas públicas inclusivas e sustentáveis, garantindo acesso, permanência e qualidade no ensino. A educação deve ser vista como um instrumento de transformação social, capaz de reduzir desigualdades e impulsionar o desenvolvimento nacional.

Segundo o Relatório sobre a Situação dos Direitos Humanos na Guiné-Bissau 2010 a 2012 da Liga Guineense dos Direitos Humanos (LGDH), demonstra que, falar de educação é falar de direitos humanos porque ela permite, a par da transmissão dos conhecimentos, do domínio dos padrões e valores sociais e culturais, a modelação de atitudes face ao mundo, as quais são geradoras de uma consciência cívica e humanista, condição indispensável para a preservação da cidadania e da dimensão cultural de um povo (Liga Guineense dos Direitos Humanos, 2012, p. 57).

De acordo como o Relatório sobre a Situação dos Direitos Humanos na Guiné-Bissau 2010 a 2012 da LGDH (2012), o direito à educação representa para um povo o direito de acesso à cultura e aos valores sociais e a possibilidade que os cidadãos têm de adquirir recursos cognitivos, afetivos e morais para poderem valorizar, usufruir, interpretar e transformar a realidade e a si próprios.

Segundo Vieira (2022) a educação em direitos humanos, no entanto, os direitos humanos devem fazer parte do processo educativo das pessoas. Para defender seus direitos, todas as pessoas precisam conhecê-los e saber como reivindicá-los na sua vida quotidiana. Além disso, a educação em direitos humanos promove o respeito à diversidade (étnica, religiosa, cultural, geracional, territorial, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de

opção política, dentre outras), a solidariedade entre povos e nações e, como consequência, o fortalecimento da tolerância e da paz (Vieira, 2022, p. 25).

Para Vieira (2022) entende-se que, a educação em direitos humanos é uma estratégia de longo prazo, pois demanda um trabalho que envolve edição de leis regulamentadoras, construção de programas, criação de políticas públicas educacionais e de estatutos e, principalmente, conscientização social.

Segundo o Referencial de Competências para a Promoção e Desenvolvimento da Educação para a Cultura da Paz, Cidadania, Direitos Humanos e Democracia do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) em parceria com o Ministério da Educação Nacional (MEN) da Guiné-Bissau (2011), a introdução da educação para a paz, cidadania, direitos humanos e democracia nos programas de ensino precisa de concepção e implementação sistematizada de uma política. Esta política, em termos estratégicos, deve articular em torno de uma dinâmica de concertação baseada numa lógica de parcerias e a partir de um ponto de situação conjuntamente efectuado por todas as partes envolvidas. Esta dinâmica é impulsionada por um conselho nacional de orientação, apoiado por comissões técnicas criadas para o efeito (Guiné-Bissau, 2011, p. 13).

Entretanto, o INDE e o MEN (2011) mostram as linhas para a promoção e desenvolvimento a nível nacional da Educação para a cultura da paz, cidadania, direitos humanos e democracia. Estas linhas directivas visam sucessivamente: a) A introdução e integração da educação para a cultura da paz, cidadania, direitos humanos e democracia nos setores formal, não formal e informal do sistema educativo; b) A definição dos conceitos, finalidades, objectivos e métodos de ensino; c) O desenvolvimento do currículo; d) A formação dos formadores; e) A produção de guias dos formandos e outros materiais pedagógicos; f) As campanhas de sensibilização; g) Experimentação e generalização.

Dessarte, os Direitos Humanos são definidos como um conjunto de direitos e liberdades que o Estado reconhece na sua ordem jurídica interna e na ordem jurídica internacional, aos indivíduos que ele protege. É assim igualmente para o direito à vida ou para a liberdade de reunião ou ainda o direito à Educação (Guiné-Bissau, 2011, p.18).

Segundo o INDE e o MEN (2011) a educação deve desenvolver no cidadão guineense a capacidade de reconhecer e de aceitar os valores que existem na diversidade dos indivíduos,

de sexos, dos povos, das culturas e desenvolver a faculdade de comunicar, de partilhar e de cooperar com o outro.

De acordo com o INDE e o MEN (2011) a política de introdução da educação para a paz, cidadania, direitos humanos e democracia no sistema educativo do sector formal e não formal na Guiné-Bissau aguarda, sem dúvida, um avanço significativo em direcção ao desenvolvimento durável almejado.

Para além disso, o INDE e o MEN (2011), aponta que, convém que para o seu sucesso, associar todas as componentes da sociedade civil, mas também motivar os alunos e professores, apoiar sobre os enormes meios de conteúdos assim como dos materiais didáticos variados que é necessário aperfeiçoar incessantemente a nível dos métodos como das técnicas, enfim é imperativo aumentar as capacidades dos formadores.

No entanto, existem numerosos obstáculos: falta de meios, pobreza, desconfiança de certos actores políticos, miséria e crescentes endemias que desviam todas as energias para a sobrevivência, tensões sociais latentes e reais, efeitos negativos da mundialização, efeitos perversos dos programas de ajustamento estrutural (Guiné-Bissau, 2011, p.38).

Portanto, a educação para a cidadania, quando é orientada pelos princípios dos direitos humanos assume um papel central na promoção do respeito à diversidade cultural e na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Entretanto, um dos principais desafios consiste em integrar as diversidades culturais guineenses nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas, como a forma de superar os modelos educativos hegemónicos e eurocêntricos. Outro desafio importante está relacionado com a formação dos professores, que precisam estar preparados para trabalhar em contextos culturalmente diferentes, adotando metodologias inclusivas, dialógicas e participativas.

Na seção seguinte, versaremos acerca dos projetos governamentais e parceria: diálogos, iniciativas e propostas para a defesa e proteção das crianças na Guiné-Bissau.

4.4 OS PROJETOS GOVERNAMENTAIS E PARCERIAS: DIÁLOGOS, INICIATIVAS E PROPOSTAS PARA A DEFESA E PROTEÇÃO DAS CRIANÇAS

O estudo desta seção visa apresentar e compreender as Estratégias de Implementação da Política Nacional de Proteção Social e o Plano de Ação do Estado guineense, no que concerne à defesa e proteção de crianças. E, mostrar os projetos governamentais e parcerias: diálogos, iniciativas e propostas sobre os direitos da criança.

A forma de proteção social da Guiné-Bissau é orientada pela Lei nº 4/2007, conhecida como a Lei de Enquadramento da Proteção Social, a qual se estrutura a proteção social do país em três modalidades: a) a proteção social da cidadania; b) a proteção social obrigatório e c) a proteção social complementar.

De acordo com o Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau (2007) ressalta que, cada uma dessas modalidades de proteção social referido no decreto acima citada é tutelada por uma entidade distinta. por exemplo: a) a proteção social da cidadania é tutelada e gerida pelo Ministério da Mulher, Família e Coesão Social (MMFCS), que também é responsável pelo Instituto da Mulher e da Criança; b) a proteção social obrigatória encontra-se sob a tutela do Ministério da Função Pública, Trabalho e Modernização do Estado (MFPTME) e é gerida pelo Instituto Nacional de Segurança Social (INSS); e c) a proteção social complementar, de caráter não obrigatória, pode ser tutelada pela entidade gestora da contribuição obrigatória, mediante adesão, bem como por outras entidades privadas que atuam no âmbito da proteção social complementar.

Conforme a Declaração dos direitos da criança, conhecida como Declaração de Genebra de 1924, no seu Preâmbulo, destaca que, os homens e mulheres de todas as nações reconhecem que a humanidade deve dar à criança o melhor que tem, afirmando seus deveres, independentemente de qualquer consideração de raça, nacionalidade ou credo.

Entretanto, a referida Declaração é composta por cinco artigos fundamentais e orientada para a necessidade de garantir à criança uma proteção especial, e é considerado o primeiro marco internacional no delineamento da proteção dos direitos da infância.

Todavia, no artigo 2º, da Declaração de Genebra, recorda que, a criança que tem fome deve ser alimentada; a criança doente deve ser cuidada; a criança que está atrasada deve ser encorajada; a criança em conflito com a lei deve ser recuperada; a criança órfã e abandonada deve ser recolhida e resgatada. E, além disso, no artigo 5º, aponta que, a criança deve ser educada com o sentimento de que suas melhores qualidades devem ser colocadas a serviço do próximo.

É importante destacar que, existe uma certa relação entre a Declaração de Genebra e a Lei de Enquadramento de Proteção Social na Guiné-Bissau, visto que ambas tratam da proteção dos direitos humanos, embora em níveis e contextos diferentes: um internacional e outro nacional. Entretanto, a Declaração de Genebra fornece princípios universais, que de certa forma, inspiraram a legislação nacional. Além disso, a Guiné-Bissau, como o Estado membro da ONU, assume compromissos internacionais de proteção dos direitos humanos, que influenciam a elaboração das suas leis internas.

Ademais, a Declaração de Genebra se constitui como uma referência internacional na afirmação dos direitos da criança e na responsabilização dos Estados pela sua proteção. Diante disso, as leis sobre a proteção das crianças na Guiné-Bissau, ou seja, A Lei de Enquadramento da Proteção Social na Guiné-Bissau, representa a concretização desses princípios no plano nacional, ao definir instrumentos jurídicos e institucionais destinados à proteção dos grupos vulneráveis, em concordância com os compromissos internacionais assumidos pelo país.

Consoante, a Declaração dos Direitos da Criança, proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386, de 20 de novembro de 1959, no seu princípio 7º, enfatiza que, a criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade.

A Guiné-Bissau é Estado Parte da Convenção sobre os Direitos das Crianças, da Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança, da Convenção de Otava e dos protocolos opcionais de Criança Soldado e Exploração Sexual de Crianças, da Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação, da Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes, da Convenção da OIT sobre a idade mínima para o trabalho e sobre as piores formas de trabalho das crianças (Instituto Nacional de Estatística, 2009, p. 19).

Conforme o INE (2009), na Guiné-Bissau, o conceito legal de criança vai de encontro ao da Convenção dos Direitos das Crianças (CDC), sendo considerada criança, segundo o Estatuto de Assistência Jurisdicional aos Menores e a Constituição da República da Guiné-Bissau, todo o indivíduo que tiver menos de 18 anos de idade.

Segundo o INE (2009), desde a adesão à CDC no dia 20 de Agosto de 1990 e da participação na Cimeira Mundial sobre a Infância de 1990, o Governo da Guiné-Bissau tem vindo a adoptar medidas legislativas e institucionais, bem como a preparar documentos nacionais e a participação à nível internacional e regional em eventos relevantes em prol das crianças, com o objetivo de cumprir os compromissos assumidos no âmbito da Convenção em relação a CDC e da Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra mulher (CEDAW).

A promoção e proteção dos direitos da criança na Guiné-Bissau, numa perspetiva mais transversal e integral, encontra-se assegurada, na esfera pública, pelo Instituto da Mulher e da Criança (IMC), o qual tem por missão “coordenar, supervisionar e promover a abordagem integrada de género e os direitos humanos, da mulher e da criança nos programas, políticas e legislação, assegurando o avanço da igualdade e equidade do género e empoderamento feminino” (Guiné-Bissau, 2019, p. 28).

Além disso, em conformidade com o INE (2009), o Instituto da Mulher e Criança é responsável pela assistência social e apoio a iniciativas relacionadas com as mulheres e crianças, através de programas de água e saneamento, melhoria na educação básica, reforço dos cuidados primários de saúde e intervenções específicas relacionadas com às mulheres (Instituto Nacional de Estatística, 2009, p. 19).

De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança na Guiné-Bissau (2019), no que tange ao/a (Cuidado/Proteção), no seu artigo 3º, ponto 2 (dois). Aponta que, os Estados partes devem garantir à criança a protecção e os cuidados necessários ao seu bem-estar, tendo em conta os direitos e deveres dos pais, representantes legais ou outras pessoas que a tenham legalmente a seu cargo e, para este efeito, tomam todas as medidas legislativas e administrativas adequadas (Guiné-Bissau, 2019, p. 14).

Conforme o documento sobre a Protecção Social da Criança na Guiné-Bissau (2019), no que diz respeito a (Educação), no seu artigo 29º, ponto 1 (um), ressalta que, os Estados que assinaram e ratificaram a Convenção sobre Direitos das Crianças, concordam que a educação de criança deve destinar-se á: a) promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades.

Ainda, no artigo 29º, alínea “d” da Protecção Social da Criança na Guiné-Bissau (2019), evidencia que, é necessário preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os

sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com os povos autóctones.

No entanto, a Estratégia de Implementação da Política Nacional de Proteção Social e o Respetivo Plano de Ação 2025-2029, salienta que, a Política Nacional de Proteção Social da Guiné-Bissau, tem como o objetivo principal, garantir um padrão de vida digno para toda a população, reforçar a resiliência face aos choques, promover o desenvolvimento do capital humano e contribuir para um processo justo e equitativo de desenvolvimento nacional que beneficia toda a população, incluindo as suas camadas mais pobres e vulneráveis (Guiné-Bissau, 2024, p. 07).

A Estratégia de Implementação da Política Nacional de Proteção Social e o Respetivo Plano de Ação 2025-2029, indica que, no sector da educação, o desafio principal de proteção social das crianças é a materialização da gratuidade nos primeiros dois ciclos do ensino básico (Fundamental). Apesar de a gratuidade ter sido instituída nos 1º e 2º ciclos, conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 4/2011), ainda não está completamente efetiva devido à falta de um mecanismo de compensação das escolas pela perda de receitas. A falta de um tal mecanismo obriga as escolas a recorrer à angariação de fundos junto às famílias por outros meios para assegurar o seu funcionamento operacional, anulando assim os efeitos positivos pretendidos pela política de gratuidade (Guiné-Bissau, 2024, p. 13).

Dessarte, na Guiné-Bissau, segundo INE (2009), é a Associação dos amigos da criança (AMIC) que promove e defende os direitos das crianças, apoia a cantina escolar e a reinserção das crianças vítimas de tráfico e ajuda no melhoramento das infraestruturas escolares nas regiões.

Na Guiné-Bissau, a ONG SOS - Criança Talibé é outra instituição que intervém na promoção dos direitos da criança, particularmente no que diz respeito às crianças talibés (Instituto Nacional de Estatística, 2009, p. 18).

Segundo o INE (2009), os compromissos adotados a partir da Cimeira Mundial de Infância: 1) a Guiné-Bissau, sob a coordenação da Comissão Nacional para a Infância, elaborou e adotou o Plano Nacional de Acção sobre a infância. Este Plano foi implementado; 2) a Guiné-Bissau iniciou a preparação do relatório inicial sobre a implementação da CDC no País. Este processo foi interrompido pelo conflito político-militar de 1998.

Além disso, foi realizada na Guiné-Bissau, a campanha “diga sim às crianças”. Entre os 10 pontos imperativos em votação em todos os Países do Mundo, as crianças guineenses identificaram 3 grandes prioridades: a) Garantir a saúde a cada criança em particular na luta contra o paludismo e VIH/SIDA; b) Ter a criança como prioridade absoluta; e c) Não discriminar nenhuma criança (Instituto Nacional de Estatística, 2009, p. 20).

Conforme o INE (2009) a Guiné-Bissau, participou na Sessão Especial das Nações Unidas sobre a Infância onde foi adoptada um documento denominado “Um mundo digno para as Crianças”, que apresenta uma Declaração e um Plano de Acção definindo os compromissos e medidas a tomar a favor das crianças nos próximos 10 anos.

A referida agenda política para o futuro aborda quatro (4) prioridades fundamentais: 1) promoção de uma vida saudável; 2) Oferta de uma Educação de qualidade para todos; 3) Protecção das crianças contra os abusos, a exploração e a violência; e 4) Combate ao VIH/SIDA.

Entretanto, os relatórios e projetos sobre a protecção social e defesa das crianças na Guiné-Bissau, mostram avanços relevantes no plano normativo e programático, mas também revelam limitações significativas na sua implementação. De maneira geral, tais documentos demonstram que a Guiné-Bissau tem procurado alinhar-se aos compromissos internacionais, principalmente à Convenção sobre os Direitos da Criança, por meio da criação de políticas, planos nacionais e colaboração com parceiros internacionais e organizações da sociedade civil.

Sendo assim, os projetos desenvolvidos no domínio da protecção das crianças na Guiné-Bissau, centram-se, em grosso modo, no combate às piores maneiras de trabalho infantil, à exploração, à mendicância forçada (exemplo: os talibés) e à exclusão escolar. Os relatórios produzidos por ONGs nacionais e internacionais apontam iniciativas de sensibilização comunitária, ajuda às famílias vulneráveis e reintegração escolar. Portanto, essas ações têm ajudado para dar maior visibilidade às violações dos direitos da criança e para a construção de uma resposta mais estruturada.

No entanto, a análise dos documentos também mostra desafios persistentes. tais como: a fragilidade institucional do Estado guineense, a falta de recursos financeiros e humanos, a dependência de financiamento internacional e a pouca articulação intersectorial entre os diferentes órgãos responsáveis pela protecção e defesa das crianças na Guiné-Bissau.

Como se vê, na Guiné-Bissau, a defesa e a proteção dos direitos das crianças têm sido objeto de várias iniciativas governamentais, desenvolvidas em parceria com as organizações internacionais, organizações não governamentais e a sociedade civil. Diante do exposto, esses projetos e parcerias surgem como a resposta aos desafios enfrentados pela criança no país, marcados por vulnerabilidades sociais, econômicas e institucionais, que afetam o acesso à educação, à saúde, à proteção social e ao bem-estar.

De certa maneira, as parcerias estabelecidas com organismos internacionais, principalmente agências de Nações Unidas, e com organizações da sociedade civil, desempenham um papel fundamental na implementação dessas iniciativas. Tais articulações favorecem o diálogo intercultural e a construção de propostas mais adequadas às realidades locais, reforçando a proteção integral das crianças.

Portanto, apesar dos avanços, persistem desafios relacionados à sustentabilidade dos projetos, à coordenação interinstitucional e à efetiva aplicação das políticas públicas. Assim, o fortalecimento do diálogo entre o Estado e os seus parceiros, aliado à participação das comunidades, mostra-se importante para consolidar iniciativas que garantam a defesa e a proteção dos direitos das crianças na Guiné-Bissau.

Em suma, o estudo deste capítulo conclui-se que, a educação intercultural e educação em direitos humanos são definições que podem construir instrumentos fundamentais para a construção de um sistema educativo mais equitativo, justo, inclusivo e que atrela a realidade social guineense. Ao integrá-las, o país dará um passo essencial no campo da educação e garantir que todas as crianças aprendam com dignidade, respeito e reconhecimento. Entretanto, esta parte da investigação, destaca que, os desafios enfrentados pelas crianças talibés na região de senegâmbia, mostram a necessidade de políticas públicas educativas e sociais integradas, que conciliam o respeito pelas tradições religiosas com a garantia dos direitos da criança, promovendo uma educação inclusiva, protetora e orientada para o desenvolvimento integral da criança. O estudo deste capítulo mostra que, uma educação para a cidadania, quando é orientada pelos princípios dos direitos humanos assume um papel central na promoção do respeito à diversidade cultural. E, além disso, este trabalho evidencia que, apesar dos avanços, iniciativas e propostas para defesa e proteção das crianças, persistem desafios relacionados à sustentabilidade dos projetos, à coordenação interinstitucional e à efetiva aplicação das políticas públicas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para versar sobre as políticas educacionais, direitos humanos e interculturalidade: caso das escolas corânicas na Guiné-Bissau, foi necessário, inicialmente, fazer uma contextualização sócio-histórica sobre a expansão do islã e como esse crescimento está atrelado às escolas corânicas no país. A pesquisa, destaca-se que, a formação sócio-política da Guiné-Bissau, é marcada pela diversidade cultural e étnica, pela luta de independência e por instabilidade política. O país onde cada grupo mantém tradições próprias (línguas, sistemas de valores, práticas religiosas e forma de organização social). Apesar de ser uma nação pluriétnica e pluricultural, as políticas do Estado muitas vezes não integram de forma plena no sistema educativo.

Vale pontuar que, no início desta investigação, verificou-se um número reduzido de estudos disponíveis sobre as escolas corânicas tradicionais e madrassa, principalmente as temáticas voltadas às escolas mistas na Guiné-Bissau.

A pesquisa considera que, houve um aumento significativo de número dos estudantes nas instituições de ensino corânico entre 1993 a 2006 o que comprova a grande relevância dessa forma de educação nas comunidades guineense, apesar que este apresenta os enormes desafios de integração no sistema educacional oficial da Guiné-Bissau.

Entretanto, as escolas corânicas tradicionais não fazem parte do sistema público formal, sendo consideradas formas de educação não formal ou privadas. Os centros corânicos muitas vezes funcionam como substituto da escola pública, especialmente em áreas rurais. No entanto, apenas existe uma escola madrassa integrada a Mesquita Central do país que mostra uma tentativa de integrar o ensino arábico-islâmico com conhecimentos oficiais, oferecendo disciplinas como língua árabe e cultura islâmica em paralelo à educação formal, ainda, o trabalho afirma-se que, o sistema educativo guineense continua tendo grande dependência de ajuda externa, como o Banco Mundial, e esse apoio deve-se à combinação de fraca capacidade financeira do país, instabilidade política e carências estruturais.

Pode-se afirmar que, a educação intercultural e educação em direitos humanos são conceitos que não se concretizam no âmbito do sistema educativo guineense. Pois, são definições que podem construir instrumentos fundamentais para a construção de um sistema educativo mais equitativo, justo, inclusivo e que atrela a nossa realidade social. Além disso, é de extrema importância integrar a educação intercultural e em direitos humanos, para que a

Guiné-Bissau, dê um avanço significativo para evitar a reprodução da “colonialidade” e garantir que todas crianças e jovens aprendam com dignidade, respeito e reconhecimento. E, também no sentido de construir uma educação verdadeiramente inclusiva, libertadora e alinhado com a realidade sociocultural do país.

Nota-se que, é imprescindível, o Estado da Guiné-Bissau, incentivar junto aos seus parceiros internacionais e com ONGs nacionais as políticas públicas para a promoção do bem-estar das crianças *talibés*, como a maneira de assegurar as condições mínimas de educação e saúde. E, além disso, planejar as condições estruturais adequadas para que as escolas corânicas, de modo que possam atuar/ter êxito de forma integrada e sustentável no seio das suas próprias contextos sociocomunitários ou no âmbito das suas realidades locais.

Observa-se que, é de extrema importância que os movimentos da sociedade civil, criar/desenvolver programas radiofônicos e televisivas no sentido de promover campanhas de sensibilização aos pais e encarregados de educação e os próprios mestres/professores das escolas corânicas, no que diz respeito às dificuldades e condições vivenciadas pelas crianças enviadas para leitura corânica, dentro de Guiné-Bissau, e assim como os que são enviadas nas regiões de senegâmbia, principalmente, no senegal.

O estudo, compreende-se que, ou seja, percebe-se que, as políticas educacionais assimilacionistas implementadas na época colonial vem influenciando as políticas educativas desenvolvidas até o período pós-independência na Guiné-Bissau, onde o nosso sistema de ensino passou-se a servir de espaços de alienação e de produção e de reprodução do pensamento hegemônico/eurocêntrico.

Vê-se que, a educação intercultural na Guiné-Bissau, é um caminho relevante para a consolidação de uma educação inclusiva. Entretanto, uma proposta intercultural e inclusiva poderá garantir o direito à educação para todos, respeitando as especificidades culturais dos diferentes grupos sociais e promovendo a igualdade de oportunidades.

Repara-se que, a educação para a cidadania, quando é orientada pelos princípios dos direitos humanos assume um papel central na promoção do respeito à diversidade cultural e na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

- ADELINO, J. L. Fernandes; CRISPIM, M. Alves; CONERADO, S. Aparecida; DAMASCENO, Edilson; OLIVEIRA, L. A. Gviasdecki. A educação escolar na perspectiva da interculturalidade. **REVISTA CADERNO PEDAGÓGICO**. Studies publicações e Editora Ltda, Curitiba, v. 22, nº 7. 2025. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/issue/view/149> Acesso em: 14/12/2025.
- ALVES, Antónia Cadijatú. RÊSESES, Erlando Silva. **Educação corânica no contexto da diversidade étnica em Gabú**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 06, Vol. 05, pp. 89-104.
- BÂ, Amadou Hampâté. **A tradição viva**. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). História Geral da África I. Metodologia e pré-história da África. São Paulo/SP: Ática/UNESCO, 2010. pp.181-218.
- BALDÉ, S. D. Pimentel D. **As escolas corânicas na educação da população muçulmana da Guiné-Bissau: análise geográfica e socio-cultural**, 1º Congresso de Ciência e Desenvolvimento Regional da Guiné-Bissau. 2010.
- BALDÉ, Saico. **A Mesquita Central Nacional e o Complexo Escolar “At-tadamun”: a integração do ensino e da cultura islâmica na Guiné-Bissau**, I COOPEDU: África e o Mundo (livro de Atas): (S.1). Lisboa: ed. ISCTE-IUL, Centro de Estudos Africanos de Leiria: Escola Superior de Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria, Portugal, 2013.
- BENZINHO, João e ROSA, Marta. Guia turístico. **À Descoberta da Guiné-Bissau**. Coimbra: Afectos com letras-ONGD, 2015.
- BENZINHO, Joana; ROSA, Marta. GUIA TURÍSTICO. **À DESCOBERTA DA GUINÉ-BISSAU**. 2ª EDIÇÃO **REVISTA E ATUALIZADA**, Bissau, março 2018.
- BONELLI, Rita de Cássia S. Moreira; DJATA, Zito. O direito à educação na Guiné-Bissau: uma análise entre sua formulação teórica e a efetiva concretização. In: **Direitos sociais e políticas públicas I** (Org.). CONPEDI. Florianópolis, Brasil, 2025.
- CÁ, Lourenço Ocuni. Estado: **políticas públicas e gestão educacional**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.
- CÁ, Lourenço Ocuni. **Perspectiva histórica do sistema educacional da Guiné-Bissau**. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. São Paulo, 2005.
- CÁ, Natália Ernesto. “Me dá um trocado?” Sentidos e significados sobre a infância e o ensino corânico na Guiné-Bissau para os talibés. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.
- CÁ, Carmolino; IALÁ, Evanilson J. Moreira. Educação inclusiva na Guiné-Bissau: uma realidade ou farsa? Revista Cocar. Edição especial. nº19/2023. p.1-19. In: **Dossiê Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado: práticas, formação e perspectivas**. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar> Acesso em: 13/11/2025.

CANDAU, Vera M. Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educ. Soc., Campinas, V. 33, n° 118, p. 235-250, 2012. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25/06/2025.

CANDAU, Vera M. Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25/06/2025.

CAMPOS, Alzira Lobo de Arruda; NENO, José Augusto de Pinho. Educação para a cidadania e Globalização: a língua e a identidade lusófona. Vol. 6. nº13, 2015. Disponível em: https://www.jackbran.com.br/lumen_et_virtus/numero_13/PDF/educacao_cidadania.pdf Acesso em: 14/10/2025.

CANDÉ, Iero. **Expansão de islão na Guiné-Bissau entre 1860 a 1890, 1970 a 2010.** Trabalho de conclusão do curso (Bacharelado em Humanidades) - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, Bahia, Brasil, 2019.

CARDOSO, Carlos. Tendências atuais do Islão na Guiné-Bissau. In: GONÇALVES, A.C (Org.). **O Islão na África subsaariana. Atas do 6º Colóquio Internacional, Poderes e Identidades na África subsaariana**, Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, Portugal, 2004.

CHICARINO, Tathiana; DANTAS, Humberto; FERNANDEZ, Michelle; PAULO, De Carorolina; TESTA, Graziella.(Org.).**Ciência Política e Política de Educação: conceitos e referências.**Rio de Janeiro:Konrad Adeunaur Stiftung, 2021.p.662.

EMPALÁ, Jean da Silva. **POLÍTICAS PÚBLICAS NA GUINÉ-BISSAU: ARRANJOS E RELAÇÕES INSTITUCIONAIS PARA PROVISÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO BÁSICO (2010-2023).** Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências, programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Porto Alegre, BR-RS, 2023.103 f.

FURTADO, Alexandre B.Ribeiro. **Administração e Gestão da Educação na Guiné Bissau: Incoerências e Descontinuidades.** Dissertação (Mestrado)apresentado à Universidade de Aveiro Departamento de ciências da Educação, 2005,p.702.

GARCIA, P. F. **O ISLÃO NA ÁFRICA SUBSARIANA. GUINÉ-BISSAU E MOÇAMBIQUE, UMA ANÁLISE COMPARATIVA.** AFRICANA STUDIA Nº 6. 2003. Edição da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. PP 65-96.

GUINÉ-BISSAU. **Educação para todos:** República da Guiné-Bissau. Bissau: Ministério da Educação Nacional, fevereiro de 2003.

GUINÉ-BISSAU. Ministério de Economia e Finanças. Instituto Nacional de Estatística (INE). Inquérito Regional Integrado sobre Emprego e Setor Informal (ERI-ESI). 2017-2018. Relatório Geral, Bissau, julho 2019.

GUINÉ-BISSAU. **Plano Setorial da Educação (PSE)-2017-2025**. Ministério da Educação Nacional. Bissau, julho, 2017.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Economia e Finanças. Direção-Geral do Plano Instituto Nacional de Estatística. **Monitorização da Situação da Criança e da Mulher Inquerito aos Indicadores Múltiplos**. 2010. Relatório dos resultados do inquerito, 2010.

GUINÉ-BISSAU. **Constituição da República**, 1996.

GUINÉ-BISSAU. **Lei de Base de Sistema Educativo**. 2010.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional. **Relatório da Situação do Sistema Educativo: Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de universalização do Ensino Básico e redução da pobreza**. 2013.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional. **Dados estatístico escolar**. Gabinete de Informação, Planeamento e Avaliação do Sistema Educativo. Bissau, 2021.

GUINÉ-BISSAU. **Plano estratégico nacional de educação inclusiva para a Guiné-Bissau 2022-2028**. Ministério da Educação Nacional, 2022.

GUINÉ-BISSAU. Referencial de competências para a promoção da educação para a cultura da paz, cidadania, direitos humanos e democracia. Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação Nacional. Bissau, 2011.

LIGA GUINEENSE DOS DIREITOS HUMANOS. Relatório sobre a Situação dos Direitos Humanos na Guiné-Bissau 2010 a 2012, 2012.

LIGA GUINEENSE DOS DIREITOS HUMANOS. Relatório sobre a Situação dos Direitos Humanos na Guiné-Bissau. Guiné-Bissau, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **III-RGPH: Característica socioculturais**. Ed. INE. Guiné-Bissau, Bissau, 2009.

LOPES, L. Luísa da Silva. **A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO POLÍTICA**. Dissertação (Mestrado)apresentado à Universidade de Aveiro Departamento de Educação, 2014, p.418.

MACAGNO, Lorenzo. **Islã e política na África Oriental: o caso de Moçambique**. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, (2004).

MACHAQUEIRO, Mário Artur. **O Ensino na Política Islâmica do Moçambique Colonial: Da ansiedade islamofóbica à miragem do “Islão português”** Cadernos de Estudos Africanos (2013. p.25,95-119.Centro de Estudos Africanos do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.

MENDES, Leonel Vicente. **A escolarização e a formação de quadros nas regiões libertadas da Guiné-Bissau: uma perspectiva histórica (1963-1973)** [recurso eletrônico] – 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

MENDES, Leonel Vicente. **Itinerâncias da política curricular do ensino básico na Guiné-Bissau 1973- 2011: saberes locais e diversidade cultural** / Leonel Vicente Mendes. - 2022. 130 f.: il.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro - RJ, Brasil. Vol. 32. n° 94. 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 09/11/2025.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE PORTUGAL. **Declaração dos Direitos da Criança**. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), 1959.

PÉLISSIER, R. **História da Guiné Portuguesa e Africanos na Senegâmbia 1841 1936**. Edit. Estampa ISBN:9789723312782, coleção: Empresa Universitária, 1989.

PINTO, Tawane Roberta Rosa. O ambiente escolar intercultural: um caminho possível? In: SALLES, F. A. Clemente; SANTOS, Monica Maria (Orgs.) **Interculturalidade e Decolonialidade: vozes brasileiras** - São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade de saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Editor: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em:
<https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1661> Acesso em: 20/10/2025.

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

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. **Boletim Oficial**: Lei de Enquadramento da Proteção Social, 2007.

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. **Estratégia de implementação da política nacional de proteção social e o respetivo plano de ação 2025-2029**, 2024.

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. **Boletim Oficial**, 2011, INACEP- Imprensa Nacional, Empresa Pública-, Avenida do Brasil, Apartado 287 - 1204 Bissau Codex-Bissau, Guiné-Bissau.

RODRIGUES, Faustino Manuel. Desigualdade de acesso escolar e avaliação de políticas públicas educacionais na Guiné-Bissau: desafios e avanços. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n° 12, 9 de abril de 2024. Disponível em:
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/12/desigualdade-de-acesso-escolar-e-avaliacao-de-politicas-publicas-educacionais-na-guine-bissau-desafios-e-avancos> Acesso em: 20/10/2025.

SIGA, Fernando. **Educação básica formal na Guiné-Bissau, acesso, permanência, desafios e perspectivas**: uma análise de políticas educacionais guineense de 1995 a 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SILVA, Muriel L. Nunes. Educação e interculturalidade crítica: uma análise da apropriação do pensamento de Catherine Walsh nas pesquisas brasileiras (2016-2020). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. 2023.

TURÉ, Iliassa. **Ensino islâmico na Guiné-Bissau**: uma análise sobre as escolas tradicionais corânicas Caranta e a Escola Madrassa. 2024. 17 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2024.

UNESCO. Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI. - Brasília, 2015.

UNICEF. **Apoiar as crianças na Guiné-Bissau com os nossos parceiros**. Relatório Anual, 2022.

UNICEF. **Declaração sobre os direitos da criança**. Genebra, 1925.

UNICEF. Relatório: **“À custa das crianças” mendigagem forçada e outros abusos cometidos contra os talibés no Senegal**. Human Rights Watch, 2010.

VIEIRA, Rayanne Cavalcante. Educação em direitos humanos e emancipação em Paulo Freire. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.