



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO

ANTONIA CADIJATU ALVES

**Educação no Leste da Guiné-Bissau: Relação entre Educação Formal, População Fula e  
Organização Não Governamental PLAN**

Brasília - DF



ANTONIA CADIJATU ALVES

**Educação no Leste da Guiné-Bissau: Relação entre Educação Formal, População Fula e Organização Não Governamental PLAN**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade da Educação da Universidade de Brasília, sob orientação do Professor Doutor Erlando Silva Rêses para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Brasília

2021

ALVES, Antonia Cadijatu. **Educação no Leste da Guiné-Bissau: Relação entre Educação Formal, População Fula e Organização Não Governamental PLAN** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

Aprovada em:

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses - Orientador

Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) - Universidade de Brasília

Prof. Dr. Henrique Antunes Cunha Junior - Membro Externo

Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professora Dra. Érica Santos Soares de Freitas – Membro Externo

Núcleo de Pesquisa em Etimologia e História da Língua Portuguesa - Universidade de São Paulo (USP)

Professora Dra. Shirleide Pereira da Cruz - Membro Interno

Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) - Universidade de Brasília

Prof. Dr. Nelson Fernando Inocêncio da Silva - Suplente

Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da UnB

Dedico este trabalho em primeiro lugar a Allah (Deus), o criador dos Universos, a causa causal de todas as causas. Ao Profeta Muhammed, pelo exemplo maior de orientação a todos os muçulmanos e muçulmanas. A todos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho fosse concluído; especialmente aos colegas Antônio Carlos, Lenilda, Dara, Justino Mendes, Saulo Pequeno e Dani Barros.

## AGRADECIMENTOS

“ÁLFATIA” (A ABERTURA)<sup>1</sup>

*Em nome de Deus clemente misericordiosa. Louvando seja deus, Senhor do Universo, o clemente, o misericordioso soberano, o dia do juízo. Só a ti adoramos, só a ti imploramos ajuda! Guia-nos à senda reta, à senda dos que agradeceste, não a dos abominados, nem a dos extraviados.*

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus filhos, Marçal, Aladje, Almame e Joana, e, em especial, à minha mãe Fernanda, a confiança e o apoio prestado nos momentos difíceis dessa pandemia e que fizeram toda a diferença no processo de construção deste trabalho.

Ao professor Erlando da Silva Rêses, que me acolheu nos momentos mais difíceis da minha vida acadêmica, agradeço a ajuda que permitiu a continuidade deste trabalho.

Ao professor Henrique Cunha, o incentivo à elaboração do projeto deste trabalho e a forma que ajudou na construção inicial do mesmo projeto.

Aos estimados colegas do grupo de pesquisa Consciência (FE/UnB), coordenado pelo prof. Erlando Rêses, e aos momentos de convívio.

Aos colegas da Guiné-Bissau, Justino Mendes, Eusébio Djú, Laurindo Leite Infau, Eugênio Nunes Correia e Imelson I. Cá, ao incentivo e auxílio.

À professora Abadia da Silva, sua disposição frente à coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE e depois à professora Cláudia Márcia Lyra Pato.

Agradeço às pessoas colaboradoras (pais, encarregados da educação e professores corânicos) que prontamente contribuíram com depoimentos nas entrevistas.

Meus agradecimentos estendem-se a Carlos Irino de Barros, administrador da PLAN, e a Bernaldo Mendes, da Secretaria Regional da Educação do Gabú- SREG, devido ao auxílio na busca de fontes das pesquisas.

Meus agradecimentos especiais também aos alunos da escola corânica tradicional e ao professor Tchernó Braima Djaló, em virtude do envolvimento, da indicação e dos auxílios no que concerne à cultura dos Fulas de Gabú. E a Seco Djassi, da PLAN, agradeço o fornecimento dos documentos da PLAN e a contribuição na pesquisa. O mesmo agradecimento especial vai para os amigos Bassiro Só, Hilario Coiaté, Mabobo Djalo,

---

<sup>1</sup> Alcorão Sagrado (1979).

Madalena Embaló e Antonio Iaia Seidi, que também contribuíram para que esse trabalho fosse possível.

A CAPES, obrigada pela bolsa de Demanda Social de doutorado, sem a qual não seria possível a realização desta pesquisa.

Enfim, estendo meus agradecimentos a todos que contribuíram direta e indiretamente para o desenvolvimento desta tese.

A todos e a todas, meu muitíssimo agradecimento!

## RESUMO

A presente pesquisa investigou sobre a elaboração de Políticas Públicas do Governo da Guiné-Bissau no campo da educação formal e oficial, buscando compreender o diálogo estabelecido entre Secretaria Regional da Educação de Gabú (SREG), escolas corânicas tradicionais, escolas da educação formal e oficial, a comunidade Fula de Gabú, bem como a contribuição da ONG PLAN nas iniciativas voltadas para o desenvolvimento da educação. Nosso intuito foi saber se o Plano de Ação Nacional da Educação para Todos (PANET) considera e respeita as necessidades e especificidade étnica cultural dos Fulas e se o entendimento intercultural pode criar possibilidades para diminuição do analfabetismo no país, rompendo com a marginalização da educação corânica, considerada informal no Plano. A intenção foi demonstrar os impactos da redução dos investimentos do governo na matéria da educação, refletir sobre o efeito das parcerias entre educadores, famílias dos educandos com a comunidade Fula e examinar de que maneira atuação da PLAN tem contribuído com o sistema do ensino, buscando perceber o protagonismo muçulmano. Para tanto, foram realizadas entrevistas com o coordenador de SREG, gestores da PLAN, professores das escolas públicas e corânicas tradicionais, encarregados da educação, alunos das escolas públicas do governo e das escolas corânicas tradicionais. Também analisamos os indicadores acerca das Políticas Pública de Educação no sistema das escolas formais e oficiais e escolas corânicas tradicionais, atuantes em Gabú. Após do desenvolvimento da pesquisa, o resultado revela que na história da vinda dos Fulas para Guiné-Bissau privilegiou-se a compreensão de muitos aspectos que envolvem a preservação da cultura Fula e da religião muçulmana. Outro achado foi que a educação corânica tradicional é mais valorizada por muitas famílias Fulas muçulmanas e o sistema de ensino corânico tradicional possui características típicas da cultura Fula e da religião muçulmana.

Palavras-chave: Guiné-Bissau, Educação corânica, Educação Formal, Gabú, Fula.



## **ABSTRACT**

This research investigated the development of Public Policies of the Government of Guinea-Bissau in the field of formal and official education, seeking to understand the dialogue established between the Regional Secretariat for Education of Gabú (SREG), traditional daaras, formal and official education schools, the Fula de Gabú community, as well as the contribution of the NGO PLAN in initiatives aimed at the development of education. Our aim was to find out whether the National Action Plan for Education for All (PANET) considers and respects the needs and ethnic and cultural specificity of the Fulas and whether intercultural understanding can create possibilities for reducing illiteracy in the country, breaking with the marginalization of Quranic education, considered informal in the Plan. The intention was to demonstrate the impacts of the reduction of government investments in education, reflect on the effect of partnerships between educators, students' families with the Fula community and examine how PLAN's performance has contributed to the education system, seeking to realize the Muslim protagonism. For this purpose, interviews were conducted with the SREG coordinator, PLAN managers, teachers from public schools and traditional daaras, guardians, students from government public schools and from traditional daaras. We also analyzed the indicators on Public Education Policies in the system of formal and official schools and traditional daaras operating in Gabú. After developing the research, the result reveals that in the history of the Fula's coming to Guinea-Bissau, the understanding of many aspects involving the preservation of the Fula culture and the Muslim religion was privileged. Another finding was that traditional Quranic education is more valued by many Fula Muslim families and the traditional Quranic education system has characteristics typical of the Fula culture and the Muslim religion.

**Keywords:** Guinea-Bissau, Quranic Education, Formal Education, Gabú, Fula.

## نبذة مختصرة

بحث هذا البحث في تطوير السياسات العامة لحكومة غينيا بيساو في مجال التعليم الرسمي والرسمي ، سعياً إلى فهم الحوار الذي أقيم بين الأمانة وكذلك مساهمة ، Fula de Gabú والكتابات الدينية التقليدية ، ومدارس التعليم الرسمي والرسمي. ، ومجتمع ، (SREG) الإقليمية للتعليم في غابو غير الحكومية في المبادرات التي تهدف إلى تطوير التعليم. كان هدفنا هو معرفة ما إذا كانت خطة العمل الوطنية للتعليم للجمع PLAN منظمة تراعي وتحترم الاحتياجات والخصوصية العرقية الثقافية لل فولو وما إذا كان التفاهم بين الثقافات يمكن أن يخلق إمكانيات للحد من (PANET) الأمية في البلاد ، وكسر تهميش القرآن. التعليم ، الذي يعتبر غير رسمي في الخطة. كان القصد من ذلك توضيح آثار تقليص الاستثمارات الحكومية في نظام التعليم ، PLAN في التعليم ، والتفكير في تأثير الشراكات بين المعلمين وأسر الطلاب مع مجتمع الفولا ودراسة كيفية مساهمة أداء ومعلمين من المدارس العامة ، PLAN ومديري ، SREG والسعي لتحقيق الشخصية الإسلامية. لهذا الغرض ، أجريت مقابلات مع منسق والكتاتيب التقليدية ، والأوصياء ، وطلاب من المدارس الحكومية الحكومية ومن الكتاتيب التقليدية. قمنا أيضاً بتحليل مؤشرات سياسات التعليم العام في نظام المدارس الرسمية والرسمية والكتاتيب التقليدية العاملة في غابو. بعد تطوير البحث ، كشفت النتيجة أنه في تاريخ مجيء الفولا إلى غينيا بيساو ، كان فهم العديد من الجوانب التي تنطوي على الحفاظ على ثقافة الفولا والدين الإسلامي أمراً مميّزاً. ومن النتائج الأخرى أن التعليم القرآني التقليدي يحظى بتقدير أكبر من قبل العديد من عائلات الفولا المسلمة وأن نظام التعليم القرآني التقليدي له خصائص نموذجية لثقافة الفولا والدين الإسلامي.

، الكلمات المفتاحية: غينيا بيساو ، التربية القرآنية

.التعليم الرسمي ، جابي ، فولا

## SUMÁRIO

DA RAZÃO DE SER DESTA TESE	12
1 INTRODUÇÃO	18
2 POPULAÇÃO, CULTURA E IDENTIDADE DE GUINÉ-BISSAU	21
2.1 POPULAÇÃO	22
2.2 CULTURA	30
2.3 CULTURA ANIMISTA	34
2.4 CULTURA AFROMUÇULMANA	36
2.5 FULA DA GUINÉ-BISSAU	37
2.5.1 Casamento Fula	39
2.5.2 Casamento entre Fulas	40
2.5.3 Casamentos entre Fulas muçulmanos com não muçulmanas	43
2.5.4 Herança	44
2.5.5 Separação	45
2.5.6 Divórcio	46
2.5.7 Casamento Temporário	46
2.6 CRISTÃO E MUÇULMANO	47
2.7 IDENTIDADE GUINEENSE	51
2.8 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO	53
3 EDUCAÇÃO EM GUINÉ-BISSAU	55
3.1 ENSINOS E A LÍNGUA	56
3.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO	60
3.3 EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL	65
3.4 EDUCAÇÃO PÓS-INDEPENDÊNCIA	71
3.5 SISTEMA EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU	73
3.5.1 A Constituição da Vertente Formal / PNAET 2011	74
3.5.2 A Vertente da Educação não formal	78
3.6 EDUCAÇÃO CORÂNICA EM GABÚ	79
3.7 EDUCAÇÃO PARA EXERCÍCIO DA CIDADANIA NO LESTE GUINEENSE	85
3.8 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO	88
4.A PARTICIPAÇÃO DE PARCEIROS MULTILATERAIS DE COOPERAÇÃO	90
4.1. PARTICIPAÇÃO DAS CHEFIAS DAS NAÇÕES UNIDAS NA ELABORAÇÃO DO PNAET	93
5. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS	96

5.1. DIREITO À EDUCAÇÃO PARA TODOS	96
5.2. DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO	97
5.3. EDUCAÇÃO DE BOA QUALIDADE PARA TODOS	99
5.4. GESTÃO TRANSPARENTE E EFICAZ (RESPONSABILIDADE)	102
5.5. AS ESTRATÉGIAS DEFINIDAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PANET	105
5.6. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO	112
6. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E ONG PLAN EM GUINÉ-BISSAU	114
6.1. EM TORNO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	114
6.2. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO	117
6.3. SURGIMENTO DAS ONGS EM GUINÉ-BISSAU	121
6.4. AÇÕES DA PLAN NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO GUINEENSE	127
6.5. GESTÃO DA ONGS	138
6.6. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO	144
7. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	146
7.1. PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	148
7.2. ANÁLISE DE DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES	153
7.2.1 Fase 1: Pré-análise	153
7.2.2 Fase 2: Análise de dados e definição das categorias	154
7.2.3 Fase 3: Análise de conteúdo	155
7.3. EDUCAÇÃO PARA TODOS	156
7.4. EDUCAÇÃO OFICIAL E TECNOLOGIA DIGITAL	160
7.5. EDUCAÇÃO CORÂNICA TRADICIONAL E EXERCÍCIO DA CIDADANIA	165
7.6. FINANCIAMENTO EM EDUCAÇÃO E AÇÕES DA PLAN	168
7.7. GÊNERO E ESCOLARIZAÇÃO	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
NOTA	185
REFERÊNCIAS	187
APÊNDICES	201
APÊNDICE I - Ministério da Educação, Ensino Superior, Juventude, Cultura e Desportos- Secretaria Regional da Região de Gabú	
APÊNDICE II - PLAN Guiné-Bissau	
APÊNDICE III- Roteio de Entrevista para ONG PLAN	
APÊNDICE IV - Roteio de Entrevista da Secretaria Regional do Ministério da Educação Cultura e Desporto de Gabú	
APÊNDICE V: Roteio da Entrevista de Pais, Professores, Encarregados da Educação e Alunos	

## DA RAZÃO DE SER DESTA TESE

Sou de nacionalidade guineense, natural de Bissau, de grupo étnico Fula, um dos grupos étnicos que compõem a população do Leste da Guiné-Bissau. O meu pai é muçulmano e a minha mãe é católica. Não tenho sobrenome do meu pai no meu documento por motivos de estudos. De acordo com a mentalidade dos pais muçulmanos, a mulher não deve estudar na escola oficial do governo: deve estudar apenas o Alcorão. A mulher que tem estudo desafia o marido, não aceita ter rival, controla as finanças do marido a seu favor. A minha mãe não era casada com o meu pai, apenas teve dois filhos: eu e meu irmão.

Ela era professora primária e o meu pai era comerciante feirante, tinha 6 mulheres e 31 filhos morando na mesma casa.

O meu irmão tinha o sobrenome do meu pai, e eu apenas da minha mãe, porque ele se recusou a me registrar, para me impedir de estudar (eu deveria ter sido Cadijatu Bari). Hoje, o meu irmão é formado em engenharia eletrônica pela USP, é casado com uma brasileira e tem dois filhos.

Minha trajetória estudantil iniciou-se no ano letivo de 1973, ainda na época colonial, aos 4 anos de idade, na escola Teixeira Pinto, em Bissau, atual Patrício Lubumba. Naquela época, a maioria das professoras eram irmãs das igrejas católicas ou esposas dos militares das forças armadas portuguesa e de administradores. A escola fazia parte do programa de política da “Guiné melhor”, com a finalidade de diminuir a taxa de analfabetismo nas províncias portuguesas, considerada muito alta, e de educar os nativos para melhorar a prestação dos serviços para o regime. As mulheres estudavam para serem professoras, parteiras e técnicas de enfermagem. Os homens estudavam para prestação dos serviços burocráticos e técnicos para o regime.

Tenho poucas lembranças dessa fase da vida: recordo-me da minha primeira professora de pré-primário, chamava Conceição: era portuguesa, esposa de um militar do exército português em missão de serviço em Guiné. As professoras eram chamadas de “minha senhora”, na época. Ela era muito bonita paciente e gostava de vestir roupas africanas.

Em 24 de setembro de 1973, aconteceu a Proclamação da Independência da República, quando eu estava cursando primeiro nível do primário. Essa etapa da minha vida eu considero muito importante, porque foi a base de toda a minha aprendizagem. O país passou a ser independente de Portugal, o regime político mudou para socialismo, a educação formal passou a ser para todos, foram abolidas as expressões: minha senhora, turma de mulher e turma de homem. A educação passou a ser voltada para o exercício da cidadania, para formar futuros dirigentes ou militantes para dirigir o país, com base em valores morais e

éticos à africanidade. Lembro que começaram a aparecer nas escolas grupos teatrais, grupos de danças africanas dos quais fazia parte.

Em 1980, terminei a 4ª classe, e fui selecionada para ir terminar os estudos na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), na cidade de Ivanov; éramos 30 estudantes numa escola interna, cheia de regras e limites para tudo. Eu não entendia russo, estranhei-me com as comidas, como o frio, nunca tinha visto neve na minha vida e nunca tinha convivido com as pessoas, ainda que fossem guineenses. No primeiro dia de aula, fiquei muito nervosa como se fosse primeiro dia de aula de uma criança que estava começando os estudos pela primeira vez. Deu-se início então uma jornada acadêmica que teria muito a aprender e conhecer pela frente: métodos de aprendizagem diferentes, ensino baseado no regime político socialista e comunista na época, muita história de Lenin e da 2ª Guerra Mundial. Eu achava que, por mais difícil que fosse, estaria preparada para enfrentar e superar os obstáculos.

O primeiro ano foi estudo da língua russa e da vida soviética, o que significa, para mim, uma perda do ano letivo. As aulas eram especificamente para os estrangeiros cujos países eram do regime político socialista ou comunista, ou seja, aliado ao regime. Na minha turma, ainda me lembro de que havia cubanos, angolanos, líbios e sul-africanos do Congresso Nacional Africano, de Nelson Mandela, entre outros.

Depois de cursar a língua, iniciamos a 5ª classe: comecei a conviver e compartilhar com os russos, colegas de escola. Então, percebi que deveria, por obrigação, aceitar e tolerar as diferenças, e me modificar para conviver e compartilhar tudo.

Um ano depois, as escolas internas começaram a apresentar problemas financeiros em Ivanov, por motivos de altos custos do governo central com a educação anterior à reforma geral do Estado. Fizeram cortes em despesas com as escolas internas que agregavam estrangeiros, por isso começou a cair a qualidade das escolas internas da cidade. Fiquei com medo de passar fome, de passar fome no frio: escrevi uma carta para meu irmão Tchernov, explicando-lhe a situação da escola e, ele, por sua vez, enviou-me uma passagem de volta. Dessa forma, resolvi abandonar Ivanov e voltei para Bissau.

Em Guiné-Bissau, comecei tudo de novo, como se fosse uma estrangeira que iniciava os estudos na língua portuguesa; estranhei de novo a cultura, as comidas, a maneira de pensar das pessoas, vestuários, entre outros. Cheguei à conclusão de que não existe cultura certa: a cultura certa, para mim, é aquela com que a pessoa está acostumada e da qual gosta. A pessoa culta é a pessoa que não questiona a cultura dos outros.

Em Guiné, o meu irmão me encaminhou de novo a uma escola interna chamada Escola Piloto<sup>2</sup>, em Bolama, a qual já foi capital da Guiné até o ano 1945. Era uma escola criada na zona libertada antes da independência da República para escolarização dos soldados e seus familiares.

Na Escola Piloto, o ensino era tradicional: o aluno era mero receptor de informação, um ser passivo. Eu estava com a cabeça cheia de raciocínio russo, diferente dos colegas, e muitas vezes ficava com dúvidas durante as aulas ministradas, mas não tinha coragem de perguntar, com medo de ser repreendida pelos professores, já que, além de adotarem a pedagogia tradicional como ferramenta fundamental, ainda imponham ordens de silêncio e de respeito.

Pelo que me recordo, as atitudes dos professores seguiam uma metodologia baseada em atividades de cópia, memorizações e repetições, e o comportamento dos alunos fazia parte em aprovação ou reprovação do ano letivo. O aluno tinha que ser muito bem-comportado para passar de ano.

Em 4 de Novembro de 1981, aconteceu um Golpe de Estado que derrubou o presidente da República e aboliu o regime político socialista que vigorava no país. Dentre diversas ações, fechou a Escola Piloto, porque era de linha socialista, em virtude de o governo no poder aderir ao regime político dos não-alinhados<sup>3</sup>. Então, eu me mudei para a escola das Forças Armadas Revolucionárias, do povo que fica situado no quartel-general em Bissau.

A mudança da escola me causou muita ansiedade: imaginava como seria o meu primeiro dia de aula, as novas amizades que surgiriam e os novos professores. No primeiro dia, fui à escola a pé, pois não era longe de casa, com colegas de bairro e minhas primas. Achava muito divertido, porque íamos conversando e vendo todo movimento da rua. Estava-me sentindo autônoma e responsável, devido à mudança de vida estudantil ter se tornado melhor, porque não precisava mais cumprir regras rígidas dos colégios internos.

Gostei muito da mudança de escola e de vida estudantil. A escola era de grande porte, havia muitos alunos e muitos professores, não existia discriminação de gênero entre as turmas e era tudo misturado. Identificava-me com quase todas as matérias, exceto física, e fiquei na mesma escola até terminar o 2º grau, no ano de 1986.

Atualmente, ainda me entristece ver a escola toda destruída pelas bombas da guerra civil, que aconteceu em 7 de junho de 1998.

---

<sup>2</sup> O nome Escola Piloto significa escola para futuros dirigentes (pessoas que vão dirigir o país).

<sup>3</sup> Não alinhado significa que o país vai poder receber ajuda de qualquer país, independentemente do seu regime político.

Na época em que terminei o 2º grau, não havia ensino superior em Guiné Bissau: apenas cursos técnicos e profissionais estavam em fases de iniciação. Os cursos superiores eram cursados fora do país, naqueles com convênio na área da educação, como: Brasil, Cuba, Rússia, Marrocos, Portugal etc. O requisito mais importante para concessão de bolsa de estudo era o estudante ter, no mínimo, 2 anos de contribuição da área da educação para atender a política de Amílcar Cabral: “Quem sabe deve ensinar quem não sabe”. A minha contribuição foi na brigada pedagógica como professora de geografia para alunos de 5º ano do liceu.

Três anos se passaram. Como não consegui a bolsa para cursar o nível superior, eu me matriculei no Centro de Formação Administrativa, em um curso técnico de contabilidade, e continuei a ensinar geografia para o 5º ano. Na brigada pedagógica, eu me identifiquei muito com a área. Até os colegas indicavam que eu tinha dom e paciência para ensinar e para lidar com diferentes tipos de comportamentos e situações.

Terminei o curso técnico de contabilidade em 1993, consegui bolsa para Brasil, na cidade de Brasília, para fazer curso superior em administração pública. Logo, em 1994, saí do país para estudar na Universidade de Brasília (UnB). Brasília é uma cidade que possui muitos estrangeiros e diplomatas africanos; passei a conhecer a variedade de culturas africanas: as comidas, os vestuários dos diferentes países africanos.

Morávamos 4 africanas em um dos alojamentos dos estudantes de graduação: da Costa de Marfim, do Gabão e de Cabo Verde. Não me sentia só, pois minhas colegas me orientavam em tudo no que diz respeito à adaptação cultural e às regras de alojamento. Em termos de estudo, não tive graves problemas, pois algumas matérias dos dois primeiros semestres já tinham visto no curso técnico de contabilidade, em Guiné-Bissau.

Naquela época, estudar administração pública na UnB era muito bom, visto que sempre apareciam estágios nos ministérios para aprender e ganhar dinheiro; além disso, a comida no restaurante universitário era 50 centavos, e não era difícil conseguir vagas nos alojamentos estudantis.

Na UnB, havia muitos professores japoneses nas matérias de exatas ou de cálculos, os quais eram muito rigorosos e sérios, passavam muitos deveres de casa e não demoravam em entregar os resultados. Fiz muitas amizades com outros africanos em convívios e festas nas embaixadas, além de amizade com diversos servidores públicos importantes da administração brasileira, através dos estágios nos ministérios.

Terminei o curso no primeiro semestre do ano de 1999, porém não tinha como voltar para meu país, o qual ainda estava em guerra civil, que teve início em 1998. Dessa forma, me matriculei no curso de especialização em gestão de recursos humanos, na Fundação Getúlio



Vargas em Brasília. No primeiro semestre de 2000, terminei o curso e resolvi voltar para contribuir para com a minha pátria, já que a guerra havia terminado. Consegui emprego no departamento de recursos humanos do Ministério da Função Pública e Trabalho: a minha ocupação era capacitar os servidores públicos (éramos 4 professores e um coordenador de curso). Lecionava uma matéria de noções básicas de administração pública e economia, e os outros professores, português, matemática financeira e de francês.

Em dezembro de 2000, aconteceu o Golpe de Estado: mataram o chefe de estado-maior da República, o país ficou sem governo, parou tudo, não pagavam os funcionários públicos, aconteciam vários tiroteios entre militares e policiais e a instabilidade era total.

Em janeiro de 2001, enviei o meu anteprojeto de mestrado e os documentos exigidos pelo programa de pós-graduação em administração pública para estrangeiro para a Universidade Federal da Bahia (UFBA), na área de reforma do aparelho de Estado. Fui selecionada e, em março do mesmo ano, sai de novo de Bissau para cursar mestrado no Brasil, na cidade de Salvador.

Cheguei a Salvador e me senti em casa: parecia que havia saído da Guiné e estava em Angola ou Nigéria. Tive mãe, pai e irmãos até casa para morar de graça, no bairro da Fazenda Garcia. O meu namorado era baiano e professor de português em uma escola do Estado, no bairro de Brotas.

Na UFBA, os colegas brasileiros da turma compartilhavam tudo comigo sem discriminação, muito diferente de Brasília, em que os colegas de turma eram muito frios comigo e as minhas amizades eram entre funcionários de ministérios e a comunidade africana residente em Brasília.

Terminei o mestrado em 2004, voltei para Bissau e me deparei com a abertura da Universidade Amílcar Cabral: fui selecionada para ser professora de introdução à administração e de organização de empresas. Dei-me muito bem como professora, gostei do que fazia e percebi que estava no lugar certo.

Em 2013, a universidade fechou por motivos políticos, financeiros e golpes de Estado; a instabilidade deveu-se às diversas alterações de governo e consequentes mudanças na reitoria, na administração e nos convênios que a universidade tinha com o exterior.

Optei por fazer doutorado em pedagogia, porque administração pública tornou-se incerta em Bissau por motivos de instabilidade do país. Desse modo, a minha pretensão é para trabalhar em ONGs de área de educação.

Em 2016, enviei o meu projeto e logrei êxito na aprovação para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação da UnB, fui aprovada no 2º semestre de 2016 e

inicie a minha atual jornada. Depois mudei de orientação e fui para a linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE).

## 1. INTRODUÇÃO

Guiné-Bissau foi colonizada pelos portugueses há mais de quinhentos anos, os quais deixaram pouca infraestrutura na área de saúde e educação. A área da educação do país foi quase totalmente exclusiva e beneficiada aos portugueses e seus filhos que viviam no território nacional, além de colaboradores diretos do regime de Lisboa; cidadãos nativos não muçulmanos apenas tinham direito a escolas do ensino rudimentar regidas pela igreja da missão católica. Num desses grupos (colaboradores diretos do regime de Lisboa), formaram-se Amílcar Lopes Cabral, fundador de nacionalidade guineense e cabo-verdiano, e alguns dos seus companheiros (SEMEDO, 2014).

A história da educação corânica da Guiné-Bissau começou em 1878, na chamada Guerra de *Cansalã*<sup>4</sup>, que aconteceu na região Leste do país, os Fulas obrigaram os perdedores da guerra, os mandingas donos da terra a se converterem ao Islã (PÉLISSIER, 1989). Começaram a aparecer os estudiosos do alcorão Fulas vindos da República da Guiné, país vizinho para ensinamento do Alcorão nas mesquitas em muitas cidades da Região Leste do país (Região de Gabú).

O percurso dos Fulas da Guiné-Bissau é pouco estudado pelos intelectuais guineenses em geral e até mesmo pelos Fulas intelectuais. Ela é marcada pela discriminação por parte dos governantes desde a época colonial até a data presente em relação à educação corânica e à cultura.

Nessa perspectiva, na colonização mais antiga, guineenses comuns não tinham direito as escolas oficiais, além das escolas de missão católica para os católicos e escolas corânicas para os muçulmanos. Contudo, o Alcorão é um livro sagrado que se faz presente na Região de Gabú depois da ocupação portuguesa. Livro que é lido por uma boa parcela dos guineenses muçulmanos. Mesmo assim, ainda hoje as escolas corânicas não têm reconhecimento oficial no Plano de Ação Nacional da Educação para Todos/PANET (2011), documento principal das políticas educativas do Ministério da Educação Ensino Superior, Cultura e Desporto.

O propósito desta pesquisa foi investigar como se enquadra a educação corânica e Políticas Públicas no campo da Educação Formal e Oficial, buscando compreender os motivos pelos quais estão desaparecendo programas e projetos de alfabetizações de adultos do governo, que não possuem apoio das ONGs, bem como as contribuições no conjunto das iniciativas voltadas para diminuição do analfabetismo em comunidades Fulas de Gabú.

---

<sup>4</sup> Guerra santa entre Fulas e mandingas.

Tem-se como objetivo geral analisar os impactos das metodologias de trabalho desenvolvido pela ONG, PLAN, em parceria com Secretaria Regional da Educação de Gabú – SREG, escolas corânica, comunidade local e examinar de que maneira suas atuações vêm contribuindo para a diminuição do analfabetismo em educação formal e oficial no país.

PLAN é uma organização não governamental humanitária, sem filiação política ou religiosa, presente em 70 países. Fundada em 1937, em Londres, a PLAN Internacional é uma das mais antigas organizações com foco no desenvolvimento das crianças no mundo. O trabalho da PLAN Internacional é baseado no compromisso de garantir que as crianças tenham garantidos seus direitos; é a única que possui ações no Leste do país na área da educação. Sua missão é melhorar a qualidade de vida das crianças menos favorecidas de países em via de desenvolvimento, por meio de processos que unam pessoas de diversas culturas. Foi fundada pelo britânico John Langdon e pelo trabalhador refugiado Eric Muggeridge, com objetivo original de fornecer alimentação, alojamento e educação para as crianças, cujas vidas foram interrompidas pela guerra civil espanhola. Langdon concebeu a ideia de um relacionamento pessoal entre uma criança e um patrocinador, modelo que coloca o infante no centro, o qual continua a ser essência do trabalho dessa organização até a data presente (PLAN, 2017).

Neste contexto, o PANET ainda não conseguiu se estabelecer totalmente na Região Leste da Guiné-Bissau, onde a maioria da população é muçulmana de ramificação sunita e da etnia Fula. Embora a educação formal e oficial oferecida pelo Governo proporciona importantes possibilidades para o desenvolvimento das pessoas, como a educação profissional e a língua oficial (Português), o PANET estabelecido pelo Governo não contempla a especificidade e a realidade dos Fulas de Gabú: não reconhece o crioulo, a alfabetização em *alcorana* e os fundamentos étnicos e de gênero da religião fortemente muçulmana.

A partir deste quadro, é proposta a seguinte tese: **O Plano de Ação Nacional da Educação para Todos (PANET) considera e respeita as necessidades e especificidade étnica cultural dos Fulas? Com base nisso, pretendemos investigar se o entendimento intercultural pode criar possibilidades para diminuição do analfabetismo no país, rompendo com a marginalização da educação corânica, considerada informal no PANET (2011).**

Sampieri (2006) recomenda que o pesquisador tenha condição de definir qual é o enfoque ou a natureza da pesquisa a desenvolver, de acordo com os objetivos definidos. Nessa escolha, os autores alertam sobre a necessidade da escolha de um método exequível e que possa levar o pesquisador a chegar aos objetivos almejados pelo estudo.

Nesse sentido, Selltis (1974) afirma que o pesquisador deve delinear de forma clara e concisa o objetivo, a fim de apontar claramente quais os tipos de informação necessários para que se chegue ao resultado final. Para esse fim, o pesquisador precisa criar seu planejamento de pesquisa.

A pesquisa apoia-se numa abordagem de base qualitativa e etnográfica porque houve contato direto com o ambiente de pesquisa e da situação investigada através do trabalho intensivo em Gabú e a descrição de um sistema de significado cultural de um determinado grupo étnico Fula, objetivando entender outro modo de vida no ponto de vista informativo. Dessa forma, o trabalho em Gabú incluiu-se em um estudo disciplinado na cultura dos Fulas de Gabú.

A pesquisa foi referenciada em um estudo que conjuga a ação das singularidades e diferenças percebidas nas vivências cotidianas com as estruturas macrossociais definidoras da Organização Não Governamental (ONG) que atua na área da educação em Gabú, PLAN e SREGs: espaço ativo de intermediação das relações que ocorrem no âmbito macrossocial e as microrrelações que ocorrem no cotidiano, lugar onde efetivamente os sujeitos se apropriam e ressignificam os elementos estruturais.

Nessa ordem de ideia, os capítulos estão divididos em: População, Cultura e Identidade de Guiné-Bissau; Educação em Guiné-Bissau; Visão Crítica Sobre PNAEPT; Políticas Educacionais e ONG PLAN; Resultados, análise e discussão.

## 2. POPULAÇÃO, CULTURA E IDENTIDADE DE GUINÉ-BISSAU

O presente capítulo tem por base a história da formação da população da Guiné-Bissau, sua cultura e sua identidade, cuja discussão mais ampla destaca a etnia Fula. Argumenta-se também sobre velhas identidades étnicas que estão sendo substituídas por novas identidades nos centros urbanos do país. Sua análise parte da miscigenação entre grupos étnicos e das várias concepções do sujeito construído e assumido ao longo do processo histórico que determina as identidades.

Inicialmente, são apresentadas as considerações gerais sobre a formação da *população* da Guiné-Bissau, mais especificamente sobre a sociedade Fula.

Em um segundo momento, são apresentados os conceitos sobre *cultura* que aproximam do tema, as diversidades culturais que existem entre os grupos étnicos do país e a cultura dos Fulas afro-muçulmanos.

Por fim, segue a reflexão sobre a *identidade* da população e dos Fulas. Embora o trabalho esteja sistematizado por partes, compreende-se que os temas população, cultura e identidade estão intrinsecamente ligados, o que torna difícil abordar qualquer um deles sem mencionar os outros.

Pélissier (1989) assinala que a história da Guiné-Bissau está associada aos Impérios de Songai, Gana, Mali e Gabú. Na verdade, o Império negro africano conhecido é o Império de Gana e de Mali, caracterizados por serem animistas e tolerantes a prática do Islamismo e do Cristianismo. A Guiné-Bissau foi parte do império de Mali, um dos grandes Impérios africanos que dominavam a região.

Por outro lado, Azevedo e Rodrigues (1977) afirmam que o primeiro Império foi Songai, que dominou a região do Níger. O segundo foi Império de Gana, o qual desapareceu com a imposição dos berberes e dos muçulmanos até que, em 1240, o rei de Mali, Sundiata Keita, os conquistou erguendo o Império de Mali, considerado o maior de todos os impérios africanos.

Esse império teve o seu apogeu no início de século XIV, com o governador Manssa Mussa<sup>5</sup>, que o converteu para o islamismo. Em sua peregrinação, Meca, cidade santa dos muçulmanos, Manssa Mussa fez-se acompanhar de cerca de quinze mil homens, cem camelos e uma expressiva quantidade de ouro. Nessa peregrinação, ele trouxe para Mali várias mercadorias e sábios que ajudaram na divulgação da religião islâmica. Aos poucos, o capital do Império passou a ser um grande centro comercial e um grande centro de estudos religiosos

---

<sup>5</sup> Rei Mussa.

islâmicos. O Império do Mali controlava as rotas comerciais da costa ao Norte da África Ocidental; dentre os principais produtos comercializados, havia ouro, sal, peixe, cobre, escravos, couro de animais, nós de colas e cavalos. Esse percurso histórico contribuiu para uma grande diversidade étnica, linguística, cultural e social na região (PÉLISSIES, 1989).

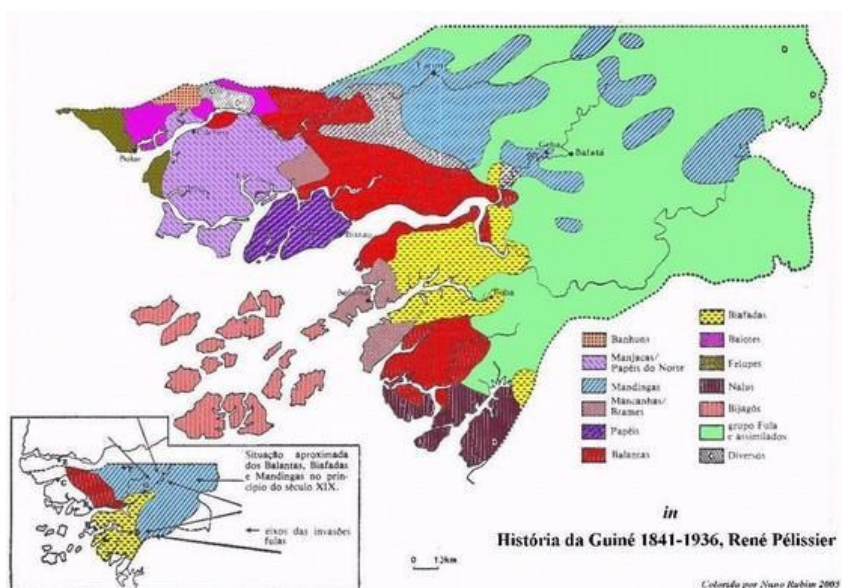
## 2.1. POPULAÇÃO

De acordo com dados do IBGE (2011), a República da Guiné-Bissau faz parte dos países da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa), fica situada na Costa Ocidental da África, cujo território se estende em 36.125km<sup>2</sup>. Faz fronteira com a República do Senegal ao Norte e ao Leste, e com a República de Guiné ao Sul, Sudoeste e Leste. Sua costa é banhada pelo Oceano Atlântico e, além do território continental, o país integra ainda o Arquipélago dos Bijogós.

Em termos administrativos, o país é constituído por oito regiões: Bolama, Bafatá, Biombo, Cacheu, Gabú, Quinara, Tombali, e Arquipélago dos Bijagós, além do setor autônomo de Bissau, cidade capital. As regiões administrativas contam com trinta e seis setores.

Sua população é de 2.500 mil habitantes e estima-se que 46% sejam muçulmanos e 13% sejam cristãos; o restante da população pratica a religião tradicional africana (IBGE, 2011). O país é composto por vinte oito grupos étnicos:

Figura 1 - Mapa etnográfico da República da Guiné-Bissau



Fonte: Eportuguese (2011).

Dados de IBGE (2011) indicam que Guiné-Bissau é composto por vinte e nove grupos étnicos. Com base nas observações feitas nesta pesquisa, analisando suas crenças, características religiosas, valores e diversidades rituais, o ambiente sociocultural que caracterizam suas vivências e as linguagens, esse número pode ser reduzido em seis núcleos:

- Núcleo dos Mandingas, composto pelos grupos étnicos: Mandinga, Djacanca, Padjadinca, Oinca e Biafada;
- Núcleo dos Fulas, composto pelos grupos étnicos: Futafula, Toucutor, Toranca, Fulacunda, Fulafuro e Saracule;
- Núcleo dos Manjacos, composto pelos grupos étnicos: Manjaco, Papel, Mankanhe, Banhu, Cassangas, Flupes e Baiote;
- Núcleo dos Balantas, composto pelos grupos étnicos: Balanta, Manssoanca, Balanta Mané e Naga;
- Núcleo dos Nalus, composto pelos grupos étnicos: Nalus, Sossos, Tanda, Bhaga e Landuma;
- Núcleo dos Bijagós, que possuem cultura, língua, crenças e valores diferentes de todos os grupos étnicos da Guiné-Bissau.

Os grupos étnicos mais destacados da Guiné-Bissau são: Fula 30%, Balanta 21%, Mandinga 11%, Manjaco 10%, Papel 5% e Bijagós 2% (IBGE, 2011).

Para uma compreensão da visão quanto ao número de grupos étnicos, é importante observar o conceito do termo étnico para Dias (2001): deriva do grego *ethnos*, cujo significado é povo, ou seja, a etnia representa a consciência de um grupo de pessoas que se diferencia dos outros. Essa diferença ocorre em função de aspectos culturais, linguísticos, raciais, religiosos e artísticos; ademais, a etnia não é um conceito fixo, podendo mudar com o passar do tempo, já que o aumento da população e o contato de um povo para outro (miscigenação, cultural), entre outras ações, podem provocar mudança numa determinada etnia.

Brito (2012) afirma que Fula é o maior grupo nômade do mundo e a sua origem ainda é desconhecida pelos estudiosos. Eles estão localizados na África Ocidental, distribuídos por vários países como: Nigéria, Niger, Mali, Camarões, Gambia, Senegal, Seralioua, Guiné, Guiné-Bissau, Mauritânia e entre outros. O povo Fula fala pular, uma língua que tem, pelo menos, cinco dialetos diferentes: futafula, fulacunda, pulogueri, touclor e toranca.



Figura 2 - Fula



Fonte: AfricaGuide (2009).

De acordo com a tabela 15% da população da África do Oeste é composta pela etnia Fula. Considerando que maioria dos países possuem mais de dez diferentes grupos étnicos, é uma etnia bem numerosa, é uma mistura diversificada de cultura, religiões, idiomas do Oeste e do Norte da África. Eles são muçulmanos e muitos deles falam árabe, além de manterem muitos costumes de sua cultura pré-islâmica.

São os primeiros povos africanos a se converterem ao islamismo, estabelecido com uma grande força religiosa, política, econômica na África (BRITO, 2017). Hoje, é um dos grupos mais heterogêneos, devido à mistura e à integração de outros povos ao longo do tempo. O código de vestuário é tão adverso quanto o grupo étnico; no entanto, todos vestem roupas modestas. Sua cultura enfatiza bastante a beleza e a bravura, que podem ser vistas na maquiagem e nas roupas. A música é outro aspecto da cultura Fula: seu povo gosta de tocar flautas e baterias, especialmente em ocasiões especiais.

Tabela 1 – Distribuição dos Fulas nos Países da Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO)

<b>País</b>	<b>População</b>	<b>Percentagem da etnia Fula</b>
Benim	11,490 ml	39%
Burkina Faso	19.757ml	9%
Cabo Verde	743ml	Não tem
Côte d'Ivoire (Costa de Marfim)	25.0799ml	5%
Gambia	2.200ml	18%
Gana	29.770ml	10%
Guiné	12.401ml	43%
Guiné-Bissau	2.500	30%
Libéria	4.819ml	12%
Mali	19,080ml	17%
Níger	15.290 ml	8%
Nigéria	195.900ml	29%
Serra Leoa	7.650ml	10%
Senegal	19.000ml	24%
Togo	7.889ml	5%
<b>Total: 15 PAÍSES</b>	<b>371,059ml</b>	<b>15%</b>

Fonte: PNUD (2017).

Figura 3 – Balantas



Fonte: Flickr (s. d.).

De acordo com Boletim Cultural da Província da Guiné Portuguesa do ano de 1946<sup>6</sup> e dados de IBGE de 2014, Balanta é o segundo maior grupo étnico da Guiné-Bissau, dividido em quatro subgrupos: Balanta Mane, Balanta Naga, Balanta de Quintoi e Balanta de Nhacra, os quais estão concentrados na região Oio do país, cuja capital é Bissorã. São conhecidos como aqueles que resistem. Os Balantas migraram da região do Egito, Etiópia e Sudão para a Guiné-Bissau entre os séculos X e XIV e se espalharam pelo território durante o século XIX, procurando a expansão de outros reinos. A sua organização social dificultou a colonização portuguesa.

A etnia Balanta é uma sociedade horizontal<sup>7</sup>, isto é, não possui chefe e é regida somente pelo conselho dos anciãos, os quais são, em grande parte, animistas.

Os Mandingas são um dos maiores grupos étnicos africanos majoritariamente muçulmanos. Originários do Império do Mali, hoje habitam em vários países da África Ocidental, como Mali, Guiné, Guiné-Bissau, Gambia, Costa de Marfim, Serra Leoa e Senegal. Durante o século XVI e XVIII, aproximadamente um terço dos Mandingas dos países da colonização inglesa foram enviados como escravos para as Américas e para os EUA, por isso que muitos afroamericanos descendem desse grupo. Os Mandingas da Guiné-Bissau foram escravizados pelos comerciantes e navegadores Fulas através da conquista de seus territórios durante a Guerra de Canssalã, ao Leste do país (PÉLISSIER, 1989).

---

<sup>6</sup> Revista acadêmica e periódico de responsabilidade do Centro de Estudos da Guiné Portuguesa, instituição criada em 1946 para promover a cultura da colônia.

<sup>7</sup> Sociedade que não possui chefe, apenas conselho dos mais velhos.

Figura 4 – Tabato, Mandingas



Fonte: A voz da Guiné (s. d.).

A aprendizagem entre os Mandingas é, sobretudo, feita através de tradição e de histórias, canções e provérbios, tendo os anciãos um papel importante como líderes e transmissores de conhecimento. Entre eles, é comum as crianças receberem o nome de alguém importante da sua família.

Figura 5 – Manjacos



Fonte: A Caravana (s. d.).

De acordo com Boletim Cultural da Província da Guiné Portuguesa (1946), os Manjacos estão concentrados na região de Cacheu, nas ilhas de Geta e Picixis, e nas margens dos rios Geba e Cacheu. Dedicam-se, sobretudo, a agricultura, pesca e emigração para países vizinhos e para a Europa. As suas crenças são majoritariamente animistas, embora também existam muçulmanos e cristãos. A população está concentrada nas áreas costeiras; devido à sua localização, foram, juntamente com os Flupes, muito afetados pela exploração europeia de escravidão no século XV e XVI. São os colaboradores dos colonialistas portugueses nas capturas e na repressão dos nativos e os ajudaram os colonialistas a administrar o país (PÉLISSIER, 1989).

Na época colonial, os Flupes eram chefes de postos nos interiores, policiais da investigação criminal, professores e enfermeiros, em virtude de constituírem a camada da população mais escolarizada em Guiné-Bissau.

Entre eles, é comum a poligamia, mas, de forma diferente, pois seus costumes polígamos não atravessam as fronteiras dos seus grupos étnicos: acontece somente entre pessoas que possuem laços parentescos. As relações familiares são muito fortes assim como os casamentos arranjados entre famílias (PÉLISSIER, 1986). Suas crenças são majoritariamente muçulmanas, ainda que mantenham muitas crenças tradicionais africanas. Embora não exista formalmente um sistema de castas, os flupes agrupam-se em diversos clãs, com nomes específicos. Eles sobrevivem basicamente de agricultura, especialmente do cultivo de arroz, e há uma separação entre tarefas de mulher, tarefas de homem e tarefas de adolescente.

Figura 6 – Mankanhes



Fonte: Por dentro da África (2006).

O idioma dos Mankanhes (BOLETIM CULTURAL DA PROVÍNCIA DA GUINÉ PORTUGUESA, 1964) é o mankanhes. As mulheres são grandes produtoras de verduras e de cereais no país. Entre eles, existe um grande laço da união e companheirismo. Entre os não muçulmanos, são os primeiros a ter as primeiras escolas da missão católica construídas em Bula, terra dos Mankanhes. Até hoje, é muito difícil encontrar um que não seja alfabetizado, já que a educação formal faz parte da cultura e da vivência do dia-a-dia em suas comunidades. Entre os Mankanhes, não existe diversidade de clãs tampouco diversidade cultural e linguística (PÉLESSEIR, 1986).

Figura 7 - Bijagós



Fonte: Coração africano (2015).

Os Bijagós, por sua vez, fazem parte do arquipélago com oitenta ilhas ao largo da costa da Guiné-Bissau (BOLETIM CULTURAL DA PROVÍNCIA DA GUINÉ PORTUGUESA, 1964); a maioria das ilhas é desabitada, a população fala majoritariamente bijagó e praticam religião animista.

Não são verdadeiros originários do local, que servia de refúgio. Chegaram às ilhas depois de terem sido derrotados por outros povos do continente e construíram as suas aldeias no centro delas, em plena floresta, para melhor se defenderem.

Eles são conhecidos por sua lealdade, gentileza, honestidade, respeito pelos outros e, sobretudo, pelos mais velhos. Tiveram pouco contato com os colonialistas Portugueses, mesmo quando a ilha de Bolama era a capital do país. Nessa época, eles migraram para outras ilhas mais remotas (SILA, 2005). Não participaram nos pagamentos dos Impostos de Contribuição Nacional na época de colonização. Atualmente, resistiram em participar das

políticas e dos exercícios de cidadania. São profundamente crentes e dedicam cerca de cem dias por ano a rituais religiosos (SILA, 2005).

A ilha do Orango, a mais distante com o litoral guineense, tem uma sociedade matrilineal: as mulheres escolhem os maridos. Entre os Bijogós, elas são chefe de família, trabalham nas obras de construção civil e comandam o reino das suas comunidades.

O país também possui uma população minoritária mulata originária dos portugueses, de seus filhos e dos cabo-verdianos: são uma geração de Bissau com os portugueses ou Manjacos com portugueses, e descendentes dos cabo-verdianos. O português é a língua principal e mais falada entre eles. São católicos e não praticam as crenças africanas. Saracules, Djacanca, Padjadinca e Touculor são afro-muçulmanos, provenientes do Império do Mali (PÉLISSIER, 1989).

Eles convivem na mesma comunidade, falam línguas parecidas, com poucas diferenças em sotaques e colocação das palavras, vestuários modestos e os ritmos das músicas também são idênticos. São grupos étnicos pertencentes ao Leste do país, mas que possuem origem diferente dos Fulas, que também vivem na região.

Os Nalus, Bagas, Sossos, Landumas, Tandas e Biafadas são grupos étnicos pertencentes a região Sul do país: Tombali e Quinara. Embora vivam na mesma região, suas origens e culturas são diferentes. Os Nalus, os Sossos, os Tandas e Landumas são grupos étnicos que pertenciam a outra Guiné antes da negociação de 12 de maio de 1886<sup>8</sup>. Já os Biafadas são nativos da Guiné-Bissau (PÉLISSIER, 1989): entre os guineenses, são os únicos que possuem músicas diferentes e parecidas com a da outra Guiné. Apesar de pertencerem a Guiné-Bissau, é mais comum compartilharem com as pessoas da outra Guiné, isto é, em termos de casamento, sucessão nas balóbas<sup>9</sup> e outras crenças tradicionais africanas.

## **2.2. A PERSPECTIVA MULTI E TRANSCULTURAL DE GUINÉ-BISSAU**

De acordo com Marx (1993) o homem é portador das necessidades: precisa se alimentar, vestir etc.; para satisfazê-las, entra em relações com outros seres humanos, com a sociedade, objetivando-se, desta forma, como portador de necessidades. Essas necessidades

---

<sup>8</sup> A conversão luso-francesa foi em consequência de conferência do Berlim: a França e Portugal traçaram no mapa a fronteira da atual Guiné-Bissau, em 12 de maio de 1886. A França ficou com a região de Cassamansa, que fazia parte da região de Cacheu, e ofereceu em troca a atual região de Tombali, que fazia parte da outra Guiné, país vizinho.

<sup>9</sup> Nome dado aos Terreiros no Brasil.

serão supridas no trabalho, no ato de se vestir, se alimentar, se abrigar. Historicamente, elas foram atendidas, gerando diferentes formas culturais de sobrevivência, ora individual, ora coletiva, mas, em sua essência, produzidas historicamente.

Nesse contexto histórico, o homem vive em uma relação de interdependência, gerada pela produção e pela relação do indivíduo com o produto; essas relações são materiais e apreendidas historicamente. Segundo Marx (1993), quanto mais se recua na História, mais dependente aparece o indivíduo e mais amplo é o conjunto a que pertence: o homem, para suprir suas necessidades sociais, cria a família, a tribo e as diversas formas de comunidade; o homem cria a história.

Nessa ordem de ideias, Trotski (1981) afirma que a cultura é tudo aquilo que foi criado, construído, apreendido, conquistado pelo homem no curso de toda a sua História, em contraposição ao que a natureza lhe deu, compreendida a história natural do homem como espécie animal. Mas, no momento em que o homem se separou do reino animal – ocorrido quando o homem segurou pela primeira vez os instrumentos primitivos de pedra e de madeira –, começou a criação e acumulação de cultura, isto é, do conhecimento e da capacidade de todos os tipos para enfrentar e subjugar a natureza.

Nesse sentido, a abordagem socioeducativa deve estar intrinsecamente ligada à cultura, a qual se objetiva a operar transformações substanciais, partindo do legado de valores, hábitos, atitudes e comportamentos. No olhar de Vigotski (2001), a cultura deve estar presente no ambiente escolar, pois faz parte do processo de ensino e aprendizagem, já que se torna um nutriente da socialização e viabiliza ideias para uma eficácia do método. Ela conserva os modelos culturais que iniciam a mudança de funcionamento da mente e constrói “novos andares” no sistema de desenvolvimento do comportamento humano.

Na opinião de Libânio (2005) e Saviani (2005), a escola é mediadora entre o aluno e mundo da cultura, centrada no papel de transmissão e assimilação crítica dos conhecimentos, além de inserida no movimento da prática social concreta dos homens e na valorização da instrução e do ensino como instrumentos de humanização. Portanto, a função sociocultural da formação de professores se especifica pela aquisição dos recursos didático metodológicos para a análise da realidade material e social, sendo a formação/aquisição da cultura sistematizada como instrumento político em favor da emancipação humana.

Portanto, a diversidade cultural dos grupos étnicos que compõem a população da Guiné-Bissau poderia ser inserida no sistema de ensino e aprendizagem nas escolas oficiais. A escola deve ser entendida como um ente socializador que incorpora em si a diversidade cultural, assim que haja um ambiente sociável em que todos possam manifestar suas ideias sem discriminação.



O contexto sociocultural apresentado pelo país identifica-se multicultural<sup>10</sup>, sendo a primeira razão suficiente para uma educação que respeita a diversidade. A segunda razão é devido à região de Gabú apresentar uma peculiaridade étnica religiosa que merece uma atenção específica na abordagem e na construção de políticas educativas, das quais o Governo não pode, no desempenho das suas atribuições, se omitir da prestação do seu dever social constitucional.

Por outro lado, a cultura da Guiné-Bissau é influenciada pelas culturas estrangeiras que moldaram o país, em especial a de Portugal, que iniciou sua ocupação em Cacheu e, mais tarde, ocupou Bolama, mantendo o controle da região até no ano de 1974 (IBGE, 2014).

O contato miscigenado da diversidade cultural trouxe uma nova sociedade aos centros urbanos do país e atores que insurgiram novas abordagens culturais, tais como a língua, a religião e o ordenamento sociopolítico (DOWBOR, 1983). A cultura guineense é resultado dessa miscigenação, composta por afro-muçulmanos, animistas, portugueses e, em grande parte, pelos diversos grupos étnicos, como Fula, Mandinga, Balanta, Manjaco, Papel e Mancanhe, com seus próprios traços culturais, tradição e línguas nativas.

Guiné-Bissau, como a grande maioria dos países africanos independentes, é um país multi e transcultural, que abriga em seu território diferentes culturas e línguas, muitas vezes extrapolando as fronteiras sociopolíticas estabelecidas pelos europeus no século XIX.

O país foi socialista desde sua independência até ao início dos anos 90, assolado por mais de uma década de guerras e instabilidade política e o perfeito exemplo disso está a guerra civil de 1998 que durou 11 meses e a guerra entre extremo Norte e Sul de Senegal (DOWBOR, 1983). Entre esses extremos, vive-se um conflito entre os Fulupos e o Governo de Senegal, grupo étnico que também existe em Guiné-Bissau. As etnias são as mesmas entre o Norte da Guiné e o Sul de Senegal e falam a mesma língua: crioulo de Cacheu. Ao Sul de Guiné-Bissau, na região de Tombali, a cultura e a língua local são semelhantes às do Norte da Guiné konacry.

Nas definições de Thornton (2004), cultura é como um modo de vida de uma sociedade, incluindo, entre outros aspectos, parentesco, estrutura política, linguagem e literatura, artes, músicas, danças e religião. Thornton (2004) ainda afirma que uma cultura é uma entidade dinâmica e não estática, sujeita a constantes transformações. Do diálogo com Paulo Freire (1995), emerge a ideia de que a cultura congrega o que o homem acrescenta pela sua criatividade nas transformações que opera à natureza.

---

<sup>10</sup> Refere-se à coexistência de culturas distintas em um mesmo território (DANTAS, 2012).

Brandão (2010) é consequente à ideia do educador, ao afirmar que vivemos e interagimos através da cultura objetivamente criada por nós.

Assim, vivemos e interagimos na e através da cultura objetivamente criada por nós. E somos subjetivamente a interiorização de práticas culturais do fazer, de regras do agir (as diferentes gramáticas sociais), de sistemas de significação da vida e do mundo em que vivemos (as ideologias, as teorias e os sistemas mais abrangentes do saber e sentido) (BRANDÃO, 2010, p. 100)

Paulo Freire (1995) situa a educação no interior da cultura e a aponta como instrumento de libertação: para ele, a linguagem é um verdadeiro recheio à cultura e constitui tanto um lugar de dominação quanto campo de possibilidades.

Nesse círculo espacial, o processo educativo da educação corânica apresenta-se bastante enriquecido e em comunhão entre si como grupo étnico com uma orientação unificada nos seus objetivos educativos étnicos religiosos, portanto devia ser viabilizado todo o processo de transmissão e produção do conhecimento, em virtude de partir de um processo intrínseco à sua própria cultura. O autor denomina-o de resistência às imposições da cultura dominante perante a invasão cultural.

Em termos de dinamismo da cultura, Hall (2000) acrescenta que modificações culturais se dão por fatores internos (mudanças ambientais, modernismo, crescimento populacional, questionamentos intelectuais ou força política) e externos (contatos com outras culturas, ligações comerciais ou alianças políticas). Guiné-Bissau possui uma herança cultural bastante rica e diversificada de vinte e oito grupos étnicos presentes no território. Interessa referir que estes grupos étnicos outrora eram trinta; no entanto, o processo histórico de miscigenação teria levado ao desaparecimento de dois grupos.

A sua cultura varia dos seis núcleos étnicos que existem no país, através da diferença linguística, da profissão, das danças e das expressões artísticas, da tradição musical e até das manifestações culturais. As danças e as músicas são muito marcantes nas diferenças étnicas. No dia a dia, as manifestações culturais podem ser observadas na altura das colheitas (safra), nas festas de casamentos, nos funerais, nos ritos de iniciação; entretanto, a diversidade uniu-se no dialeto crioulo, agregando pessoas de diferentes grupos étnicos.

Em Guiné-Bissau a música é denominada Gumbé guineense no Leste do país, Djimbé em Corá e, no Oio, é designada Cussundé.

O carnaval tem uma grande importância e é celebrado de uma forma peculiar, pois, além das máscaras dos Bijagós, a população faz sobressair, sobretudo os trajes tradicionais dos diferentes grupos étnicos existentes no país. É, portanto, um carnaval original, constituindo a maior festa popular do país.

Figura 8 – Carnaval em Guiné-Bissau (2016)



Fonte: OUA (2013).

Bissau, cidade capital, é o centro de diversidade de culturas. Antigamente, percebiam-se as diferenças étnicas nas pessoas desse local, contudo, hoje em dia, não é mais possível se verificar: todos passaram a se vestir no que está na moda e não mais do seu grupo étnico. Entretanto, para a pessoa cuja sua língua materna não é crioula, nota-se a diferença por meio do sotaque da língua do seu grupo étnico (percebe-se que existe a cultura animista, afro-muçulmana e cristã).

### 2.3 CULTURA ANIMISTA

Pélissier (1989) afirma que, se somente observarmos o fator histórico e os documentos, Guiné-Bissau é inicialmente um país negro africano animista e, depois, parcialmente islamizado, dotado de fronteiras geográficas imprecisas e variáveis, situado no Oeste africano, cuja duração parece também flutuar (início da ocupação portuguesa e após a conquista da independência).

Com base nas observações desta pesquisa, verificamos que o animismo entre os guineenses se confunde com a autoridade tradicional. Existe uma característica comum entre os grupos étnicos animistas, que leva a uma prática animista. Acredita-se que nos terreiros se

resolvam problemas de furtos e roubos, fofocas, vinganças, problemas que competem à justiça: a alma é pecadora até a morte. Ao mesmo tempo, tais ancestrais se tornam objetos de preces e invocações para ajudar na justiça, saúde, economia e negócios. São-lhes atribuídos poderes de promover a justiça, a vida ou a morte. Até os afromuçulmanos também resolvem esses tipos de problemas nos terreiros. Além disso, em Guiné-Bissau, todas as classes sociais resolvem problemas de furtos e roubos nos terreiros pelas intervenções espirituais.

Os animistas da Guiné-Bissau possuem cultura oral, pois não há regras escritas em um livro. São praticadas através dos contos orais recheados de testemunhas, passando, de geração em geração, os conhecimentos bons ou ruins que ocorreram na etnia ou no clã com intervenção de espíritos. Tais contos via crença africana ganham símbolos, gestos e ocupam espaço de tempo para o sacrifício.

A fonte mística entre os animistas está atrelada aos sonhos dos idosos e aos acontecimentos. São considerados um meio pelo qual os espíritos desencarnados se comunicam com espíritos encarnados.

A prática do animismo difere-se de etnia para etnia. Entre os Balantas, o terreiro é um lugar para resolver problemas de saúde e de curas espirituais. Eles têm uma sociedade horizontal, ou seja, sem chefes, ou *régulos*<sup>11</sup>, em cuja estrutura há somente o conselho dos mais velhos (BOLETIM CULTURA DA PROVÍNCIA DA GUINE PORTUGUESA, 1964-1970).

Certamente, esta é a etnia menos machista: as mulheres possuem liberdade para se casarem com qualquer homem que queiram e para aderirem a qualquer religião, de forma que elas podem contrair matrimônio com homens de qualquer grupo étnico ou de qualquer religião, pois os Balantas não possuem problemas em se misturar com outras culturas ou com estrangeiros.

A herança na cultura Balanta é de pai para filho, diferente de núcleo dos Manjacos, em que a herança é de tio para sobrinho. Essa etnia é a única que aceitou se converter ao islamismo e cristianismo, formando inclusive a maioria evangélica do país, constituída por Balantas e Papeis, de modo que, apesar de o animismo ser a base da sua cultura, não possui presença muito forte.

As atividades na cultura Bijagó são estruturadas de acordo com a faixa etária desde a tenra idade. Para cada grupo etário, há uma denominação que difere segundo o gênero e se caracterizam diferentes indumentárias, músicas e danças definidas, sem contar com o trabalho produtivo inerente a este grupo (FORTES, 2011). Nesta sociedade, uma família identifica-se

---

<sup>11</sup> Líder/autoridade comunitário.

pela mãe e somente mulheres são as herdeiras. A superioridade da mulher em relação ao homem é tal que, se uma família não puder dar a todos os filhos a oportunidade de irem à escola, dá-se preferência às meninas: os meninos ficam analfabetos (FORTES, 2011).

A cultura dos Bijagós é mais rica em artes em relação a todos: têm como principais objetos artesanais: máscaras de madeiras, estátuas, saias de palha de arroz, estátuas representando seus antepassados. A cultura também se reflete nas artes dos Balantas, dos Fulas, dos Manjacos, nas áreas de cestarias, olaria, tecelagem e outros.

As mulheres mantiveram entre si certas formas de transmitir o saber e de organizar a sociedade. O grupo está muito ligado à idade, mas também às formas cerimoniais e às formas religiosas, o que dá uma certa coerção ao grupo das mulheres, as quais conseguem ganhar autonomias cerimonial e religiosa, viabilizando-as a estarem presentes nas suas religiões com suas entidades e com outras formas de poder masculino numa situação de poderem discutir direitos face a face (YUNES, 2015).

De acordo com Carreira (1947), esta é uma sociedade diferente das demais, em que as mulheres não podem entrar nas igrejas: andam completamente cobertas ou são colocadas em papel secundário. Entre os Bijagós, o religioso é exercido tanto por homens quanto por mulheres, as quais não precisam da intervenção masculina para poder entrar em contato com o sobrenatural, já que têm direito de escolher como são feitas as cerimônias, além de decidirem para quais fins e em quais momentos.

De acordo com Fortes (2006), as cerimônias são seguidas por um grupo de mulheres que, durante um certo tempo, não se dedicam ao trabalho produtivo ao qual estão tradicionalmente destinadas, mas a si próprias. Entre elas, discutem o que for conveniente, dentro de determinadas regras sociais impostas ao Bijagós.

Nessa sociedade, as filhas, mesmo depois de se casarem, permanecem próximas às suas mães, porque o estatuto da família é atribuído pela linha uterina. A ligação mais forte entre mães e filhas difere da patrilinearidade, na qual as mulheres, assim que se casam, saem do seu círculo familiar original e passam a ser membro da família do marido, sujeitas às regras da família ou da casa do marido (FORTES, 2011).

São características típicas do povo Bijagós lealdade, gentileza, honestidade e respeito pelos outros. Esse povo é bastante organizado, dando uma posição de destaque às mulheres. Quem conhece os Bijagós não deixa de se aproximar pelo povo.

## 2.4. CULTURA AFROMUÇULMANA

A cultura afromuçulmana<sup>12</sup> chegou ao país através da Guerra de Cansalá (1878), ao Leste, entre Mandingas do Império do Gabú e Fulas provenientes da Guiné konacry, tendo sido ganha pelos Fulas (CARREIRA, 1947). De acordo com PÉLISSIER, (1989), os Fulas obrigaram os perdedores e prisioneiros de guerra a se converterem ao Islã.

Assim, iniciava o processo de islamização dos povos habitantes do Leste, concretizado não só pela dominação política, mas também uma dominação de cunho religioso.

Com base na vivência que a pesquisadora teve durante toda a vida no país, a prática do islamismo entre as etnias do Núcleo Fula se misturou a elementos do animismo da Guiné Konacry, sobre a base islâmica de ramificação sunita; além disso, a prática do islamismo entre as etnias do núcleo de Mandingas se misturou a elementos do animismo de Guiné-Bissau, sobre a base islâmica de ramificação sunita. Dessa forma, embora a prática de islamismo entre Fulas seja diferente daquela dos Mandingas, todos são muçulmanos de ramificação sunita.

No olhar de Berry (1997), ao se referir às estratégias de aculturação e adaptação, existe a questão sobre o que acontece com os indivíduos que se desenvolveram em apenas um contexto cultural e se deslocam a um novo contexto. Segundo o autor, como a cultura é um poderoso modelador do comportamento, haveria três possibilidades ao indivíduo nessa situação: a) o indivíduo continuaria se comportando como o fazia no antigo contexto; b) ele mudaria o seu repertório comportamental a fim de melhor se enquadrar no novo cenário; ou c) desenvolveria um padrão complexo de continuidade e – paralelamente – mudanças em suas relações com a nova sociedade. O autor defende que, para a psicologia intercultural, essa seria a resposta mais saudável que o indivíduo pode dar à situação, tendendo assim ao equilíbrio, a razão pela qual, no núcleo dos Mandingas, homens podem se casar com mais de quatro mulheres; ademais, os *djidiu* (cantores) são os trovadores ou bordos que não trabalham, apenas dedicam cantos e epopeias aos reis e às suas famílias, e inclusive às pessoas simples, sendo essa atividade uma forma de muitos ganharem a vida (SEMEDO, 2011).

## 2.5. FULA DA GUINÉ-BISSAU

Os Fulas são etnicamente diferentes de outros povos guineenses, têm a pele mais clara e o nariz mais reto (BORGES, 2009). São tradicionalmente de raízes do Norte da África e do Oriente Médio, que se misturaram com grupos étnicos da África negra. Como grupo étnico, eles estão ligados pela língua, pela cultura, pela história, por sua filiação religiosa e pelos seus

---

<sup>12</sup> Islamismo com alguns elementos da religião da matriz africana.

esforços para espalhar o Islã na região de Sahel e da África Ocidental (DIAS, 2001). A etnia é diversificada de culturas e idiomas do Oeste, Nordeste e da África Ocidental.

Figura 9 – Fula da Guiné-Bissau<sup>13</sup>



Fonte: Linkup Africa (s. d.).

Embora sejam muçulmanos devotos, mantiveram muitos costumes de suas culturas pré-islâmicas. Sua dieta é, em grande parte, constituída por produtos lácteos, como iogurte e manteiga. Outro aspecto da cultura Fula é a música: gostam de tocar flauta e bateria, e dançam *djimbé*<sup>14</sup>, em ocasiões especiais. O código do vestuário Fula é diverso como sua etnia, mas todos vestem roupas modestas, ou seja, típicas afro-muçulmanas, assim como sua maquiagem.

A maioria da população é constituída por comerciantes, pastores e fazendeiros. Eles também se mantêm em importantes posições políticas e econômicas em Guiné-Bissau, cuja educação se realiza nas escolas corânicas tradicionais (BORGES, 2014).

---

<sup>13</sup> Em cima: Poulodjery, Futafula e Fulacunda. Em baixo: Futafula e Fula preto.

<sup>14</sup> Dança típica dos Fulas.

As escolas são implantadas nos espaços físicos das mesquitas, em casas particulares, ao ar livre e até na sombra de árvores, pela sua inadequação às exigências estatais do país. Paulo Freire (1987) denomina de círculo de cultura: é um local propício em que há condições favoráveis para que um grupo, em profundo processo de comunhão em torno de mútuo aprendizado, possa produzir conhecimento a partir dos elementos de sua cultura, os quais se tornam o sinônimo da resistência às imposições da cultura dominante e de inversão cultural (FREIRE, 1987).

Essas escolas têm por objetivo formar jovens *macus*<sup>15</sup> islâmicos e proteger sem rupturas os valores étnicos e o entendimento tradicional do Islã (BRITO, 2011). A formação moral é mais valorizada entre os Fulas do que a formação intelectual, em virtude da necessidade de se inculcarem nos alunos o sentimento de respeito pela ordem social da comunidade e a ideia de submissão aos mais velhos.

### 2.5.1. Casamento Fula

Para um muçulmano, casamento é um dever e uma tradição religiosa; para o profeta Mohamed, “aquele que casa já cumpriu metade da sua religião e falta-lhe completar outra metade para uma vida cheia de virtudes em firme respeito de Deus” (ALCORÃO, 1979). Assim, o casamento dos Fulas é baseado em um contrato civil direto da forma sacramental do casamento islâmico.

O casamento islâmico praticado pelos Fulas muçulmanos de ramificação sunita<sup>16</sup> apresenta elementos de animismo das etnias da Guiné, porque o restante dos muçulmanos do país possui regras diferentes, apesar de todos serem muçulmanos de mesma ramificação.

De acordo com Aminuddin (1989), a lei islâmica é mais do que uma religião. O Islã é uma doutrina ideológica completa, que rege os aspectos da vida de muçulmanos e de não muçulmanos. É a única religião com uma teologia com regras para a conquista e a subjugação dos não muçulmanos, consolidados na *sharia*<sup>17</sup>: a lei islâmica, cujo objetivo é implantá-la.

A ramificação sunita não acarretou nenhuma ruptura com os costumes locais em particular, ou seja, a vida familiar não sofreu nenhuma perturbação. A poligamia foi um dos

---

<sup>15</sup> Macus são pessoas que trabalham com divulgação do Islã.

<sup>16</sup> O termo sunita vem da palavra *sunna*, que se refere ao conjunto de ditos e ações de profeta Mohammed inseridos no Alcorão (2009), considerado a fonte de autoridade da religião islâmica.

<sup>17</sup> Constitui um detalhado código de conduta que inclui regras sobre práticas religiosas, bem como critérios sobre moral, as ações permitidas e proibidas, e as normas que separam o bem e o mal. Em outras palavras, *sharia* codifica o detalhamento da conduta pessoal dos muçulmanos e rege todos os aspectos da vida.



fatores essenciais de propagação do Islã, além da forte coesão espiritual: em todos os grupos étnicos do país, essa é uma prática comum.

Em Guiné-Bissau, ninguém nasce sem religião: o recém-nascido tem automaticamente uma religião, que pode ser muçulmana (referente ao pai), cristã (se forem ambos os pais) e animistas (caso seja apenas a mãe). Entre os animistas guineenses, as mães são responsáveis pela parte espiritual e religiosa dos filhos.

### **2.5.2. Casamento entre Fulas**

De acordo com Lewis (1996), a estrutura legal das sociedades islâmicas está centrada em duas fontes: a revelação divina e a razão humana. O primeiro, cujo significado é “caminho correto”, ou seja, guia, caracteriza-se pelas revelações feitas por Deus através do anjo Gabriel ao profeta Mohamed contidas no Alcorão. A segunda trata-se das leis, apresentando a totalidade dos mandamentos, ou seja, questões públicas e privadas.

A revelação divina trata da mente e do coração dos crentes, isto é, de doutrina e de mentalidade, ao passo que a razão humana trata de atos externos em relação a Deus e ao homem. Lewis (1996) refere-se à adoração por um lado, e à lei cível, criminal e administrativa por outro.

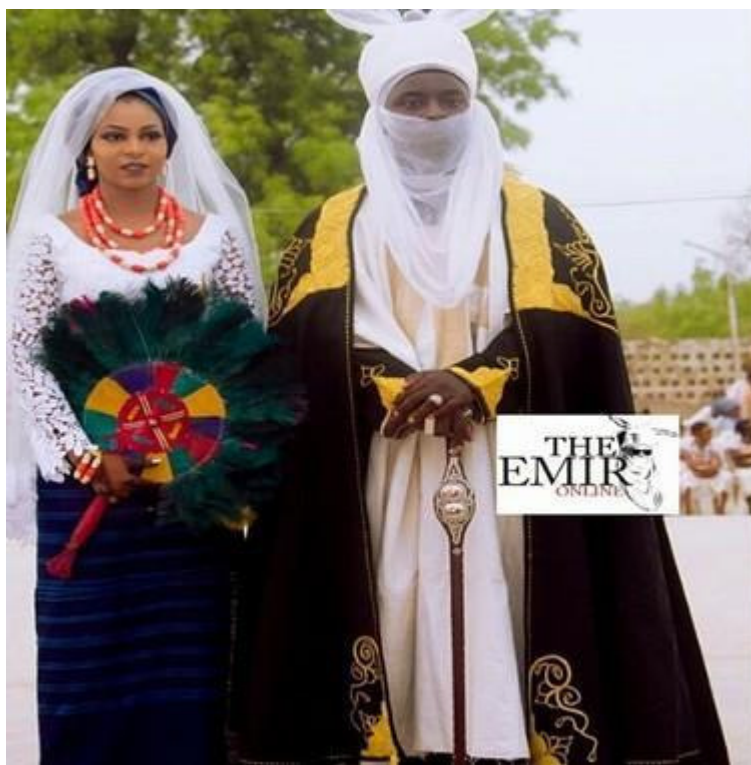
Segundo a tradição muçulmana, Mohamed não foi só um transmissor da palavra divina. Ele também apresentou uma conduta correta durante a sua existência, afigurando-se um modelo para serem impostas aos fiéis (ALCORÃO, 1996). Segundo o Alcorão (1996), um homem muçulmano pode escolher uma mulher para se casar de acordo com o que recomenda o profeta, a partir dos seguintes critérios: beleza, riqueza, nobreza e religiosidade. Dessa forma, a religiosidade torna-se a mais importante de todas as características, pois é ela que norteia a conduta da mulher.

O casamento Fula requer um *elmame* (quem dirige a reza) e o consentimento mútuo entre as famílias de ambas as partes. A mulher tem absoluto direito sobre as propriedades adquiridas antes do casamento (DIAS, 2001).

Borges (2011) assinala que, entre os Fulas muçulmanos, não existe namoro antes do casamento, tampouco outras tradições, como levar a noiva no colo para dentro de casa. Quando as pessoas namoram e, mais tarde, pretendem se casar, eles são obrigados a terminar o namoro com no mínimo três meses de antecedência; depois disso, apresenta-se a pretendente para a família: caso a família aceite, pode-se fazer o pedido formal de casamento (*sharia*). Esse procedimento foi flexibilizado para atender a cultura local, já que não consta no

Alcorão (1996), que indica que não pode existir namoro ou relacionamento íntimo entre pessoas de sexo diferentes antes do casamento (ALCORÃO, 1996).

Figura 10 – Casamento entre Fulas



Fonte: Nairaland Forum (2016).

O pedido do casamento Fula compreende quatro etapas: i) pedido de casamento acompanhado de duas testemunhas; ii) resposta da mulher com seus familiares e pedido de dote; iii) homem apresenta dote, de acordo com a sua condição financeira, e marca a data do casamento, garantindo por lei seu direito de visitar e sair com a noiva quando quiser; e iv) realização da festa do casamento.

A realização do casamento compreende três etapas: i) a família da noiva realiza a festa e leva a noiva para casa do noivo; ii) depois de uma semana, os familiares do noivo devolvem a noiva com festa; e iii) depois da devolução da noiva, os familiares da noiva devolvem uma parte do dote para a noiva. A noiva, normalmente, tem que ficar no mínimo três meses na casa dos sogros para aprender como lidar com eles, como tratar seus parentes com respeito, além de como cozinhar e como fazer serviços domésticos, entre outros.

Mohamed Issuf (2011), aponta que a poligamia é um sistema de casamento no qual um homem tem mais de uma esposa. Há, ainda, a chamada poliandria, em que a mulher se casa com mais de um homem. No Islã, a poligamia limitada é permitida, ao passo que a poliandria é totalmente proibida. Normalmente, um muçulmano tem direito pela lei do Islã de

se casar com até quatro esposas, sendo elas, na respectiva ordem: Dona de Casa, Noiva de Casa, Segunda Noiva de Casa e Noiva (ALCORÃO, 1996).

Para um homem se casar com mais de uma esposa, é preciso provar que tem condições de sustentá-las e apresentar os motivos para toda a família, dentre os quais: i) a primeira esposa não pode ter filhos; ii) há muitos serviços domésticos para uma só esposa; iii) mal-estar na relação e; iv) não existem sentimentos de amor pela esposa (ALCORÃO, 1996).

Com base na vivência que a pesquisadora teve em seu seio familiar (ALVES, 2017), a Dona de Casa normalmente é a primeira esposa e possui as seguintes responsabilidades: depois do marido, é a responsável pelos filhos de todas as outras esposas, pela organização para dormir com marido, pelas compras de casa, pela escala da cozinha, da limpeza da casa, da compra de alimentos e da divisão de tarefas dos filhos. Normalmente, as famílias polígonas, mesmo ricas, não possuem empregados e fazem as próprias compras de roupas para a família, entre outras responsabilidades. É comum que a Dona de Casa seja dispensada de cozinhar para a família e cozinhe apenas para o marido, além de ter com o marido laços parentais, como prima de primeiro ou de segundo grau, filha de vizinho ou filha de um amigo próximo. A primeira esposa possui estabilidade no casamento, além de ser a mais reconhecida pelos parentes do marido. É muito difícil que aconteça o divórcio porque, além do parentesco, esse casamento sempre é arranjado pela família e não pelo marido. Ela é a única que tem liberdade de se expressar perante uma reunião familiar. Se, por acaso, acontecer de o marido passar a ter mais afinidade com uma das esposas que não a Dona de Casa e ambas não conseguirem se entender, o marido é obrigado a terminar a relação ou procurar outra casa para esposa que não seja Dona de Casa, passando a visitá-la nos dias de quarta-feira.

Primeira Noiva de Casa: normalmente, o homem a procura de acordo com o seu gosto e sem a interferência dos parentes, tendo apenas que provar para a Dona de Casa e para a família que tem condição de sustentar mais de uma mulher. A Noiva de Casa tem obrigatoriedade de obedecer a Dona de Casa e de respeitar suas palavras e seus conselhos, para que sua relação esteja estável na família.

Segunda Noiva de Casa: normalmente está na mesma situação da Primeira Noiva; já a Noiva, última esposa, normalmente é escolhida pela primeira para lhe ajudar em suas tarefas e é a esposa mais ligada à Dona de Casa, visto que a primeira esposa a escolhe entre as pessoas mais próximas e, em alguns casos, é filha de pessoa amiga, alguma menina conhecida por bom comportamento na vizinhança ou inclusive educada pela Dona de Casa.

O Islã não é responsável pela poligamia, da mesma maneira como não é ele o responsável pelo uso do véu, imposto pelas outras ramificações islâmicas. Trata-se, na

realidade, de outras resistências oferecidas por estruturas tradicionais arcaicas e pela endogamia (AMINUDDIN, 1987). Na época do profeta Mohamed, não existia véus.

A permissividade da poligamia no Islã tem a intenção de resolver problemas sociais, como a prostituição e as relações extraconjugais comuns; dessa forma, não lhe trata como infidelidade (AMINUDDIN, 1987).

O Alcorão (1996) é único livro religioso no mundo que contém a frase “casai apenas com uma só” até que se prove o contrário. Parece não haver mais nenhum livro religioso que instrua os homens a se casarem com uma única mulher. Em nenhuma outra escrita religiosa é imposta qualquer restrição ao número de esposas (*sharia*).

De acordo com Mohamed Issuf (2011), antigamente, na época de profeta Mohamed, os homens se casavam com quantas esposas desejassem; só mais tarde os sacerdotes hindus, assim como os padres católicos, passaram a limitar o número de esposas. O autor ainda assinala que muitas personalidades religiosas hindus tiveram várias esposas: o Rei Dashna, pai de Rama, teve mais de uma esposa; Krishna teve várias esposas. Antigamente também era permitido ao cristão ter tantas esposas quanto desejassem, uma vez que a Bíblia não limita o número de esposas: somente alguns séculos depois, a Igreja restringiu o número de esposas. Já no judaísmo, a poligamia é permitida, segundo a lei Talmudica; Abrão, por exemplo, teve mais de uma esposa de sangue real.

### **2.5.3. Casamentos entre Fulas muçulmanos com não muçulmanas**

Uma mulher Fula deve se casar obrigatoriamente com um homem muçulmano porque, em sua cultura, o homem é o chefe de família e a liberdade de se casar com uma mulher não muçulmana, desde que esta aceite a se converter ao Islã. Essa regra não consta no Alcorão: faz parte da cultura dos africanos da Guiné.

O Alcorão indica que uma mulher não muçulmana pode se casar com homem muçulmano, porém não é necessário que adote a religião do marido, podendo livremente conservar sua religião e, inclusive, praticá-la. Entretanto, ela não poderá testemunhar em favor do seu cônjuge muçulmano ou dos seus filhos (ALCORÃO, 1996).

A mulher não muçulmana não pode dar aos seus filhos outra educação religiosa que não a fé muçulmana: seus filhos são automaticamente muçulmanos e educados como tal. Eles não podem sequer ser orientados contemporaneamente, nas virtudes de outras religiões. Caso aconteça a separação do casal, os filhos de uma mulher não muçulmana são automaticamente entregues ao pai muçulmano e podem ou não ser privados de visitar a mãe, a qual não tem qualquer direito sobre eles (ALCORÃO, 1996).

No que concerne a poligamia, as mulheres não muçulmanas são obrigadas a cumprir as mesmas regras de casamento que mulheres muçulmanas. No caso de falecimento da mulher não muçulmana, os filhos ficam com o pai e com a madrasta Dona de Casa. Já no caso da monogamia os filhos ficariam com algum parente paterno até que o pai se case de novo (HANINI, 2014).

As regras islâmicas não constam na Constituição da República da Guiné-Bissau e são obedecidas apenas pelos fiéis. Atualmente, por motivos econômicos, em Guiné-Bissau os monógamos são maioria.

O islamismo na Guiné é modesto. *Mourus*<sup>18</sup> é a crença africana, pois o Islã oficial não demonstra nenhuma simpatia por essa mística muçulmana cuja própria existência chega a ser negada por muçulmanos não africanos. Segundo o Alcorão (1996), os que creem são os mais ardentes no amor de Deus. Os *mourus* aparecem com uma sequência, mais ou menos considerados como pai de santos.

Quase em todas as famílias Fulas existem *mourus*. O *mouru* é um mágico, um vidente, um adivinho: uma boa parte de suas atividades consiste em confeccionar amuletos, chamados *Tchernos*<sup>19</sup> na outra Guiné. Diversas práticas, dentre as quais a geomancia, desempenham importante papel, estabelecendo uma ponte entre Islã e o animismo, as quais são ensinadas nas escolas islâmicas tradicionais em Guiné-Bissau.

As escolas corânicas tradicionais dos Fulas são dirigidas com uma mentalidade adaptada à realidade da Guiné Konacry, pois se exige o não seguimento dos costumes tradicionais dos países islâmicos.

#### **2.5.4. Herança**

No Islã, é obrigatória a distribuição dos bens de alguém falecido entre seus parentes próximos: se existir testamento, ele deve ser cumprido. Esse documento é apenas necessário para aquela pessoa que não faz parte da família (enteado, filho adotivo, sobrinho, irmão, entre outros), já que, entre os filhos, a herança é de igual para igual (ALCORÃO, 1996).

Normalmente, depois de cento e dez dias do falecimento, os bens são divididos da seguinte maneira: i) retiram-se as despesas do velório e da funerária, entregando-as para as pessoas que o organizam; ii) pagam-se as dívidas que o falecido deixou e; iii) dividem-se os

---

<sup>18</sup> Pai de santo no Brasil.

<sup>19</sup> Professor de escola corânica.

bens restantes para as famílias (*sharia*). Ou seja, os herdeiros só podem receber herança quando as necessidades forem satisfeitas.

Na lei islâmica (*sharia*), os herdeiros legítimos são os filhos e o parceiro. Os irmãos e outros parentes mais remotos tornam-se herdeiros somente quando não há parente próximo. Além disso, um homicida é excluído da herança de sua vítima em caso de morte involuntária. O profeta também proibiu herança de pessoas de religião diferentes, mesmo que sejam marido e mulher. A viúva não muçulmana não poderá transmitir herança nem tampouco poderá herdar do seu marido muçulmano, a menos que tenha previamente se convertido ao Islã. A herança também é proibida quando há diferença territorial, ou seja, pessoas de nacionalidades diferentes.

### **2.5.5. Separação**

A divisão dos bens entre casais Fulas devido à separação pela morte depende de várias situações. Se o homem que falecer possui filhos menores de idade e as quatro esposas são novas, a lei permite que o irmão do homem herde as mulheres, os filhos e os bens, sendo ele casado ou não (ALCORÃO, 1996). A mulher que não aceitar sua nova condição, é excluída da herança, perde direito de mais tarde usufruir o direito de herdar o seu marido e de ter outra vida. No caso de todas as esposas já serem idosas, elas perdem os direitos de herdar: só seus filhos serão herdeiros. No caso de os filhos já serem adultos, eles têm direito de herdar a parte deles, juntamente com suas mães. Nas regras dos Fulas afromuçulmanos, os filhos apenas têm direito de herdar quando são adultos. Ademais, a mulher que não tem filho tem direito apenas a 2%, porém, nos países afromuçulmanos, os Fulas nunca deixam que as mulheres herdem os bens do marido.

Quando um homem muçulmano Fula for casado com apenas uma mulher e esta faleça, deixando filhos menores, o homem deve se casar com irmã da falecida esposa, após cento e dez dias do falecimento, com direito de herdar tudo que ela deixou, ao contrário do homem Fula, o qual tem a obrigação de devolver tudo para os parentes da esposa.

Entre os muçulmanos não africanos, ou seja, os árabes, a mulher tem direito de herdar de seu marido, de seus filhos e também de seus pais.

### 2.5.6. Divórcio

De acordo com o profeta Moammed, entre as ações lícitas, o divórcio é o mais detestado por Deus, o que significa que ele é permissível apenas nas circunstâncias inevitáveis (ALCORÃO, 1996)

Com base na vivência da pesquisadora com os Fulas, é difícil haver divórcio, porque, ao acontecer algum desentendimento entre o casal, é comum resolver o problema em reunião familiar de ambas as partes. Normalmente, as pessoas não gostam de passar vergonha nessas reuniões e sempre procuram cumprir as regras do casamento ao máximo; até problema de adultério em flagrante é resolvido nesses eventos. O divórcio só ocorre quando se esgotam todas as tentativas de reconciliação.

Esse costume é considerado diferente daquele dos árabes muçulmanos, já que, entre casais árabes muçulmanos, o divórcio é mais frequente porque a mulher não é “prisioneira” do marido.

No caso de divórcio entre Fulas muçulmanos, não existe divisão de bens. Quem não tem posse continua sem ter, mas quem possui algo o leva: a mulher é obrigada a deixar o que não lhe pertence e a levar apenas o que lhe pertence.

As situações de separação repercutem na educação da criança, porque ela estará separada do ambiente da mãe, visto que seu pai ou seus parentes serão os únicos encarregados por sua educação. Logo, ela perde o apoio emocional, além de reduzirem seus estímulos acadêmicos, financeiros e sua autoestima.

Fora do ambiente materno, as meninas perdem a atenção que recebiam da mãe e são obrigadas a se inserirem mais nas tarefas domésticas do que escolares, culminando geralmente no casamento precoce. Já os rapazes são encaminhados a serem *talibés*<sup>20</sup>: normalmente crianças ou adolescentes estudantes de *sharia*, órfãos ou com pais separados, que passam a viver sob dependência direta dos seus mestres durante muitos anos.

### 2.5.7. Casamento Temporário

De acordo com *sharia*, o casamento temporário é um contrato feito entre um homem (casado ou solteiro) e uma mulher (solteira), sob a benção de um clérigo islâmico. O tempo de duração do casamento pode ser um mês, vários meses, um ano; sempre um tempo mais curto, de modo a se caracterizar como temporário. Esse casamento é muito conveniente para

---

<sup>20</sup> Estudante de *sharia*.

muçulmanos que viajam (mais usado pelos árabes e Fulas), por isso, os sunitas o chamam “casamento do viajante”.

Para que essa modalidade de casamento ocorra, uma taxa é paga pelo homem: uma porção dela vai para o clérigo e outra porção para a mulher. Essa prática chama-se *mut ah* em árabe (no Egito, *wrfi*); portanto, para aquelas mulheres com as quais os homens têm muito prazer, é comum o homem dar-lhe como uma recompensa divina (ALCORÃO, 1996).

A prática de casamento temporário existe desde época de profeta Moammed, que a teria recomendado a seus companheiros e soldados. A jurisprudência islâmica xiita é unânime em aprovar casamento temporário, porém na jurisprudência sunita não existe concordância. O artigo 6.12, do Manual da lei islâmica: Umdat as-salik, diz que casamento temporário é legalmente inválido.

Essa relação matrimonial pode resultar em filhos, ainda que o alcorão não prescreva nada em relação a isso. A realidade denota que o filho fica com a mãe solteira, além de ser discriminado pela família da mãe e pela comunidade; caso a mãe se case futuramente, ela sempre recorre a lhe entregar ao *Tcherno* para ser *Talibé*. Essa criança perde a oportunidade de ter uma educação digna e passa a depender das esmolas que pede todos os dias para seu sustento, ou seja, os *tchernos* não têm sustentabilidade socioeconômica para o seu sustento, visto que foram colocados, deste modo, numa situação de vulnerabilidade, perdendo a oportunidade de ingressar na escola formal e oficial pelo resto de sua vida.

## 2.6. CRISTÃO E MUÇULMANO

De acordo com Brito (2011), as relações entre cristãos e muçulmanos em Guiné-Bissau dependem de um certo número de fatores: em primeiro lugar, os muçulmanos são bem mais numerosos que os cristãos; por outro lado, não há família em que as religiões muçulmanas, cristãos e animistas não estejam representadas.

Por exemplo: um casal animista com três filhos e duas filhas, também animistas. Uma das filhas casa-se com um homem muçulmano que lhe dá filhos, já muçulmanos. O outro filho vai estudar na escola da missão católica, faz catequese e é batizado. A outra filha casa-se com pastor da igreja de Assembleia de Deus. Desta forma, esse casal vai ter netos de todas as religiões e, quando um dos dois partir para plano espiritual, todas as pessoas das três religiões vão participar de seus velórios e as cerimônias serão tipicamente animistas.

Rodrigues (2000) assinala que o multiculturalismo e a tolerância religiosa tiveram seu início a partir da política de “Guiné melhor”, ocorrida no ano de 1970, ainda antes da independência da República, liderada pelo governador da Província da Guiné portuguesa,



general Manuel António Spínola, na época em que Marcelo Caetano era presidente de Portugal. A política era voltada a abrir mais rodovias entre as principais cidades do país, para todas as grandes cidades terem acesso a Bissau, cidade capital, construir mais escolas, melhorar moradias das populações, construir mais casas para servidores públicos aliados ao regime, ampliar imposto de construção nacional, aceitar os nomes típicos guineenses nos registros e combater o analfabetismo nas grandes cidades para que o próprio cidadão pudesse prestar serviços burocráticos ao país e adaptar o ensino à realidade do país (RODRIGUES, 2000).

De acordo com Trajano (2008), antes da política de “Guiné melhor”, os guineenses não aliados aos colonialistas portugueses tinham nomes e sobrenomes típicos de acordo com seus grupos étnicos. Para ter bilhete de identidade ou registro de nascimento, era preciso mudar seu nome e sobrenome e adotar os de seus padrões portugueses. Quanto aos muçulmanos, era necessário apenas acrescentar um nome português, mantendo assim seu sobrenome original<sup>21</sup>; dessa forma, os guineenses aliados ao regime passaram a ter nome de casa e nome de escola.

O nome de casa é o nome típico do batismo de religião, ou seja, escolhido pela família. O nome da escola era aquele colocado pelos padrões ou pelos padrinhos de registros (testemunhas de registros). Por essas razões, no país, existem irmãos de uma mesma mãe e de um mesmo pai com sobrenomes diferentes. Nesta perspectiva, era comum os padrões assumirem testemunhas dos registros de empregados nativos e a lei dava-lhes direito de ceder seus sobrenomes (TRAJANO 2008).

Para os nativos sem vínculos patronais, havia dificuldade em obter registros: eram considerados indignos, enquanto os que tinham nomes e sobrenomes portugueses eram chamados civilizados. Hoje, ainda há um provérbio que aponta que “quem não tem nome dos portugueses não é de família civilizada”.

Com a política de uma “Guiné melhor”, o governador abriu algumas escolas, inclusive no interior do país, sem serem escolas da missão católica. Aboliu-se a regra de que para ter registro de nascimento, ou seja, para ser cidadão português deveria ter nome e sobrenome português, exceto aos muçulmanos. Contudo, ainda havia a proibição de usar trajes africanos nas escolas ou tranças, além de a exigência de cabelos alisados; naquela época, os padrões indicavam o tipo de roupas que os empregados e seus filhos deveriam vestir.

Essa nova política reduziu a taxa de analfabetismo de 99,5% para 93,7% até no ano de 1974<sup>22</sup>. Para os não muçulmanos, ocorreu um desvio da realidade portuguesa, pois passaram a

---

<sup>21</sup> Por exemplo, o nome da pesquisadora: Antónia Cadijatu Alves.

<sup>22</sup> Banco Mundial, relatório sobre desenvolvimento mundial (1997).

ensinar a história dos impérios da África e Europa (FREIRE; CABRAL, 1978). Poucos muçulmanos aderiram à política de “Guiné melhor” na área da educação e mantiveram as escolas corânicas tradicionais<sup>23</sup>.

De acordo com os dados da INE Guiné-Bissau (2018), a população do Gabú possui uma das maiores percentagens de analfabetos em educação formal e oficial; parte da população ainda apenas fala Fula e é alfabetizada somente em Alcorana. Outra parcela da população mais remota ainda não entende crioulo, mesmo que seja a língua mais falada entre os guineenses, pois existem pais muçulmanos resistentes à educação formal e oficial aos filhos.

Os muçulmanos, os cristãos e os não muçulmanos estão em constantes conflitos um com os outros, muitas vezes com bastante dificuldade, atritos e intolerância mútua. Muitos acreditam que o não muçulmano não está no caminho certo de Deus Todo Poderoso e o chamam de pagão. Já os não muçulmanos argumentam que os muçulmanos tratam muito mal os mortos e que as mulheres são muito submissas aos maridos (SANTOS, 2015).

Os muçulmanos mais radicais são os Fulas, os quais levaram o islamismo ao país, apesar de os rituais africanos serem da Guiné Konacry, razão pela qual, no país, Fulas e Mandingas não rezam na mesma mesquita. Um *Almame* Mandinga não dirige reza para um Fula e é muito difícil acontecer casamento entre Fula e Mandinga, apesar de serem pessoas de mesma religião e também de mesma região: Leste.

No olhar de Silva (2005), a inserção dos imigrantes em um novo contexto não significa a perda ou simplesmente, a fusão de uma cultura original com local. Ao contrário, ela tende a simplificar-se em algum traço, que passam a ser distintivos para o grupo que os veicula, proporcionando-lhe maior viabilidade. Verifica-se, portanto, que a migração é mais que ultrapassar fronteiras: o processo migratório acarreta para o sujeito que se desloca uma inserção a uma nova ordem sociocultural, o que resulta em modificações nas dinâmicas culturais dos grupos dos emigrados.

Há casos em que as relações entre fiéis muçulmanos e cristãos são cordiais nas cidades grandes. As festas do Natal são festas para todos: *Ramadã* e *Tabasque* (festa de sacrificar carneiro em Meca, cidade santa dos muçulmanos), por exemplo, são abrangentes e, nas cerimônias dos animistas, todos participam, com exceção dos evangélicos.

Na maioria das famílias em Bissau, terra dos Papeis, sejam cristãs ou muçulmanas, as mães eram animistas. Antigamente, antes das construções das rodovias, somente os homens

---

<sup>23</sup> Na mesma época em que a política de “Guiné melhor” estava sendo implementada no país, acontecia uma luta armada para libertação nacional, iniciada em 23 de janeiro de 1963 no Sul do país e em algumas cidades do Leste.

deslocavam de uma cidade para outra em busca de emprego ou melhores condições de trabalho, enquanto as mulheres ficavam nas suas aldeias. Por além de Bafatá e Gabú, o restante das regiões do país era constituído pelos animistas, por isso a maioria das mães muçulmanas de Bissau são animistas.

O cidadão guineense cuja mãe é animista do núcleo do Manjaco, mesmo após se converter a outra religião, não pode dispensar as cerimônias e os rituais do seu grupo étnico. Diferente dos Balantas e Bijagós, o Manjaco é um dos grupos étnicos mais liberais em relação a todos os outros existentes no país. Quando se convertem, 100% abandonam totalmente a antiga religião. No país, o cristianismo também é muita das vezes considerada uma religião estrangeira porque, na verdade, o verdadeiro cristianismo é praticado apenas pelos descendentes dos portugueses e não há compromisso nem obrigação cerimonial com os grupos étnicos que existem no país. Entre eles, os brancos de terra, não existem práticas tradicionais africanas e sua cultura é alienada.

A poligamia existe em todas as religiões no país, inclusive na cultura dos Bijagós, salvo os evangélicos. Ainda que não esteja escrita na Bíblia dos católicos nem na Constituição da República, é praticada por todas. Na verdade, a aproximação entre animismo, cristianismo e islamismo só pode ser feita no nível mais elevado, por uma compreensão mútua na ascendência comum, a partir de Abraão, progenitor dos hebreus/judeus, dos cristãos e dos muçulmanos, religiões consideradas escriturais.

A religião de matriz africana em Guiné-Bissau, na verdade, não era considerada uma religião na época colonial, por isso, até na atualidade, muitos não admitem ser dessa religião. A religião da matriz africana em Guiné-Bissau, dessa forma a maioria da população frequenta os terreiros para resolver problemas espirituais. Grande parte dos seus crentes e frequentadores declaram ser católicos, e quem é católico pode ser pai de santo, pode ter terreiro e pode se casar com muitas mulheres. Nessa ordem de ideia, a religião católica é a que mais possui ligação com a religião da matriz africana.

De uma forma geral, a religião da matriz africana está mais para práticas das tradições africanas do que para uma religião propriamente; é uma comunidade considerada fonte de evangelização das igrejas evangélicas. Será preciso que haja, portanto, uma tomada de consciência do caráter dessa religião, às vezes fortuita, a qual se reveste todo guineense que nasce nessa religião, visto que os muçulmanos e os cristãos não têm essa origem.

Em Guiné a construções das rodovias e o enfraquecimento das tradições sociais, bases fundamentais das culturas africanas, conturbou o ambiente, o que beneficiou o Islã e os evangélicos, religiosos mais radicais.

## 2.7. IDENTIDADE GUINEENSE

Identidade é o que diferencia um indivíduo dos outros, o que o caracteriza como pessoa ou como grupo étnico. Ela é definida pelo conjunto de papéis desempenhado e é determinada pelas condições sociais decorrentes da população na vida material (BULL, 1987). A abordagem sobre identidade cultural refere-se ao sentimento de pertencimento de uma cultura étnica, ou seja, a cultura em que o indivíduo nasce e observa ao longo de sua vida. Essa identidade é uma identidade natural, geneticamente herdada e não construída.

A identidade guineense é um conceito que unifica critérios de identificação e pertencimento comuns entre grupos étnicos que compõem a população do país. Ao se considerarem as diversidades étnicas do país e as origens de alguns grupos étnicos, verifica-se uma língua em comum (crioulo), um passado colonial, contudo uma pequena camada da população não passou de maneira homogênea pelo processo de direito a educação e da língua oficial no processo de assimilação da cultura portuguesa considerada modelo de civilização em que a população das províncias ultramar devia se espelhar.

Nesse contexto, a construção da identidade guineense foi iniciada após a conquista da independência da república em 1974, o processo da identidade nacional ganhou o maior impulso através da herança e nacionalização dos bens públicos do regime colonial, formação da máquina administrativa na base da *guinendade* a todo o território nacional em que a identidade era determinada pelo grupo étnico que a pessoa pertence.

Nesta perspectiva, a identidade de um grupo étnico é determinada por sua língua, sua religião, seu vestuário, sua arquitetura, sua crença, sua cerimônia, ou seja, rituais e sua característica física (BULL, 1987). Na época em que não existia uma identidade nacional, poucas pessoas dominavam a língua crioula, e a identidade se diferenciava de etnia para etnia, isto é, a identidade nacional estava formada pelo conjunto identitário dos vários grupos étnicos.

Hall (2000) assinala que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado. Ela representa três concepções de sujeitos e suas respectivas identidades: o sujeito de iluminismo, o sujeito sociólogo e sujeito pós-moderno.

O sujeito do iluminismo baseia-se na concepção da pessoa humana totalmente centrada, unificada: corresponde a uma concepção individualizada e do centro especial de “Eu” que correspondia a sua identidade. Tal concepção é reformada por Descartes (HALL, 2000) quando estabelece a concepção do sujeito racial, pensante e consciente, situado no centro de conhecimento, o chamado sujeito cartesiano.

À medida que o mundo moderno se tornava mais complexo, emergia a consciência de que inexistia a essência interior do sujeito que determinava sua identidade. O sujeito não é

autônomo e autossuficiente, mas formado com outras pessoas que lhe mediam os valores e símbolos – a cultura. Essa é a concepção sociológica do sujeito.

As sociedades modernas caracterizam-se fundamentalmente por mudanças rápidas; o modelo sociológico, o modelo interativo, produto da primeira metade do século XX, começa a ser perturbado por mudanças estruturais e institucionais. A noção de um sujeito como uma identidade unificada e estável, definida histórica e não biologicamente, é superada: ele passa assumir identidades diferentes em diferentes momentos (HALL, 2000).

SANDRÉ (1999) assinala que a identidade é um complexo racional que liga sujeito a um quadro contínuo de referência constituído pela interação de sua história individual com a do grupo em que vive. Em outras palavras, a identidade refere-se aos hábitos alimentares de um sujeito, seus vestuários, sua fé, sua linguagem, suas crenças, suas formas da expressão artística, enfim, seu comportamento e sua postura diante de sua existência.

Em Guiné-Bissau, antes da política de “Guiné melhor”, em 1970 ainda antes da conquista da independência da república, como poucas pessoas não conseguiam deslocar de uma cidade para outra, a língua crioulo peça fundamental da nossa identidade não era muito difundida naquela época, poucas pessoas tinham domínio. O crioulo era somente falado nas grandes cidades como: Bissau cidade capital do país, antigo capital Bolama, Geba e Cacheu, a primeira capital do país e os restantes falavam línguas nativas dos seus grupos étnicos (BULL, 1986).

Quando o crioulo é falado entre os diferentes grupos étnicos, percebe-se a que grupo étnico a pessoa pertence, devido ao sotaque e às colocações das palavras. Hoje em dia, as pessoas cuja língua materna é a do seu grupo étnico, têm o sotaque específico de crioulo.

O crioulo considerado padrão do crioulo guineense é o de Bissau. Sem dúvida, a perda da referência cultural clara da população de Bissau e dos valores tradicionais, a passagem de uma comunidade social para uma sociedade de massa anonimada, a propagação de modo de vida da sociedade de Bissau e dos países estrangeiros constituem os pontos essenciais que definem o momento atual numa perspectiva cultural e social.

Nesta perspectiva, quando se verifica a possibilidade da identificação étnica no caso da Guiné-Bissau, tem que buscar um grupo étnico fechado, estático e de recorte geográfica (STREIFF-FENART, 1998). A população de cidade de Gabú é constituída por 14% da população do país e 80% de etnia Fula (ENE, 2011). Porém, os Fulas se identificam entre si; já por terceiros, são identificados com base em suas semelhanças culturais, linguística, religiosa, vestuários, tatuagens, cor da pele e suas origens. Não são originários do Gabú: de acordo com a história da Guiné-Bissau, os Mandingas eram animistas que posteriormente foram impostos a converterem para o islamismo e adotaram os traços culturais dos Fulas

(vestuários, tatuagens, língua fula, organização familiar etc.). Nesse caso, aconteceu uma espécie de perda da identidade por parte dos Mandingas, o que Hall (2000) denomina crise de identidade, isto é, considerado parte de um processo mais amplo de mudança que deslocou a estrutura e o processo central da sociedade mandinga e abalou seus quadros de referências que os identificava como um grupo étnico.

Nesta perspectiva, Hall (2000) argumenta que a identidade é definida historicamente e não biologicamente; é algo que se forma ao longo do tempo, permanece sempre incompleto, está em processo e sempre sendo formado.

A comunidade Fula de Gabú, em geral, tenta manter alguma ligação com a cultura da sociedade de origem: sempre guardam suas identificações étnicas; por mais que os laços com seus países sejam diluídos e integrados, na sociedade guineense ainda continua prevalecendo o sentimento de pertencimento étnico dos Fulas da Guiné Konacry.

Em relação a população de Bissau, cidade capital, a questão da identidade entre os cidadãos está ligada a duas questões culturais e sociais: em primeiro lugar, a identidade pessoal que surge de miscigenação étnica; em segundo lugar, o fenômeno migratório que ocorreu depois da conquista da independência, com imigrações realizadas nos países vizinhos e para Europa em busca das melhores condições de vida. São questões que apontam a viabilidade de Bissau como uma sociedade multicultural. Nessa ordem de ideias, sua população não se identifica com nenhum grupo étnico do país, mas sim como cidadão de Bissau.

Logo, a necessidade de buscar fora estímulos e melhores condições de vida que tornam possível o câmbio cultural pode significar a destruição da identidade étnica e própria.

## **2.8. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO**

Guiné-Bissau é um pequeno país, com uma enorme diversidade cultural, social e étnica, cuja língua oficial é a portuguesa. Entretanto, apenas 14% da sua população tem domínio desse idioma: o dialeto crioulo é o elemento de unificação da população. O dialeto crioulo é a única identidade nacional, produto da convivência da língua portuguesa arcaica com as línguas nacionais. Durante muito tempo, o crioulo foi falado apenas nos centros urbanos mais tarde nas zonas rurais, nos dias atuais: 90% da população tem domínio dessa língua (INE, 2018), por isso Guiné-Bissau é um dos raros países da África onde uma língua étnica não se impõe como língua dominante.

Os Fulas da Guiné-Bissau são provenientes da República da Guiné, país vizinho, e trouxeram o islamismo para Guiné-Bissau, razão pela qual a prática dessa religião pelos Fulas

difere extremamente dos demais muçulmanos que existem no país, pois contém elementos do animismo da Guiné Konacry, com base islâmica da ramificação sunita. Os afro-muçulmanos não Fulas da Guiné-Bissau praticam o islamismo com fortes presenças do animismo da Guiné-Bissau: o Islã não escapou das tradições pré-islâmicas que ainda persistem nos países africanos.

O islamismo da ramificação sunita praticado em Guiné-Bissau está mais atrelado nas crenças e nos costumes tipicamente das duas Guinés. É inegável que os Fulas são etnicamente diferentes de todos os grupos étnicos do país e possuem características particulares do estatuto da mulher devido à condição de ser mulher Fula.

A sociedade Bijagós não é matricial na sua totalidade, e o sistema patriarcal exerce-se diferentemente em várias partes da sua estrutura. No caso dos Bijagós, há alguma particularidade na forma como é praticado: sua cultura está inteiramente ligada ao grau de estruturação das mulheres, em virtude da forma como elas se organizam.

A cultura de Bissau não escapou às novas tendências, à globalização, ao transculturalismo e ao multiculturalismo.

Nas culturas não muçulmanas, o sistema de herança não oferece estrutura para a continuidade nos negócios, em função de diversas situações: poligamia, heranças de tio para sobrinho e direitos dos parentes distantes nas heranças.

Os grupos étnicos que pertencem à mesma origem possuem cultura e línguas semelhantes, por isso são organizados em núcleos.

### 3. EDUCAÇÃO EM GUINÉ-BISSAU

De acordo com PANET (2011), o papel da Educação Formal e Oficial (EFO) em Guiné-Bissau consiste em possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metodológico e científico, além de promover os princípios e os valores associados à cidadania e à democracia, reportado ao interesse nacional. Um dos objetivos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2009) para o desenvolvimento sustentável no país é melhorar a qualidade da educação, de forma a reorientar programas de educação existentes para promover a compreensão da democracia, o conhecimento ambiental, as perspectivas e os valores democráticos e a inclusão social, cultural e econômica (PNUD, 2009).

Garantir todas essas ações no contexto urbano, no qual o multiculturalismo toma forma, com referência aos valores democráticos, é possível, ainda que, em Gabú, a EFO não esteja articulada com a prática educativa islâmica de modo a ocupar um lugar central na vida da comunidade, numa relação dialética com a tradição.

O ensino corânico que acontece em Gabú constitui um sistema alternativo ou paralelo ao sistema da Educação Formal em Guiné. Esse sistema de ensino assenta-se na aprendizagem do Alcorão, oficialmente não reconhecido pelos governos como contribuição para radicalização do analfabetismo, motivo pelo qual esse tipo de ensino permanece relativamente desconsiderado pelos colonialistas portugueses e pelos atuais dirigentes estatais no planejamento das metas educacionais e na formação de políticas e de estratégias nacionais.

Em busca de compreensão sobre a educação em Gabú, foram destacados os aspectos culturais da etnia Fula, maioria da população local. O aspecto cultural e religioso dos Fulas configura-se de maior importância para a compreensão de todo o processo educativo na região de Gabú, tal como das outras etnias que vivem na mesma região. A busca pela valorização da educação corânica tradicional e *Madrasa* como um bem cultural afigura-se numa reflexão que consubstancia algo que compõe a vida secular transmitida de geração em geração pelas escolas corânicas.

O presente capítulo visa discutir a educação em Guiné-Bissau e os conceitos sobre educação que se aproximam do tema, percorrendo a História e o contexto em que essas questões foram pensadas, além dos documentos oficiais, como o Plano Nacional de Ação/Educação para Todos, elaborado pelo Ministério da Educação e Ensino Superior, Cultura e Desporto.



Neste contexto, o conceito de educação será assumido por vários autores de forma distinta, em função de contextos, aplicabilidade e significado que se pretendem atribuí-las.

Em busca de compreensão sobre a educação corânica tradicional e *Madrassa*, destacam-se os aspectos socioculturais da população Fula e das comunidades, e a discussão sobre o PNAET como pressuposto fundamental da discussão.

O capítulo está dividido nos seguintes itens:

No primeiro item, foi tratada a justificativa da escolha da língua portuguesa como língua oficial e de ensino, embora mais de 86% populações não tenha seu domínio.

No segundo item, foi apresentado o conceito da educação na versão de vários autores que discutem sobre diversidade cultural no ensino e aprendizagem.

No terceiro item, foi exposto o contexto histórico da educação antes e depois da conquista da independência da república.

No quarto item, foi discutida a educação na sua vertente formal e informal do PANET da Guiné-Bissau.

No quinto item, foi abordada a problemática sobre a educação corânica.

No sexto item, foi tratado o conceito sobre a educação para exercício da cidadania na versão de alguns autores africanos. E, por fim, as conclusões sobre o capítulo.

### **3.1. ENSINOS E A LÍNGUA**

A língua é um dos principais fatores culturais que influenciam o sistema escolar guineense; contudo, a maioria dos alunos entra na escola formal e oficial falando a língua materna crioulo. Verifica-se, portanto, que a língua do seu grupo étnico é diferente da de ensino, por isso muitas competências e habilidades, sobretudo a competência comunitária adquirida pelas crianças antes de entrarem na escola, muitas vezes não são aproveitadas, o que resulta, por sua vez, em alta retenção ou em abandono escolar por parte dos alunos (MAZULA, 1998).

De acordo com Bento (2008), a língua materna é a primeira língua adquirida ou assimilada, por meio da qual o sujeito se expressa de forma natural, compreendendo o ambiente envolvente. Além de ser o primeiro sistema linguístico de socialização da criança adquirido em contexto familiar, constitui elemento fundamental de identidade e viabiliza ao indivíduo um sentido de pertença a um determinado contexto cultural e social. Nesse sentido, Carvalho (2011) defende que a língua materna não é, necessariamente, a língua da mãe, mas sim, fundamentalmente, a primeira língua com a qual a criança teve contato e aprendeu em casa, com os pais ou com os encarregados da educação. Essa mesma língua deve ser a da

comunidade em que a criança está inserida: é a língua que o falante estabelece ou com a qual está, sem necessidade de ir a escolas ou instituições oficiais de ensino. É adquirida independente do grau de escolaridade, ou seja, é uma capacidade do ser humano de adquirir a língua com a qual está em contato desde o momento do nascimento: língua dos pais, da família, da sociedade em que vive.

Em Guiné-Bissau, de acordo com as definições dos conceitos da língua materna apresentados, infere-se que, para a maioria da população guineense, uma das línguas étnicas seria a língua materna, cabendo ao português ser a estrangeira, a qual é uma língua ou idioma sem *status* sociopolítico num determinado local e somente aplicado às línguas faladas fora das fronteiras do país (CARVALHO, 2011). A língua estrangeira é aquela aprendida somente para comunicação com aqueles que vivem fora da comunidade de fala de alguém e não é usada no cotidiano dos membros dessa comunidade. Por outro lado, Vigotski (1998), afirma que a linguagem tem papel decisivo no processo de construção do conhecimento, porque serve como instrumento de mediação fornecida pela cultura entre o sujeito e o objeto do conhecimento e é indispensável para formação de conceitos.

Em Guiné-Bissau, o português é a língua oficial de ensino em todos os níveis de educação formal e oficial e *pular* nas escolas corânicas tradicionais da etnia fula, embora Amílcar Cabral, fundador da nacionalidade guineense, em seu livro “Unidade e Luta” (1970), tenha declarado que, depois da independência, todos os guineenses deveriam falar a língua portuguesa como a sua língua materna.

De acordo com Ampa (2012), Amílcar Lopes Cabral nasceu em Bafatá, em 12 de setembro de 1924. Com 8 anos de idade, mudou-se para Cabo Verde, país originário de sua família. Terminou o seu estudo liceal em 1943; no ano seguinte, começou a trabalhar na Imprensa Nacional de Cabo Verde, na cidade de Praia, mas apenas por um ano. Em 1944, Amílcar conseguiu uma bolsa de estudo para ir estudar em Lisboa, no Instituto Superior de Agronomia, e se licenciou em engenharia agrônoma.

Na convivência com outros africanos de diferentes colônias em Lisboa, despertou-lhe a consciência da desigualdade social a que o sistema colonial se sujeitava e uma vontade de descobrir e valorizar as culturas dos povos colonizados. A vida de estudante lhe constituiu uma oportunidade para aprofundar o seu sentimento progressista anticolonial, participando ativamente nas atividades estudantis clandestinas que se desenvolviam à volta da casa dos estudantes. Nessa época, conheceu Marcelino dos Santos, de Moçambique, Vasco Cabral, da Guiné-Bissau, Agostinho Neto, de Angola e Eduardo Modlane, de Moçambique: todos seriam líderes dos movimentos de libertação.

Depois de terminar os estudos em 1953, ele foi trabalhar como engenheiro agrônomo, em Bissau, com suas atividades políticas iniciadas em Portugal. Neste contexto, Amílcar, apesar de ter nascido em Guiné, não pertencia a nenhum dos grupos étnicos que compõem a população do país, além de sua língua materna ser crioulo de Cabo-Verde. Dessa forma, ele desviou da realidade linguística enfrentada pela população no processo do ensino aprendizagem em todos os níveis da educação formal e oficial.

Em 1958, Amílcar Cabral, Aristides Pereira (ex-presidente da República de Cabo Verde), seu meio-irmão Luis Cabral (ex-presidente da República da Guiné logo após a conquista da independência da república), Fernando Fortes e Elisée Turpim fundaram o Partido Africano pela Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). Quatro anos depois, o PAIGC saiu da clandestinidade ao estabelecer uma delegação na cidade de Konacry, na República da Guiné. Em 23 de Janeiro de ano de 1963, deu início a luta armada contra o colonialismo português, com ataque ao quartel de Titi, no Sul do país, a partir da base em Konacry (AMPA, 2012).

PAIGC foi fundado logo depois das independências dos primeiros países africanos, a saber, Sudão (1º de janeiro de 1956) e Tunísia (20 de maio de 1956). Em 20 de janeiro de 1973, Amílcar foi assassinado em Konacry por dois soldados guarda-costas do seu partido, na presença da sua esposa.

Com o percurso político de Amílcar Cabral, a visão dos líderes independentistas africanos cingia-se ao resgate da identidade dos povos das colônias portuguesas e de outras regiões, o que proporcionou à língua portuguesa um protagonismo no ensino e na comunicação em instituições oficiais do Estado, numa primeira etapa das independências nas ex-colônias. Porém, não fazia sentido uma continuidade de um sistema educacional e comunicativo institucional entre os órgãos do Estado que ignorassem as realidades concretas das suas populações. O ensino das línguas e seus usos socioculturais locais afiguravam-se urgentes para a construção de um nacionalismo guineense e de outras ex-colônias.

No país, apenas 14% da população fala português, ou seja, a maioria da população não entende a língua oficial, cujo domínio é direcionado à população de alto nível de escolaridade<sup>24</sup> em educação formal (IBGE,2011).

De acordo com Mazula (1998), a escolha do português como língua oficial nos países da África portuguesa pode ser explicada da seguinte maneira: nas sociedades africanas etnicamente diversificadas, das quais a África portuguesa faz parte, (Angola, Cabo-verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe), a língua do colonialista é apresentada

---

<sup>24</sup> Escolaridade mínima: 2º grau completo.

politicamente neutra, a fim de evitar confrontos étnicos locais, o que auxilia a resolução de problemas de integração nacional.

Os argumentos apresentados por Mazula (1998) podem ser agrupados em dois aspectos dos fatores que estiveram na origem da escolha do português como língua oficial: âmbito político, perante a situação vivida na época da luta de libertação, em que havia necessidade de escolher uma língua que não criasse conflito e divisões no seio do povo, além de imensos problemas comunicacionais pela dificuldade de comunicação criada devido à diversidade linguística existente no país.

No caso guineense, 44% da população falava dialeto crioulo muito antes da Independência, língua considerada unificadora da diversidade étnica no país (INE, 2009).

Logo depois da independência da República, Mario Cabral, Comissário de Estado para Educação, na sua declaração à equipe de Paulo Freire no ano de 1976, afirma que Amílcar Cabral escolheu a língua portuguesa para facilitar a comunicação com o exterior. Por outro lado, o crioulo não possui terminologia técnico-científica e político-ideológica, indispensável a uma sociedade que se estava a construir. Os únicos quadros e materiais didáticos disponíveis na época eram os que tinham sido preparados para a divulgação e ensino do português (FREIRE, 1986).

A língua portuguesa em Guiné-Bissau, até a data presente, constitui a língua da vida pública, compreendendo a administração, o sistema educacional e os meios de comunicação, enquanto o crioulo se restringe, geralmente, ao domínio de relações familiares, vida social, comercial, rituais religiosos, comunicação pessoal, entre outros.

Para Mazula (1998), a função aglutinadora da língua portuguesa nos países da África portuguesa se apresentaria, na época, de acordo com as propostas vigentes, como um instrumento para fortalecer o processo formativo e agregador para essa sociedade em formação.

O crioulo é um dialeto natural, de acordo com Bull (1986), de formação rápida, criado pela necessidade de expressão e de comunicação plena entre os indivíduos inseridos em comunidades multilíngues. Dessa forma, a língua corrente superou a pouca funcionalidade das línguas maternas nacionais e recorreu ao modo imposto socialmente dominante e ao seu saber linguístico para construir uma forma de linguagem veicular simples, do uso restrito mais eficaz, que é gramaticalmente complexificada e lexicalmente expandida, em particular pelas novas gerações de crianças que a adquirem como língua materna, originando o crioulo.

Chama-se “base portuguesa” o crioulo da Guiné-Bissau cujo léxico é, na sua maioria, parte de origem portuguesa. No entanto, do ponto de vista gramatical, o crioulo é diferenciado

e autônomo; uma língua básica, que fornece léxico, com crioulos de diferentes bases: de Cacheu, de Geba e de Bissau.

O crioulo de base portuguesa é classificado de acordo com um critério de ordem predominantemente geográfico, embora, em muitos casos, exista também uma correlação entre a localização geográfica e o tipo de língua abstrata em presença no momento de formação (BULL, 1986). Embora o português em Guiné tenha seguido a norma europeia, o oral distancia-se cada dia mais do português do Portugal, de acordo com Bull (1986). Sua situação tem se agravado a cada dia devido a ser um país encravado entre países francófonos e com uma comunidade imigrante expressiva vinda do Senegal e da Guiné Konacry. Devido à integração regional e à intensa participação de imigrantes francófonos no comércio, existe presentemente uma grande tendência de as pessoas utilizarem, estudarem e aprenderem mais francês do que português. Há aqueles defensores de que, atualmente, o francês já é a segunda língua oficial de Guiné-Bissau.

### **3.2. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO**

Para Jacques Delors (UNESCO, 2010), o conceito da educação ao longo da vida supera a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente, dando respostas aos desafios desencadeados por um mundo em rápida transformação. No entanto, após profunda modificação dos quadros tradicionais da existência humana, surge outro imperativo que obriga a compreender o outro e o mundo: exigência de entendimento mútuo de ajuda pacífica e de harmonia.

Essa tomada de posição levou ao UNESCO a conferir relevância aos quatro pilares básicos da educação: aprender a conviver, desenvolvendo conhecimento a respeito dos outros da sua história, tradição e espiritualidade; aprender a Conhecer, a fim de construir uma cultura geral ampla que é o passaporte para uma educação permanente; aprender a Fazer, convém adquirir a forma mais ampla de aprendizagem de uma profissão, para que torne um indivíduo mais apto para enfrentar os desafios do meio em constante transformação; aprender a Ser, incrementar a capacidade de autonomia e de discernimento, acompanhamento pela consolidação da responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo (UNESCO, 2010).

Conforme Freire (1986, p. 25), “educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a ‘sede do saber’, até a ‘sede da ignorância’ para ‘salvar’, com este saber, os que habitam nesta. [...]”. Dessa forma, quem opta por ser educador faz uma das escolhas

mais sublimes da vida, porque está a assumir-se *a priori* que nutre um respeito por aqueles que dele vão ter que aprender.

O respeito aos educandos não pode se fundar no escamoteamento da verdade, numa politização da educação: deve fluir numa neutralidade apolítica, em que ninguém se coloque do lado de “cima”, e demandar para os “subalternos” que olhem para o mundo refletido nos seus olhos. Deve deixá-los que contemplem o mundo pelos seus próprios olhos, que encontrem as razões que justifiquem a diversidade de pensamentos e de culturas. Essa pode ser uma forma de mostrar a admiração nutrida por eles e pelo que fazem.

Uma análise extensiva do ideal educativo para ‘salvar’ desagrega o que pode ser a prática educativa em diferentes sociedades, cujos governos alcancem equidade social no âmbito da lei escrita que não se traduz ainda em atos de ensinar os homens para a sua própria autonomia libertadora. Ninguém responsabilmente assume o seguimento de um processo de ensino baseado na convivência dos alunos com a realidade.

A concretização das políticas de ensino da Guiné-Bissau pode ainda transparecer mentalidades “ocultas” da burguesia colonial portuguesa ao permitir que as práticas de ensino ainda deixem espaço para a multiplicação de uma sociedade desigual no âmbito de educação formal.

Na abordagem de Vigotski (1984), ele sublinha a importância dada as relações sociais para o desenvolvimento humano e o processo de ensino-aprendizagem. Para ele, as relações devem se desencadear numa relação de tríplice dimensão: Comunidade, Governo e Escola (Professores), visto que esse encaminhamento permite substanciar ao que ele denomina “Dois tipos de desenvolvimento”. O primeiro é o desenvolvimento real, em que se enquadram as conquistas já consolidadas, capaz de serem realizadas sem auxílio certo de outro indivíduo. Comumente, essas conquistas entram no processo de sua avaliação. O segundo é o desenvolvimento potencial, no qual se inscreve o que a criança pode realizar com auxílio de outro indivíduo. O autor sintetiza, afirmando que da experiência dialogal a criança aprende a colaboração, a imitação, a ter um olhar longo sobre si e de tudo o que a rodeia. Ele nomeia o distanciamento entre os dois níveis de desenvolvimento de *zona de desenvolvimento potencial ou proximal*, período em que a criança utiliza um “apoio” até que seja capaz de realizar certas atividades de modo autônomo. Para Vigotski (1984), essa “zona de desenvolvimento proximal” se traduz numa potencialidade adormecida nas crianças, por isso é importante seu despertar para um desenvolvimento real do seu futuro: hoje, a criança pode fazer algo com auxílio de outro indivíduo; futuramente, ela será capaz de fazer de outro modo. Nessa triplicidade, para o autor, a criança inicia seu aprendizado muito antes de chegar à escola: o aprendizado escolar vai introduzir elementos novos em seu desenvolvimento. Dessa forma,

verifica-se que a aprendizagem é um processo contínuo, com a educação caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro, por isso a importância das relações sociais.

Para uma compreensão mais abrangente sobre o conceito da educação, o recurso a vários autores pode ser um dos métodos pelos quais se busca contribuição enriquecida para a compreensão conceitual dessa palavra que tem, em si, uma infinita interpretação e aplicabilidade correspondente a distintas funções contextualizadas e com significados específicos. Para Paulo Freire (2003), a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática no ambiente específico, com métodos que se inscrevem à realidade própria. Todas as culturas têm mecanismos perpetuados para assegurar a educação, firmados em regras que determinam as relações básicas entre pais e filhos, entre jovens e idosos, entre professores e alunos, à simples convivência entre as gerações na aplicação dos valores educativos.

O campo educativo é bastante complexo e ultrapassa a sua conceitualização, o que seria, de certo modo, discriminar algumas práticas educativas concebidas nos diversos e variados modelos culturais. Neste caso, toda ação com propósito educacional estaria necessariamente fundamentada em alguma convicção teórica de conhecimento educativa, o que impele a reflexão na busca da resposta à pergunta; o que é o conhecimento?

Como esse questionamento ainda é bastante complexo e aturado, não haverá foco a esse exercício, por não ser escopo da pesquisa. O conhecimento em si pode ser empírico, científico, filosófico sem se esquecer de sua premissa maior: "a ciência nada mais é que o senso comum refinado e disciplinado" (MYRDAL *apud* LEITE, 1993).

O conhecimento científico, transmitido e assinalado, partindo do senso comum, sistematizado em sala de aula, caracteriza o foco de debate desta tese, que se estende a duas manifestações básicas. O conhecimento propriamente dito é *produto* de determinada prática, é a incorporação de informações sistematizadas sobre algo real que se consubstancia em dois dados extremos. O primeiro dado seria o momento de sua prática; no segundo extremo situa-se o seu significado, o conhecimento como *processo*, o conhecimento em geral, o trajeto de apropriação da realidade fenomenal das coisas. A primeira dimensão é apreendida num ato aquisitivo de informações, enquanto a segunda é a concretização do que foi a aquisição da informação (LEITE, 1993)

Assim, o objetivo da educação para Paulo Freire (1970) é a criação do conhecimento e a transformação e a reinvenção da realidade objetiva do ser: olhar e viver o que antes passou pelo mundo ideal. O conhecimento seria o resultado do ato reflexivo humano, intencionado pela transformação ou reinvenção da realidade.

Na “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire (1970) propõe um processo educativo em que sublinha a importância e a necessidade de uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido, em oposição à pedagogia da classe dominante, que contribua para a libertação e a transformação do sujeito cognoscente e autor da sua própria história através da práxis unificadora entre ação e reflexão (FREIRE, 1970).

Para Paulo Freire (1970), educação é libertação. É uma caminhada que conduz à liberdade, à conscientização ingênua e mítica para uma consciência crítica, recorrendo à radicalização crítica, criadora como unidade dialética entre subjetividade e objetividade, a qual gera um atuar e pensar certo sobre a realidade com a visão transformadora. Esse processo transforma-se, assim, numa ameaça à classe dominadora, que, pela setorização, obstáculo à emancipação dos homens, transforma o futuro em algo preestabelecido a partir da manutenção de formas de ação negadoras da liberdade.

Conclui Freire (1970) que a educação implica atitude e postura radicalistas, baseadas no encontro com o povo através do diálogo, por serem instrumento metodológico que permite a leitura crítica da realidade, partindo da linguagem do povo, dos seus valores e da sua concepção do mundo, transformando-se, dessa forma, na luta pela libertação dos oprimidos pelo método de educação que valoriza o saber do povo e suas realidades culturais na construção de novos saberes. Dessa forma, está implicada com o desenvolvimento de um olhar crítico que facilita o desenvolvimento da comunidade em que o educando está inserido, além de estimular o diálogo e a participação comunitária, possibilitando uma melhor leitura da realidade sociopolítica (FREIRE, 1970).

Partindo do exposto por Freire (1970), numa conjugação não especificamente de conceitos, mas explanatórios de Vigotski (1984) sobre a educação, convergem as ideias destes para premissas não antagônicas na carreação educativa.

Educação, para Vigotski (1984), é um trabalho efetivo, consciente que prima pela boa intencionalidade do homem cujo mérito deve ser implementado segundo regras da práxis local. A práxis, é fundamental, pois orienta a “atividade essencial” de produção da humanidade, como compreensão da prática social humana e forma distintiva da ação consciente e crítica da ação do homem, que se traduz em ação alienada ao seu contexto. A educação compreende o ato educativo *per si* do que compreende e busca no olhar sobre o mundo e na sua evolução histórico social, em suas contradições, conclusões provisórias oferecidas à humanidade para sua explicação nas relações sociais produzidas. Práxis, segundo Freire (1970) é liberdade, ao passo que, para Vigotski (1984), é o momento da emancipação humana e social que possibilita pela prática a formação de uma nova concepção do mundo, que seja uno e autônomo em todos os aspectos existenciais.



A consciência da contradição do real pela práxis é “o momento em que a contradição se torna princípio explicativo do real” (CURY, 1986). Logo, a práxis torna-se condição pedagógica necessária para que a contradição tenha o sentido da construção de uma nova concepção do mundo, a consciência positiva. Esse é um processo psicológico de apropriação da cultura que chancela a transformação, a elevação do que se compreende do mundo histórico, assentado na prática, na experiência e num processo de aprendizagem no qual o professor é o mentor da elevação do aluno, ser social, a atingir níveis mais altos de desenvolvimento. Entretanto, essa tomada de consciência só pode se realizar através da práxis, que possibilita tanto o reconhecimento das condições materiais, como a compreensão implícita das propostas pedagógicas veiculadas pelo Estado, e da ação do professor, visto ser agente coletivo da execução dos interesses do Estado (VIGOTSKI, 2004).

Brandão (2005) não é exatamente intérprete da visão de Freire (1970) e Vigotski (1984); para ele, o conceito de educação amplia-se, no sentido de compreender as formas de dominação burguesa que se firmam como uma força política e direção cultural, pelo qual o grupo dominante submete os outros grupos por meio da divulgação de seus valores, assimilados pelas classes sociais dominadas e tornando-se parte do senso comum. Nesse contexto, a questão da cultura assume relevância, em razão de o exercício da hegemonia ser “combinação de força e consenso”, de modo que “a força apareça apoiada sobre o consenso da maioria” (GRAMSCI, 1975).

Em Brandão (2005), a educação envolve predominantemente a noção de hegemonia como relação permanente entre as forças antagônicas em luta: o poder, a riqueza e a troca de símbolos presentes em cada sociedade. Assim, para o autor, a educação é uma prática social na qual o fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saberes existentes em uma cultura para a formação dos sujeitos em função das necessidades e das exigências da sua sociedade.

Não obstante, Brandão (2005) trazer uma visão educativa: a hegemonia burguesa determina o processo. Ele acorda que a educação é um dos meios de realização de mudança social, com a finalidade de promover a transformação social. Nesse processo pedagógico, afirma que a educação é todo o conhecimento adquirido com a vivência em sociedade, seja ela qual for. Sendo assim o ato educacional ocorre em casa, na escola, na igreja, e todos nós fazemos parte desse processo (BRANDÃO, 1985).

Não existe um modelo específico de educação, em virtude de ocorrer a partir do momento em que é observada, entendida, limitada e aprendida, processo que não ocorre somente em uma sala de aula, por meio de um professor formado para educar. Ele está em todos os momentos e lugares em que o sujeito do processo transmite o saber. Em todos os

povos, o processo de aprendizagem é uma presença obrigatória e está presente em vários contextos sociopolíticos.

Libânio (2005) concorda com as ideias de Brandão (1985), já que define a educação como fenômeno que purifica o pensamento social em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades.

Conforme Barbosa (2012), a educação é um processo que influencia o modo de pensar, sentir e agir humano. Para o autor, a educação está associada à aquisição de estratégias, conhecimentos, valores e cidadania ativa em toda a sociedade.

A reflexão sobre o que é a educação submete o sujeito à tradição de indagar quando a relação entre o Estado e o cidadão se torna conflituosa pela insatisfação do dever governativo em proporcionar educação ao cidadão. Por esses signos de pensamento espelhados pelos vários autores, a educação é um processo que envolve todos os atores sociais, qualquer que seja a natureza social de seus promotores. Todas as comunidades estão cientes do seu papel de educar sem olhar para a natureza evolutiva dos meios que de dispõem. Em algumas sociedades e contextos, seus atores beneficiam-se previamente do processo formativo, enquanto outros não passam por esse processo, ainda que sejam legitimados pela comunidade.

De acordo com a literatura abordada, verificou-se que quase todos são convergentes, apesar de ligeiras diferenças conceituais. Assim, compreende-se que a educação é todo o processo de aquisição de conhecimentos, levando em consideração o contexto social e cultural, e as crenças religiosas. Em termos genéricos, o processo de educação envolve os processos de aprender saber ser e aprender saber fazer. Importa salientar que a educação no sentido amplo de saber ser e saber fazer não só se aprende num lugar específico: ela pode ocorrer em qualquer lugar, mesmo que não seja um lugar social formal.

### **3.3 EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL**

De acordo com Semedo (2009), Guiné-Bissau passou por momentos críticos na era colonial em todos os aspectos, particularmente na educação dos indígenas. O sistema do ensino no período colonial era organizado em dois subsistemas de ensinos distintos:

Ensino oficial, destinado aos filhos dos portugueses e de cidadãos aliados ao regime colonial;

Ensino rudimentar, reservado aos indígenas, ou seja, aos nativos. A maior parte de ensino rudimentar desenvolvia-se em escolas das missões católicas, controladas pela igreja católica.

A lei colonial nº 42994 de 28 de maio de 1960, sobre a educação em províncias, informa que: “o ensino primário rudimentar destina-se a civilizar os indígenas da colônia, difundindo entre elas a língua portuguesa e os costumes portugueses”. Já em 1964, de acordo com a publicação de Boletim Oficial da Guiné Portuguesa do mesmo ano, o sistema do ensino para os indígenas das colônias em África portuguesa passou a se organizar em: primário rudimentar, com três classes, previsto para sete, oito, e nove anos de idade no ingresso; ensino profissional para os nativos, dividido em escolas de arte e oficinas, com quatro classes destinadas a rapazes e duas escolas profissionais femininas, com duas classes, geralmente ministrando-se a formação feminina (SEMEDO, 2009).

O sistema do ensino para os portugueses e seus aliados era estruturado de modo a permitir ao aluno prosseguir os seus estudos até ao ensino superior. Mais tarde, em função das exigências da exploração capitalista e para justificar a ocupação efetiva das colônias por pressão da comunidade internacional (ONU), o regime passou a ingressar o capital humano com os seus aliados cabo-verdianos, considerando-os estatutariamente como não indígenas (SEMEDO, 2009).

Em 1946, ano em que foi publicado primeiro Boletim Cultural da Guiné Portuguesa, foi criada a primeira escola de enfermagem para o ensino rudimentar. O ensino técnico profissional aberto para todos os indígenas respondia às pressões econômicas das necessidades de mão de obra qualificada para trabalho industrial e atividade comercial (SEMEDO, 2009).

De acordo com Nivagara (2013), os programas curriculares obedeciam ao plano do ensino nacional seguido em todos os territórios portugueses e impunham que os programas do ensino primário, aplicados na metrópole pela Lei nº 42994 de 28 de Maio de 1960, fossem taxativamente nas províncias ultramarinas, principalmente em razão de: a) tácita obediência a uma viscosa tradição e b) compreensão da diversidade dos alunos dividida pela comunidade burocrática dividida. Ademais, deveria haver escolas públicas em números reduzidos, limitando-se a oferecer a uma parcela menor de crianças a oportunidade de aprender algo sobre a cultura e a língua portuguesa.

De acordo com o Artigo 4º da Lei n. 2119 de 1963, em Guiné, existiam os seguintes tipos de ensino: o ensino primário, o ensino secundário, o ensino médio e o ensino técnico. O ensino liceal compreendia sete classes divididas em três ciclos: ciclo preparatório (2 anos), liceal (três anos) e complementar (dois anos). Os dois primeiros ciclos tinham programas comuns de cultura geral, enquanto o terceiro ciclo era diversificado.

O sistema técnico foi dividido em dois setores: o comercial e o industrial, antecedido de um ciclo preparatório de dois anos. O ensino primário estava estruturado de modo distinto;

em virtude de o ensino para indígenas não ser oficial, não havia emissão de diploma, como o ensino para "civilizados", além de ser gerido pela missão católica.

O ensino destinado aos indígenas era chamado ensino rudimentar e, em 1930, foi adaptado e destinado aos guineenses por diploma nº 238/1930, dirigido pela igreja católica. Baseava-se na discriminação racial e na unidade entre ensino e a religião, e tinha como finalidade conduzir gradualmente os indígenas da vida compreendida como selvagem para a vida entendida como de civilizada, procurando formar-lhes consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si própria. Este tipo de ensino compreende dois ramos: i) ensino primário rudimentar, que contemplava língua portuguesa, aritmética e sistema métrico, geografia e história portuguesas, desenho e trabalhos manuais, educação física e higiene, educação moral e canto coral; ii) ensino profissional, que envolvia o ensino normal.

O ensino normal tinha como finalidade habilitar professores nativos para as escolas rudimentares cujo curso era ministrado em regime de internato em Bolama, ex-capital do país, compreendendo as seguintes disciplinas: língua portuguesa, aritmética e sistema métrico, história e geografia, elementos da ciência físico-química e ciência naturais, desenho e trabalhos manuais, pedagogia moral e cívica, e educação física. Além do ensino regular dessas disciplinas, era dada aos futuros professores uma preparação complementar, em sessões especiais de canto, coral, higiene, educação moral e cristão.

As características do ensino para os indígenas, ou seja, os nativos, estavam estreitamente delimitadas no que diz respeito à matéria. O catecismo era considerado uma disciplina nuclear e estava inteiramente nas mãos das missões católicas; a intervenção do Estado limitava-se ao estabelecimento de programas e à concessão de certificados de exame. Mais tarde, através de documento legislativo, as escolas normais foram transformadas em escolas de habilitação dos professores.

O ensino de “civilizados” era o ensino primário comum, destinado especialmente para os brancos e era difundido nas escolas oficiais e particulares, situadas em centros administrativos do país.

O centro administrativo dispunha de escolas oficiais e particulares destinadas aos brancos e a aliados do regime, cuja educação refletia o estado de subdesenvolvimento do Portugal. Com efeito, o desenvolvimento do ensino era lento tanto em Portugal quanto nas suas colônias (SEMEDO, 2009).

Durante a educação rudimentar para indígenas, paralelamente ocorria a educação corânica no Leste do país: as únicas escolas que funcionavam eram corânicas, voltadas aos muçulmanos, a fim de atender suas necessidades religiosas e divulgar a cultura dos Fulas.

Quando os portugueses ocuparam efetivamente o território guineense, empenharam-se em consolidar o poder e a autoridade colonial portuguesa e pouca atenção foi dada à educação corânica. A marginalização de escolas corânicas foi reforçada por políticas educacionais implementadas pela administração colonial portuguesa, e as escolas formais estabelecidas pelo governo colonial não serviram a educação corânica, uma vez que a maioria era regida pelos missionários cristãos, criando uma atitude negativa dos muçulmanos com relação à educação ocidental, o que gerou uma ampla abstenção, já que muitos pais não enviaram seus filhos para escola do governo em Gabú.

Silva (2012) afirma que as escolas corânicas se moveram para as mesquitas e para as casas das entidades religiosas tradicionais, sem relações oficiais. São escolas tradicionais, que ocupavam do ensino das populações muçulmanas, fato mais comum entre os Fulas no Leste do país. A maioria dos Fulas não aderiu a escola para indígenas, ou seja, ao ensino rudimentar oferecido pelo governo português, fato que deu origem a uma íntima relação entre o Estado colonial e a igreja católica romana. Tal dualidade é visível desde o tempo colonial até os dias de hoje no Leste da Guiné-Bissau, principalmente nas cidades mais remotas.

A língua portuguesa foi imposta como língua oficial, afetando o equilíbrio do poder entre muçulmanos e não muçulmanos e ativando a resistência à escola do colonizador pelos muçulmanos. Por isso, o caráter tradicional do islamismo foi considerado uma ameaça para muitos administradores estatais no Leste do país, principalmente nas pequenas cidades.

De acordo com Semedo (2009), no período 1964-1965, antes da conquista da independência, após do 1º Congresso do PAIGC, em Canssaca, criou-se o Instituto de Amizade para organizar o sistema do ensino nas zonas libertadas pela guerrilha em aldeias, internatos, semi-internatos e na Escola Piloto. Este sistema tinha cinco principais funções:

- Criar uma alternativa face a educação colonial;
- Descolonizar os espíritos submetidos à propaganda colonial e a consequente alienação;
- Promover a mobilização contra a opressão colonial;
- Emancipar os espíritos face às forças obscurantistas locais;
- Criar as condições para o afastamento do país dos modelos estrangeiros e de desenvolvimento alienado.

A educação nas zonas libertadas tratava da educação popular dedicada à democratização do acesso ao saber e da criação de mentes revolucionárias a seus educados. Os dirigentes do PAIGC abraçaram a palavra de ordem de quem sabe deve ensinar quem não

sabe. Assim, a educação passou a ser considerada instrumento fundamental no processo de transformação da consciência: o PAIGC, começou a criar escolas em zonas libertadas e destacou a educação em um assunto prioritário para o combate ao colonialismo português.

De acordo com Cá (2005), em razão de o PAIGC não ter recurso financeiro suficiente, utilizava como livros didáticos outros materiais, por exemplo cartões de embalagens de sabão, ou de materiais bélicos, e como professores todos os que sabiam ler e escrever.

O PAIGC priorizou quem deu melhor atenção às tarefas educacionais logo que começou a ser libertada a primeira região do país. A educação era sentida como um aspecto de luta global, conforme o depoimento de Amílcar Cabral (1973).

Nos momentos da luta de libertação nacional, um professor que conseguia criar uma escola sentia-se realizado porque a escola era representativa nesse aspecto, ao mesmo tempo que o docente se tornava um combatente da liberdade da pátria como qualquer outro combatente das forças armadas.

Esse processo era entendido como uma educação militante, que fazia parte de combate libertador: a luta de libertação da Guiné-Bissau é, acima de tudo, um ato de cultura. Para Freire, (1986), só um povo que preserva a sua cultura é capaz de se mobilizar para a luta, por sua vez torna-se um fator de cultura a partir de novo alienismo social que desencadeia.

O sistema educativo montado pelo PAIGC nas zonas libertadas<sup>25</sup> procurava retomar o que havia de relevância na experiência das sociedades tradicionais guineenses. As informalidades educativas e a espontaneidade tradicional foram revalorizadas, e também se procura empreender lições da prática cotidiana.

Considerando a grande dificuldade face aos recursos financeiros, tentava-se, na medida do possível, associar a aprendizagem à produção e às tarefas das comunidades. As escolas internas estavam ligadas ao trabalho produtivo, enquanto os alunos participavam na gestão das escolas e da sua preservação material. Com essas experiências práticas de integrar a educação ao trabalho e à participação política, tentava-se desenvolver nos alunos uma nova mentalidade.

Embora o funcionamento das aulas em cada escola variasse de acordo com as condições locais, existiam características comuns. Assim, de um modo geral, havia aulas todos os dias úteis da semana, alternando entre períodos de quatro e dez horas. A frequência dos alunos era organizada por grupos, de modo que se podia efetuar convenientemente o trabalho de lavoura e cultivo dos campos. As meninas ocupavam-se dos serviços domésticos,

---

<sup>25</sup> Zonas libertadas são cidades conquistadas pelas forças armadas da luta de libertação Nacional.

e os melhores alunos eram selecionados para estudar em Cuba e na ex-URSS, por meio de bolsas de estudo.

Naquela época, a partir da 6ª classe, era possível sair do país para terminar o segundo grau e cursar ensino superior no exterior, por meio de alguma bolsa de estudo dos organismos internacionais. A maioria estudava na ilha de juventude em Cuba e em Ivanov, na Rússia (SEMEDO, 2009).

A diminuição dos alunos entre os anos 1967, 1968 e 1969 está vinculada ao envio de alunos para formação no exterior em várias áreas. A diminuição também ocorreu devido ao fechamento de 25 escolas no Leste do país, por terem se tornado inviáveis devido à rejeição da população Fula.

Tabela 2 – O esforço de escolarização do PAIGC em educação nas zonas libertadas

<b>ANO</b>	<b>ESCOLA</b>	<b>PROFESSOR</b>	<b>ALUNOS</b>
1965/1966	127	191	13.361
1966/1967	157	220	14.386
1967/1968	158	284	9.386
1968/1969	134	243	8.139
1969/1970	149	248	8.559
1970/1971	157	251	8.574
1971/1972	164	258	14.531
1972/1973	156	251	15.000

Fonte: PNAET (2003).

Segundo Freire (1986), em 10 anos de plena guerra, o PAIGC formou muito mais guineenses que os portugueses em cinco séculos. Entre 1963 e 1973, estavam formadas 36 pessoas em cursos superiores, 46 em cursos técnicos médios, 241 em cursos profissionalizantes e de especialização, além de haver 174 quadros políticos e sindicais. Em contrapartida, entre 1971 e 1973, apenas se formaram 14 guineenses mulatos em cursos superiores.

As experiências em educação nas zonas libertadas por melhores condições que ofereceram não podiam garantir a independência do país. Tornou-se, contudo, importante referência para organização de um sistema de educação que servisse efetivamente ao povo da Guiné-Bissau (FREIRE, 1986).

Por outro lado, a educação escolar nas zonas libertadas aconteceu porque o país precisava investir em seus soldados das Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP) para aprender a ler e a escrever, a fim de operacionalizar alguns armamentos considerados sofisticados. Desta forma, iniciou-se no ano de 1964, em Kanacry, um projeto de alfabetização dos soldados, de seus filhos e dos colaboradores das zonas libertadas dos colonialistas portugueses pela Guerrilha do PAIGC (PNAET, 2003).

### **3.4. EDUCAÇÃO PÓS-INDEPENDÊNCIA**

No período de pós-independência, a educação e outras instituições socioeconômicas foram conquistadas e nacionalizadas pelo povo. O novo Estado assumiu inteiramente a responsabilidade de planificação e gestão da educação, herdando do sistema educativo colonial uma reduzida rede escolar, com um sistema de objetivos alienantes, enraizado em práticas e métodos autocráticos (PNAET, 2009).

Com a nacionalização do povo guineense, o ensino passou a ser laico em seus objetivos e foi colocado ao serviço do interesse público, animados pelo estado ideal de formar um homem novo, um cidadão “ideológico”, científico, técnico e culturalmente preparado para realizar as tarefas de desenvolvimento socialista do país. Por outro lado, a maioria dos professores que eram portugueses decidiram voltar para Portugal; por conseguinte, a situação caracterizou-se por escolas abandonadas e falta de professores. Dessa forma, como a educação do povo era condição imprescindível à implementação e à sustentação de uma nova ordem social e econômica que urgia instaurar, o projeto de se reconstruir o país ganhou a forma, ainda que quase sem recursos humanos e financeiros e com 93% da população analfabeta. Mesmo assim, o PAIGC foi capaz de sustentar os princípios do ensino ligados ao trabalho produtivo, à educação integrada à vida comunitária, à gestão democrática das escolas com a participação de professores e alunos em atividades políticas como fomento ao desenvolvimento humano.

Para implementação do ensino, o Comissário de Estado da Educação e Desporto Mario Cabral convidou Paulo Freire (com quem trabalhou em Genebra) e sua equipe do Instituto de Desenvolvimento de Ação Cultural (IDAC) para prestarem consultoria durante a implementação da campanha nacional de alfabetização de adultos.

Em relação à alfabetização de adultos, Paulo Freire propôs que se repensasse a história coletiva, há pouco marcada pela luta de libertação do colonialismo (PNAET, 2009). Com o auxílio do estado da Guiné-Bissau, procurou reforçar a criação da identidade nacional, a fim de formar um novo homem e uma nova mulher: através da alfabetização, seria possível



engajar os indivíduos na luta pela reconstrução nacional. Dessa forma, a educação visava reinventar a educação para a construção de uma cultura nacional popular.

Freire (1986), defende que o povo guineense, logo após a conquista da independência da república, adotou o regime marxista e leninista, baseado no suporte de Moscou, decisivo para o apoio dos países socialistas: a Guerra Fria facilitou apoio no âmbito da educação.

Em 1976, dois anos depois da independência, já se pretendia atingir a meta de 10% da taxa de escolaridade, maior que toda a África Ocidental; entretanto, ainda não tinha saído do umbral de 90%. Grandes investimentos foram realizados no setor da educação. O país chegou a concentrar o maior número de especialistas internacionais na área da educação, já que técnicos de alto gabarito vieram de diversas instituições internacionais, de várias partes de mundo, como Banco Mundial, Banco Africano de Desenvolvimento, UNESCO, ASDE (Associação Solidariedade e Desenvolvimento), entre outras.

No período de 1974 a 1977, foi lançada uma grande campanha nacional de alfabetização, apoiada e orientada pela equipe de Paulo Freire e do governo brasileiro. Nesse processo, foram capacitados formadores para atuarem no treinamento de futuros animadores, em mais de quarenta centros de alfabetização criados no país.

O Projeto-piloto português (1978-1980) aconteceu na época em que foram criados o Ministério da Educação e o departamento de alfabetização, área responsável exclusivamente pelas alfabetizações, com o nome de Departamento de Alfabetização para Adultos. Em 1979, foram desencadeadas uma série de ações para Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, financiadas pela Autoridade Sueca para o Desenvolvimento Internacional (ASDI).

Ao mesmo tempo, a Alfabetização programática foi um programa desenvolvido em dialeto crioulo como uma tentativa do Ministério da Educação, por intermédio da direção geral dos serviços de alfabetização e de educação para adultos. O projeto visava, em um horizonte de cinco anos, alfabetizar jovens e adultos nas zonas rurais, com vista a melhorar suas técnicas de gestão de pequenos negócios. O referido projeto estava estruturado em três etapas, a saber: a primeira compreendia meramente a alfabetização, enquanto a segunda e a terceira compreendiam a fase pós-alfabetização. Nesse quadro, nos períodos de 1990 a 1999, mais de 3000 pessoas foram alfabetizadas por meio dessa assistência técnica e do método do governo cubano, com apoio financeiro do Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento e da União Europeia.

De acordo com os dados estatísticos INE (2009), a respeito da alfabetização do país, nos quartéis de Bissau, o projeto de alfabetização teve resultados esperados, porque 95% dos soldados participaram ativamente no processo. O 5% restantes não tiveram participação contínua devido a responsabilidades externas, mantidas com o trabalho e com a família. Vale

lembrar que o país, ao conquistar a sua independência, dispunha apenas de 14 pessoas com formação superior.

### **3.5. SISTEMA EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU**

O sistema educativo da Guiné-Bissau está atualmente na fase de reforma, cuja estrutura compreende duas vertentes: formal e não formal (PNAET, 2011). No olhar de Brandão (1985), a educação formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia, cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. Logo, é quando aparece a escola, o aluno e o professor. A instituição escolar organizada acontece em local específico, sistematizado, com análise de conteúdo; em outras palavras, é regulada por leis e normas da instituição de ensino. Por ser formal, espera resultados e analisa os dados obtidos a partir dos planejamentos anteriormente realizado (BRANDÃO, 1985).

Desta forma, a educação formal requer tempos e locais específicos, pessoal especializado, organização, sistematização sequencial das atividades, disciplina, regulamentos e leis, órgãos superiores; deve ter um caráter metódico, com organização por idades e níveis de conhecimento. O resultado esperado é a aprendizagem efetiva, a certificação e a atribuição de diplomas que capacitem os indivíduos a seguir para níveis e graus mais avançados.

Já a educação não formal pode acontecer em diferentes proporções, pois ela envolve o engajamento político, as experiências adquiridas ao longo da vida, o trabalho e a identificação de potencialidades, a compreensão sócio-político da sociedade e de suas organizações, e a construção da identidade coletiva, uma vez que “na educação não formal as metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos e dos grupos” (GOHN, 2006).

Lembra-nos Brandão (1985) de que a educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre seus participantes”. É tudo que existe transformado da natureza pelo trabalho do homem e significado pela sua consciência, ou seja, é uma parte de sua cultura: o pote de barro, as palavras da tribo, a tecnologia da agricultura, da caça ou da pesca, o estilo dos gestos do corpo nos atos de amor, o sistema de crenças religiosas, as histórias da história que explicam quem aquela gente é e de onde veio, as técnicas e suas situações de transmissão do saber (BRANDÃO, 1985).

Na educação não formal, o homem interage ou se integra (GOHN, 2006). O local, espaço ou território onde se educa assume-se como outra questão fundamental nessa

distinção, pois acompanha as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos fora das escolas, seja em locais informais ou em locais onde existem processos interativos intencionais. O contexto e a situação educativa são gerados em ambientes de ação construídos coletivamente, e a participação, regra geral, é voluntária.

Neste caso, aparecem como a figura do educador os pais, os vizinhos, um líder religioso, orientador espiritual etc. porque a finalidade consiste em abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos, bem como as relações sociais que este estabelece. Neste sentido, esse contexto capacita as pessoas a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Os objetivos não são dados previamente: constroem-se na interação, gerando um processo educativo voltado a partir dos interesses e das necessidades de quem participa. Além disso, não é organizado por níveis, idades ou conteúdos e pode atuar sobre aspectos subjetivos de um grupo.

Gohn (2006) ainda acrescenta que, a educação não formal compreende várias dimensões de abrangências : a) envolve a aprendizagem política dos direitos do sujeito num processo grupal participativo, gerando a conscientização voltada a compreensão de interesse individual, no meio social e da natureza circundante; b) refere-se a capacitação para trabalho, por meio de aprendizagem de habilidades ou desenvolvimento de potencialidades; c) diz respeito a aprendizagem para o exercício de práticas que capacitem os sujeitos a se organizarem para a solução dos problemas do cotidiano; d) a aprendizagem dos conteúdos da escolarização em formas e espaços diferenciado e) a educação para a arte e para a viver bem.

Portanto, seja a educação formal e não formal a atividade de aprendizagem está presente e se manifesta de diversas maneiras.

De acordo com PANET (2011), a vertente formal esta constituída por sete níveis de ensino a saber: ensino pré-escola; ensino básico elementar; ensino básico complementar; ensino secundário geral e ensino secundário complementar, ensino superior não universitário (ensino profissional ou curso médio em Guiné-Bissau) e ensino superior universitário e na vertente não formal as escolas corânicas tradicionais e as particulares dos centros urbanos (escolas de reforço).

### **3.5.1 A Constituição da Vertente Formal / PNAET 2011**

O ensino pré-escola continua num estado embrionário e de caráter urbano porque está essencialmente implantado em Bissau. Destinado às crianças de 4 a 6 anos de idade, é opcional: apenas 62% de crianças de Bissau o frequenta. A maioria de seus educadores são constituídos pelos auxiliares da educação não diplomados (PNAET, 2011).

O ensino básico elementar compreende as 4 primeiras classes, enquanto o ensino básico complementar compreende a quinta e a sexta classes. A reforma de ensino básico consiste na unificação dos ciclos do ensino básico elementar e complementar num ciclo único de seis anos de escolaridade que seja obrigatório para todos. A passagem automática está prevista no fim de primeiro, terceiro e quinto anos; em contrapartida, as provas de passagens são exigidas no fim da segunda, quarta e sexta classes.

O ensino secundário (PNAET, 2011) compreende duas primeiras vias: o ensino secundário geral contempla dois ciclos com duração de seis anos, repartido da seguinte forma: o ensino secundário geral, com as 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> classes, e o ensino secundário complementar, constituído pelas 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classes, e organizado em 5 grupos específicos.

Tabela 3 – Ensino formal, Ministério da Educação Nacional, 2003

<b>Grupo I</b>	<b>Grupo II</b>	<b>Grupo III</b>	<b>Grupo IV</b>	<b>Grupo V</b>
Matemática	Matemática	Matemática	Português	Português
Português	Português	Português	Francês	Francês
Física	Física	Geografia	História	Inglês
Química	Química	Francês ou Inglês	Filosofia	Psicologia
Desenho	Biologia	História	Psicologia	Latim
Francês/inglês	Francês/inglês	Introdução à economia	Sociologia	Sociologia

Fonte: PNAET (2009).

Geralmente, a idade de ingresso no ensino secundário é entre 15 e 16 anos, apesar de a idade oficial ser 13 anos de idade, estipulada na época colonial, ou seja, anterior à independência da república, razão pela qual a maioria dos alunos não consegue ingressar na idade oficial.

O ensino técnico e profissional (curso médio) foi afetado pelo conflito armado de 1998/1999. A maior parte dos estabelecimentos que funcionava antes da guerra está inoperante, o principal centro de formação industrial foi destruído e somente duas estruturas públicas estão ainda em funcionamento: o Centro de Formação Administrativa de Bissau (CENFA), com capacidade de 650 estudantes, e o Centro de Formação Experimental Comunitário (CEFE), no Sul do país, o qual oferece formações de curta duração na área de artesanato, transformação dos produtos agrícolas e gestão de pequenos negócios, com capacidade de cerca de 300 aprendizes por ano (PANET, 2011).

No setor privado, duas estruturas de formação profissionais confessionais funcionam ainda no esquema de Formação Clássica e oferecem formações de 3 anos em determinadas profissões/ofícios de base; carpintaria, mecânica auto, eletricidade e informática. Os Centros de Formação Agrícola (CFA) funcionavam com apoio dos parceiros bilaterais, que cessaram suas atividades.

O ensino superior é muito pouco desenvolvido, cuja formação da maior parte dos quadros superiores em área da engenharia é feita no estrangeiro. Os primeiros países de acolhimento são aqueles considerados “amigos”, como Brasil, Cuba, Rússia e Portugal. O ensino superior não universitário compreende a Escola Nacional da Saúde (ENS) e a Escola Técnica Chicu Té (formação dos professores), as quais recrutam alunos que terminam o ensino liceal (ensino médio no Brasil) para um ciclo de formação de 3 anos (PANET, 2011).

Em 1990, através da cooperação portuguesa, inaugurou-se a Faculdade de Direito de Bissau, oferecendo curso de direito, com grau de licenciatura (bacharel no Brasil). Recordar-se que, em 1979, o governo lançou a Escola de Direito, que oferecia cursos técnicos nas áreas jurídicas, a qual deu lugar à faculdade mencionada cerca de uma década depois (PNAET, 2011).

Em 2003, foi aberta a primeira universidade pública do país, a Universidade Amílcar Cabral (UAC); entretanto, em 2007, o governo alegou a impossibilidade de sustentá-la e assinou um contrato de cedência à Universidade Lusófona de Portugal, surgindo, assim, a Universidade Lusófona da Guiné-Bissau. A instituição oferece os seguintes cursos: Administração e Gestão de empresa, Economia, Sociologia e Comunicação, Organização e Jornalismo, Pedagogia, Engenharia de Informática, Arquitetura, Enfermagem e Ciências Médicas (PNAET, 2011).

Em 2005, foi criada a universidade privada no país, pela iniciativa de um grupo de intelectuais guineenses, Colinas de Boé (UCB), ministrando os seguintes cursos: Administração Pública e Economia Familiar, Gestão e Contabilidade, comunicação social e Marketing, Engenharia em Construção Civil e Eletrônica.

Em 2007, foi aberta na capital Bissau a Universidade Católica da África Ocidental (UCAO), oferecendo curso de Administração. Em 2010, criou-se a Universidade Jean Piaget, com instalações próprias, que oferece os cursos de Ciências da Saúde e do Ambiente, Ciências Política da Educação e do Comportamento, assim como unidades de Ciências Económicas e Empresarial (PNAET, 2011).

Portanto, com a criação das instituições universitárias no país, tem crescido o número de instituições de formação, quer pública, quer privada. Contudo, notam-se lacunas na oferta

de cursos, pois nenhuma dessas oferecem formação nas áreas de agricultura e de pesca, ramos importantes para a economia do país.

Quanto às suas localizações, são concentradas na capital, Bissau, com exceção da escola de formação de professores de ensino básico Amílcar Cabral, em Bolama, antiga capital do país. Assim, anualmente, muitos jovens residentes em regiões afastadas seguem para a capital Bissau à procura de melhoria para sua formação.

Nota-se que a Guiné-Bissau iniciou tardiamente a implantação da educação superior, seja pela sua independência tardia, em 1974, seja porque o país colonizador nunca demonstrou interesse em oferecer o ensino para além do básico. No presente momento, passou a ser um dos países com população mais escolarizada da Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDAO), perdendo apenas para a República de Cabo Verde.

Tabela 4 – Distribuição do Índice de Alfabetismo em Educação Formal nos Estados da Membros da CEDAO

<b>País da CEDEAO</b>	<b>Pessoas Alfabetizadas (%)</b>	<b>Religião Muçulmana (%)</b>
Benim	38%	17%
Burkina Faso	36%	48,6%
Cabo Verde	87%	Não tem
Côte d'Ivoire (Costa de Marfim)	43%	60%
Gambia	65%	94%
Gana	77%	19,8%
Guiné	22%	86%
Guiné-Bissau	60%	52%
Libéria	48%	12%
Mali	33%	90%
Níger	19%	90,3%
Nigéria	60%	48,8%
Serra Leoa	48%	68%
Senegal	52%	92%
Togo	64%	19%
Média dos 15 PAÍSES	50.133%	70,5%

Fonte: PNUD (2015).

Os países com menor porcentagem de pessoas alfabetizadas (Níger, Mali, Guiné e Burkina Faso) em educação formal e oficial são fortemente islamizados, com a maioria dos cidadãos matriculados nas escolas corânicas, também consideradas como educação não formal em seus dados oficiais (PNUD, 2018).

Dessa forma, as políticas educativas nos países da África do Oeste não são adequadas à realidade, devido a continuarem tendo fortes presenças das políticas das épocas coloniais. A população muçulmana constitui 70,5% da população, resistindo à educação formal e oficial: o alfabeto árabe continua sendo usado e adaptado às línguas nativas em contextos locais para compreensão de todos.

### **3.5.2 A Vertente da Educação não formal**

O sistema educativo não formal é constituído por alfabetização e educação da população muçulmana pelas escolas corânicas tradicionais e as chamadas particulares de incidência urbana equivalente (escola de reforço aqui no Brasil). Hoje existe subsistema sob impulsão das ONGs um crescimento vertiginoso das escolas comunitárias.

Na região Leste, principalmente em cidade de Gabú, fortemente islamizada, as autoridades tradicionais islâmicas sentiram a hostilidade e a desconfiança por parte do novo governo, pela sua proximidade com o novo regime. A situação de marginalidade das escolas corânicas continuou mesmo depois da independência e de abertura política. Para contrair essa situação de hostilidade por parte dos novos governantes guineenses, a comunidade muçulmana empenhou-se em estabelecer contato com o mundo muçulmano, recolhendo fundos que permitiram abrir mais mesquitas, de modo a dar um novo impulso à religião islâmica na região Leste.

Com a abertura política, em 1993, a elite política criou, com as autoridades islâmicas, régulos em comunidades para beneficiar suporte eleitoral e ganhar um mínimo de legitimidade popular.

De acordo com Dias (2013), na história da Guiné-Bissau, o Islã tem a vantagem de ser, há muito tempo, uma presença com raízes e influências históricas muito significativas na África Ocidental, tendo por isso o poder de reclamar uma identidade popular profunda e ainda de conseguir financiamentos dos países árabes promotores de uma nova versão puritana do Islã. Logo, as ONGs começaram a adotar uma política mais flexível para amenizar o problema do alto índice do analfabetismo.

Gabú é a segunda maior cidade do país, onde há a maior concentração da população muçulmana, majoritariamente nas áreas rurais, dedicada à agricultura e ao comércio. É a região com maior porcentagem de analfabetos em educação formal e oficial (EFO) no país (INE, 2011), situação preocupante para o Ministério da Educação, para os organismos internacionais e para as ONGs que atuam na área da educação.

A população muçulmana de Gabú estabelece as suas próprias práticas e instituições de aprendizagem, diretamente relacionadas com o interesse e a ideologia específica do Islã, incluindo, frequentemente, outra dimensão não religiosa. As instituições do saber religioso da população Fula compreendem as escolas *Madrassas* e corânicas tradicionais; desde o final de década de 1980, as escolas corânicas tradicionais têm se multiplicado devido à penetração e ao financiamento das autoridades das comunidades islâmicas nos países árabes.

A maioria da população de Gabú é muçulmana de ramificação sunita e frequentam as escolas corânicas tradicionais, difundidas pelos líderes religiosos Fulas e Mandingas, e as escolas *KUTTAB*, designadas em Guiné como *Madrassa*. A associação islâmica<sup>26</sup> 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. São ensinos semelhantes no que se refere a objetivos e funções das escolas islâmicas em muitos países da África Ocidental.

Porém, as corânicas tradicionais, não têm o caráter absolutamente de escolas *Madrassas* por serem adaptadas a contextos locais. São escolas cujos professores pertencem a um mesmo grupo étnico de seus alunos e ensinam em línguas de seus pertencimentos étnicos, por isso são chamadas tradicionais.

### **3.6. EDUCAÇÃO CORÂNICA EM GABÚ**

Dentre os acontecimentos históricos da guerra de *Kamsalã*, em 1878, houve um intenso movimento das imigrações dos comerciantes Fulas na região Leste, vindos tanto da Guiné como também do Sul do Senegal. Considerando suas proporções, desempenharam reajustamento social<sup>27</sup>, delimitando transformações econômica, histórica e social no Leste, as quais estão atreladas ao processo do ensino corânico baseado na cultura Fula.

A conquista do território e do processo imigratório proporcionou a forma de vida das terras de origem bem como a cultura étnica, reproduzidas e vinculadas aos modos de vivência culturais diferentes dos nativos de Leste (os mandigas). A adaptação da cultura dos nativos não foi observada na presente pesquisa, já que o escopo desta tese é a *fularização* e a islamização trazidas da Guiné Konacry, na condição da inserção da herança cultural dos Fulas, principalmente em relação à islamização e à educação corânica tradicional, que passou

---

<sup>26</sup> Fundada em 25 de setembro de 1969, em Marrocos, e em 1987, em Guiné-Bissau.

<sup>27</sup> O processo proporciona aos Fulas integração e adaptação à comunidade local de Gabú, e contribui para a manutenção da ordem social baseada na cultura islâmica, além de interiorizar valores e símbolos da comunidade local.



a ser considerada pelos atuais governantes uma afronta do Ministério da Educação. Assim, a diferença cultural tornou-se um obstáculo à educação corânica para educação oficial.

Há duas modalidades de escolas que compõem o sistema educativo das escolas corânicas em Gabú: educação corânica tradicional e *Madrassa*. Elas são efetivamente diferentes nos métodos do ensino e nos processos utilizados na educação, nos conteúdos, na infraestrutura e até no número de alunos.

Na pesquisa feita em Gabú, a escola *Madrassa* foi criada pelos *Seikes*<sup>28</sup> da associação islâmica do país; são escolas em que o estudante não só aprende a língua árabe e o alcorão, mas também as ciências sociais e naturais. É o sistema do ensino corânico mais próximo do sistema do oficial oferecido pelo governo, com muitos professores provenientes dos países árabes e alguns guineenses que estudaram nesses países.

Figura 11 – Escola Madrassa de Gabú



Fonte: Arquivo pessoal.

---

<sup>28</sup> Quem estudou direito islâmico.

Figura 12 – Sala de aula da Escola Madrassa de Gabú



Fonte: Arquivo pessoal.

A escola corânica tradicional funciona de maneira bem fixada no ensino do alcorão, pela qual os alunos aprendem o alfabeto em primeiro lugar e, posteriormente, as interpretações dos versículos traduzidos em língua árabe para Fula; também aprendem a interpretar o alcorão para atender as necessidades religiosas e, futuramente, ser pai do santo ou *Elmami*<sup>29</sup>.

Em Gabú, existe apenas uma única escola *Madrassa*, que funciona na mesquita principal com número bem reduzido de alunos. Estes são preparados e encaminhados para estudarem *sharia*<sup>30</sup> nos países árabes, com bolsa de estudo financiada pelas ONGs de ramificação religiosa dos países do Norte da África, como Marrocos e Líbia<sup>31</sup>.

O presente estudo está concentrado na educação corânica tradicional, porque são escolas mais frequentadas pela maioria da população muçulmana e oferece ensinamentos da religião para atender as necessidades das rezas. São escolas criadas e reguladas pela própria comunidade, cujos professores não têm vínculo estatal e tampouco com ONGs, apesar de serem considerados a figura principal dessas escolas. Seu funcionamento rege-se pela opinião comunitária e dos familiares, cujos filhos estão nelas matriculados. Esta é uma das razões pelas quais Vigotski (2008) afirma que o professor é a figura do saber que intermedeia a relação entre aluno e o conhecimento disponível no ambiente social.

---

<sup>29</sup> Quem dirige reza.

<sup>30</sup> Direito islâmico.

<sup>31</sup> São financiamentos sem licitações e sem comprovantes.

As escolas são de funcionamento de baixo custo, cujas construções são de material local. Geralmente, são implantadas nos espaços físicos das mesquitas, em casas particulares, à sombra de uma árvore ou ao ar livre.

O ingresso nas escolas corânicas tradicional é por volta dos cinco anos de idade, ato que representa a iniciação e a integração sociocultural e religiosa das crianças num sistema de ensino que a desintegra de um sistema social abrangente. Por outro lado, eleva algo que devia ser de consideração estatal, devido ao caráter ético moral que ela representa na moralização social.

Lepre (2001) enfatiza a contribuição das instituições religiosas delineadas na

[...] Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade: a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; a preservação, o fortalecimento de valores e a projeção de valores espirituais e éticos da nacionalidade; o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;... o culto à obediência à lei, da fidelidade ao trabalho, e da integração na comunidade (p. 71-72).

Figura 13 – Escola Corânica Tradicional



Fonte: Arquivo pessoal.

Por meio das escolas corânicas as atividades educativas e seu reconhecimento social substanciam-se pela dignidade, respeito à ordem pública, respeito e consideração institucional, visto que, para essas populações, o Islã é de capital importância na ordem social.

As escolas corânicas primam pela formação de jovens *macus*<sup>32</sup> islâmicos a prolongarem sem rupturas os valores, a pedagogia, a aprendizagem iniciada no seio da família e o entendimento tradicional do Islã. Esta valoriza e prioriza a formação ético-moral à formação intelectual, procurando inculcar nos alunos o sentimento de respeito pela ordem social comunitária e a ideia de submissão às autoridades.

Vigotski (1993) crê que os atributos verdadeiramente humanos não são assegurados pelo legado disponibilizado no ato do nascimento, mas resultam das apropriações da cultura. Tal como exposto, a concepção de cultura do autor não é sinônimo do que está em torno social imediato; situa-se para muito além de algo local, regional, específico, religioso etc. A cultura é traço da universalidade humana, produto da prática histórica social dos homens, dado que contraria muitas aproximações entre as proposições desse autor e a ênfase multiculturalista que assola a educação escolar.

Os alunos são preparados para servir necessidades comunitárias, através de um currículo baseado na leitura de Alcorão e educação religiosa. No geral, essas escolas não têm um calendário fixo: admitem estudantes de todas as idades e leciona-se ao longo do ano, podendo haver ingresso na aprendizagem a qualquer momento. O ensino não interrompe as atividades econômicas ou sociais da comunidade, sendo ministrado num ritmo variável, considerando os trabalhos agrícolas, as festas muçulmanas e as responsabilidades dos alunos e dos professores.

A pedagogia<sup>33</sup> dessas escolas privilegia a oralidade nas transmissões dos saberes. Apesar do saber se fundar na transmissão escrita, devido à importância primordial dada ao alcorão, a transmissão do conhecimento nessas escolas deve-se à tradição oral, sendo tributária da memória e da escuta, fato que tornou o Islã professado pelas populações locais uma religião viva.

Para Vigotski (1998), a formação não pode ser reduzida à memorização, já que o método do ensino que se prende a essa ação é falho: a prática de ensino exige a elaboração de atividade voltada para interação do sujeito com o mundo e as pessoas que estão ao seu redor.

As crianças aprendem, para além da língua materna, o Fula, a ler e escrever em árabe, ao contrário do que acontece nas escolas do sistema oficial público laico ou cristão, cujo

---

<sup>32</sup> Grupos de propagação do Islã.

<sup>33</sup> Pedagogia é um conjunto de técnicas, princípios, métodos e estratégias da educação e do ensino.

ensino é realizado em língua oficial portuguesa. No ponto de vista de pertencimento étnico, geralmente o professor e os alunos pertencem ao mesmo grupo étnico.

Não existe controle pedagógico nas escolas corânicas (como acontece nas escolas de EFO): caracterizam-se pela ausência de um regime de exames e de diplomas. Há apenas a realização de cerimônias de consagração pública quando os alunos atingem determinado nível de conhecimento, por exemplo o fim da primeira leitura completa do Alcorão.

Dias (2013) afirma que o conhecimento adquirido nas escolas corânicas tradicionais é para ser utilizado no dia-a-dia, nas cinco orações diárias e nas cerimônias religiosas. Não se trata de um conhecimento que visa a preparação para a vida profissional, mas para o cotidiano.

Nas escolas corânicas, os pais enviam os filhos para as escolas de modo a constituírem indicadores referenciais de moralidade, honestidade e disciplina, qualidades necessárias para desempenhar uma função de responsabilidade na comunidade. Por esses motivos, os estudantes que terminaram essa escola estão bem habilitados para encontrar empregos nas atividades econômicas tradicionais no setor informal.

Através das campanhas políticas eleitorais, do avanço da tecnologia de informação, das novelas brasileiras que passam na televisão, da publicidade comercial toda em português, surge a necessidade de entender a língua oficial portuguesa e de expandir a cidadania, ou seja, de não serem excluídos na sociedade guineense. De acordo com essa lógica, eles precisam exercer a cidadania, a fim de se tornarem cidadãos pela educação formal e oficial estabelecida pelo governo.

Para Mazula (2001), esse tipo de educação atualizaria, de acordo com esse raciocínio e inclinação ideológica, todo o potencial natural dos homens à vida comunitária ou social. Ser cidadão seria ter direito de poder expressar ideias, de poder votar e de participar no exercício pleno dos direitos civis, políticos e sociais.

Alguns pais, ao internalizarem esse modo de pensar, reconhecem e defendem a configuração da escola oficial. Atualmente, em muitas cidades da região de Gabú, as crianças estão conciliando as duas escolas. Depois de ingressarem nas escolas corânicas, matriculam-se também no ensino moderno oficial. Contudo, nas zonas mais remotas, as escolas corânicas continuam a ser a instituição de transmissão do conhecimento islâmico mais divulgada e respeitada na educação, sendo, por vezes, único ator em virtude da deterioração dos serviços governamentais.

Entretanto, compreendemos que a educação corânica tradicional, na perspectiva dos Fulas de Gabú, é uma educação que tem como a base a alfabetização em alfabeto árabe para

ser adaptado em língua pular. A partir dessa educação, aprendem-se as mais rigorosas práticas religiosas, por exemplo reza de 5 vezes por dia e pregações nas Mesquitas.

### **3.7 EDUCAÇÃO PARA EXERCÍCIO DA CIDADANIA NO LESTE GUINEENSE**

Para Mazula (2001), a cidadania está ligada à participação em programas sociais, ao engajamento à causa que lutam por direitos e deveres que não estão sendo respeitados, a processos burocráticos, entre outros. Uma educação para exercício da cidadania é grande parte de uma educação para os valores, muito importante na identidade de cada pessoa. Dessa forma, verifica-se que a educação para os valores é estendida como um processo causador de desenvolvimento.

A origem da palavra cidadania vem do surgimento da cidade ou *polis* grega. Ser cidadão se restringia à apenas alguns homens que podiam ter participação política, vivendo uma vida coletiva com os direitos e deveres. Numa estrutura democrática, as decisões eram tomadas mediante uma discussão dos fatos, com argumentação e sem violência. Não estavam inclusos como homens cidadãos os indígenas, os escravos, as mulheres e as crianças (MANZINI; COUVRE, 2002).

A educação é o caminho para garantir uma sociedade mais justa e harmonizada, na qual o cidadão exerce o seu papel perante a sociedade, exige os seus direitos e cumpre os seus deveres (MANZINI; COUVRE, 2002). Penske (2013) afirma que tudo isso parece ser um sonho distante, algo utópico e inatingível; não apenas imaginar e sonhar, mas realmente viver numa sociedade em que o acesso aos bens e serviços não fossem restritos e a cidadania fosse, de fato, um direito de todos, exercida em sua totalidade e garantida para todo e qualquer cidadão. Marshall (1967) aponta que existem três direitos constitutivos da cidadania: direitos civis, direito político e direito social.

O Direito Civil diz respeito aos direitos do indivíduo na sociedade, os quais se referem à liberdade individual, ou seja, são direitos fundamentais da vida a liberdade, a propriedade e a igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de se organizar, de respeitar a individualidade do lar e de correspondência, de não ser preso a não ser por autoridade competente e de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo legal regular. São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos, os quais garantem as relações civilizadas entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil, surgida como desenvolvimento do capitalismo: sua pedra de toque e a liberdade individual.

Os Direitos Políticos são assegurados pelos direitos civis e estão relacionados aos exercícios do poder, através do voto ou de representação política. É a participação do cidadão no governo da sociedade, cujo exercício é limitado à parcela da população, e consiste na capacidade de fazer demonstração política, de organizar partidos, de votar e de ser votado. Em geral, quando se abordam direitos políticos, é sobre direito de voto que se discute. Embora seja possível haver direitos civis sem direitos políticos, o contrário não é viável. Nesse sentido, Carvalho (2004) acrescenta, apontando que sem os direitos civis, sobretudo a liberdade de opinião, a organização dos direitos políticos e o voto podem existir formalmente, mas são esvaziados de conteúdo e seriam usados para justificar gestão governamental, não para representar cidadãos.

Os Direitos Sociais garantem bem-estar da sociedade, conseqüentemente a dignidade humana. Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, os sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. A garantia da sua vivência depende da existência de uma máquina administrativa do poder executivo (CARVALHO, 2004).

Por outro lado, percebe-se que a cidadania não é exercida de mesma forma em todas as sociedades do país, mas de acordo com as regras do grupo étnico do cidadão, da categoria profissional, do gênero e de outras variantes que indicam grupos humanos (CARVALHO, 2004).

A expressão cidadania tem sofrido alterações depois da conquista da independência, resultante do processo da colonização. Coure (1991) assinala que a cidadania é o próprio direito à vida no seu sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não em termos de atendimento as necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis da existência.

Cabral (1973) assinala que o centro de pensamento democrático está profundamente enraizado na soberania do povo, cuja realização concreta ocorre através da participação popular, num processo em que os cidadãos exercem funções políticas para expressar a vontade majoritária do interesse coletivo e para controlar permanentemente os agentes estatais.

Para Soares (2004), a educação formal e oficial é um direito social indispensável a qualquer cidadão, sendo a principal forma de ascensão social e de preparo para exercício da cidadania e da qualificação profissional, conduzida com a concepção corrente de que só quem sabe ler e escrever é capaz de agir politicamente, de participar, de ser livre, responsável, consciente, de ser homem histórico e político, de ser cidadão.

É notável que, em Gabú, a construção da cidadania é um fato dependente da educação formal e oficial através da conquista dos direitos sociais e políticos da população não islâmica. A ausência de uma população educada pelos parâmetros da educação formal tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política em Gabú.

Mazula (2001) afirma que o Estado, por si só, não constitui uma esfera pública sem cidadão pensante. Quanto mais a sociedade se constitui em público pensante, ou seja, em sociedade forte, mais se consolida o estado do direito; dessa forma, a cidadania é algo a ser conquistado. O primeiro passo foi a conquista da independência da república, importante para conquista de outros direitos, ou seja, em busca da cidadania. A categoria cidadania é fundamentalmente uma relação do homem com o Estado, o mercado e a comunidade.

A maioria dos muçulmanos Fulas de Gabú já sabe ler e escrever em árabe, porém poucos aprendem ler e escrever em educação formal e oficial do país. Nesta perspectiva, eles são considerados analfabetos, de acordo com a constituição da república, porque não são alfabetizados em língua e em escrita europeia; logo, a maioria da população não é totalmente analfabeta: indivíduo que não consegue identificar letras e regras gramaticais de nenhum tipo de educação, que tem desconhecimento total de qualquer tipo de alfabeto. Portanto, os analfabetos muçulmanos, ainda que sejam considerados analfabetos em educação formal e oficial, nos países árabes são considerados pessoas letradas.

De acordo com a constituição da república de 1976, os não alfabetizados em EFO têm o mesmo direito democrático que os alfabetizados, além daqueles totalmente analfabetos, ou seja, vivem numa democracia igual para igual. No período das eleições, é comum encontrar candidatos para cargos de deputados que apenas sabem ler e escrever em *alcorana* e conseguem ser eleitos em sua região, ainda que não tenham preparo em EFO. Outros também elegem o candidato por simples afinidade, motivos pessoais ou influência alheia.

O direito de voto é estendido a todos os cidadãos maiores de 18 anos de idade, apenas na hora de votar, pois não há estrutura para acompanharem as propagandas políticas na rádio, nos jornais e nos canais da TV nacional. Eles assistem mais a canais do país vizinho (Guiné Konacry), porque há programas apresentados em língua Fula.

Portanto, para efetivar a exercício da cidadania, o indivíduo deve conhecer os direitos dos quais é titular, bem como as repercussões no meio social em que vive, assim como ter plena consciência de seus deveres, entender que atua, com sua conduta ativa ou passiva, também sobre a esfera jurídica de outras pessoas, e compreender ser parte integrada da comunidade em que vive.



### 3.8. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

O país passou por momentos críticos na era colonial em todos os aspectos, principalmente em relação à educação dos indígenas, visto que a educação formal e de qualidade era reservada para os portugueses, seus filhos e seus aliados, conforme apontado.

Embora persistam problemas em relação ao acesso à educação devido a vários fatores, o atual sistema educativo teoricamente estabelece igualdade de oportunidade para todos: ainda que de forma objetiva, nem todos os guineenses ascendem da mesma forma ao ensino oficial. Os avanços conseguidos pelos não muçulmanos na escolarização são encorajadores, ao contrário do período colonial, que exclui de forma severa a educação para todos os guineenses.

As escolas corânicas são a base da educação da maioria dos muçulmanos em Gabú e mostraram ser capazes de assumir outras funções, como a arrecadação da iliteracia, a promoção de desenvolvimento monetário e a formação vocacional a partir de contribuições dos voluntários individuais islâmicos. No entanto, seu contributo na educação tem sido ignorado, desconhecendo-se iniciativas governamentais, com o objetivo de explorar o papel do sistema do ensino do Alcorão como uma alternativa ao ensino convencional na preparação de crianças para exercício da cidadania no mercado de trabalho, em particular e na sociedade em geral.

Os objetivos e as funções dentro do sistema global guineense ainda não estão definidos. Os muçulmanos queixam-se de o governo não dar apoio necessário para contribuir efetivamente para a educação e para a formação das crianças nas cidades mais remotas da região, além de promover situações de discriminações e de intolerância à religião islâmica, por não reconhecer a educação corânica e dificultar a expansão de suas escolas. Apesar dos incentivos dos parceiros internacionais islâmicos, as escolas corânicas não conseguiram ainda estabilidade na relação com o Estado devido a não se apresentarem como modelo único com um sistema de avaliação geral comum.

O mundo atual traz novos significados para a educação e requer abordagens diferentes: a inadequação das atuais respostas sociais às necessidades educativas constitui uma preocupação ao Ministério da Educação, que tem procurado elaborar políticas e programas para melhorar as situações, e reflete no plano estratégico da educação, cujo objetivo é aumentar o acesso e a melhoria da qualidade da educação.

Para tal, o governo tem desenvolvido sua capacidade de estabelecer o reforço e a colaboração com a sociedade civil, chamando-a para assumir um papel dinâmico na educação. Por outro lado, há os esforços por parte da comunidade islâmica para formalizar a educação

corânica *Madrassa*, de modo a não só harmonizar os currículos e a equidade nas oportunidades de educação para as escolas corânicas com menos recursos, mas também demonstrar a contribuição do ensino islâmico para alcance dos objetivos do país.

#### 4. A PARTICIPAÇÃO DE PARCEIROS MULTILATERAIS DE COOPERAÇÃO

Ao longo dos anos o país vem estreitando laços de Cooperação Internacional na área da Educação, enviando estudantes para estrangeiro para estudar nas instituições de ensino superior e ensino técnico profissional, como também recebe assistência técnica nas instituições do estado.

A legitimação da identidade dos parceiros Multilaterais de Cooperação na matéria da educação tem a sua visão de educação e impõe ao estado guineense as regras de jogo, por outro lado a educação privada tem uma mini autonomia (se não total) na produção dos currículos e de funcionamento das suas instituições, levando em consideração o seu caráter hegemônico de formação das elites. Ao passo que, no documento da Estratégia Nacional da Redução da Pobreza (DENARP)<sup>34</sup>, a educação guineense é apresentada como, um setor prioritário na problemática na redução de pobreza. Este setor é caracterizado por fraca presença de recursos humanos qualificado, materiais e financeiros disponíveis.

Para Keohane (1988) a Cooperação Internacional se refere aos ajustes de comportamento por parte de alguns atores, e as preferências reais ou esperadas de outros atores, por meio de um processo de coordenação de políticas. Uma das condições necessárias para que haja cooperação é a existência de interesses compartilhados.

Por outro lado, Ayllón (2006) assinala que a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento é um conjunto de atuação de caráter internacional realizado pelos atores públicos e privados entre países de diferentes rendas, com vistas a promover o progresso econômico e social dos países em vias de desenvolvimento, conseguindo um progresso mais justo e equilibrado no mundo, com o objetivo de contribuir para um planeta mais seguro e pacífico. (AYLLÓN 2006)

Como se pode constatar nas observações dos dois autores acima, verificou-se que os autores quase são convergentes, apesar de ligeiras diferenças conceituais. Assim, compreende-se que a educação na esfera de cooperação não é suficiente, pois mesmo em situações nas quais os atores compartilham interesses pode não haver ajustes de políticas, o que pode levar a discórdia e não a cooperação. (FONSECA, 2014)

A Guiné-Bissau, embora seja um país rico em petróleo, peixe, pochete e castanha de caju, não reúne condições de explorar por si só as minas que tem, nem condições suficientes

---

<sup>34</sup> DENARP é um Documento de Estratégia Nacional da Redução da Pobreza na Guiné-Bissau. A sua elaboração em 2004/2005 envolveu a participação de todos os segmentos da sociedade Guineense na busca de soluções para os problemas da pobreza.

para exportar castanha de caju, bem como não possui condições para arcar com o seu próprio orçamento geral do Estado. Neste contexto, a maior parte do orçamento destinado à educação provém dos financiamentos das Organizações Internacionais, por isso, as organizações têm poder de participar das tomadas de decisões em assuntos que envolvem a educação no país.

A dependência do sistema leva muitas vezes ao trabalho por projetos e inovação, desqualificando o campo educacional, pois são propostos por doadores e por eles geridos, cabendo ao Ministério da Educação a sua implementação e produção de relatórios. Sabe-se que o doador não conhece melhor a realidade e as necessidades educativas locais do que as pessoas que implementaram o projeto.

O governo brasileiro possui um acordo de cooperação técnica com o governo da Guiné-Bissau assinado em 18 de maio de 1978, tendo como objetivo favorecer a abertura de novas oportunidades para a cooperação bilateral em temas definidos como prioritários pelos governos dos dois países. Os acordos que são prioritários são: Alfabetização de jovens e adultos; Concessão de bolsas de estudo; Currículo e gestão; Educação e esporte; Educação preventiva, Educação profissional e estrutura da educação superior (ABC, 2013).

Ao final de 2011, foi reforçado um novo acordo composto de quatro projetos bilaterais em execução nas áreas de formação profissional, agricultura, inclusão social e direitos humanos. Ainda foi assinado o ajuste complementar ao acordo básico de cooperação técnica e científica entre os dois governos para implementação de unidade de processamento do pêndulo da castanha de caju e outras frutas tropicais, prospectando outros três projetos, sendo dois na área de saúde e um na área de agricultura, projetos estes que se enquadram num conjunto de projetos concluídos e de projetos que ainda estão na fase de execução. (ABC, 2013).

Em relação a formação, foi assinado um acordo de apoio à formação de quadros para o Governo da Guiné-Bissau. O projeto foi elaborado para viabilizar a participação de funcionários do Governo, envolvidos nas tarefas de organização da VI Conferência dos Chefes de Estado e Governo da CPLP. A instituição executora do projeto foi o Departamento de África do Ministério das Relações Exteriores. (FONSECA, 2014)


Um dos projetos está voltado ao fortalecimento do Programa de Formação de Professores em exercício do Ministério da Educação da Guiné-Bissau. A atividade visa viabilizar a vinda de professores guineenses ao Brasil para a construção de proposta de projeto de cooperação direcionado ao assessoramento do programa de formação de professores em exercício, desenvolvido pelo Instituto Nacional do Desenvolvimento - INDE do Ministério de Educação de Guiné-Bissau, bem como para prover o treinamento da equipe

técnica e gestora guineense, composta por oito professores do INDE. Na capacitação prevista serão oferecidos os subsídios para a implementação de um programa como o desenvolvido no Brasil. (FONSECA, 2014)

No âmbito da Educação superior pode-se considerar que um dos maiores projetos da Cooperação Educacional Brasileira para a Guiné-Bissau se reside no Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G). Este programa destina-se a formação e qualificação de estudantes estrangeiros por meio de oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior- IES brasileiras. O PEC-G, constitui um conjunto de atividades e procedimento de cooperação educacional, preferencialmente com países em desenvolvimento, com base em acordos bilaterais vigentes e caracteriza-se pela formação do estudante estrangeiro em curso de graduação no Brasil e seu retorno ao país de origem ao final do curso. (BRASIL, 2013, p.25).

A tabela 5 abaixo demonstra o número de estudantes selecionados pelo Programa Estudante Convênio de Graduação - PEC-G dos países africanos no período de 2000 a 2019. Busca-se uma atenção maior para os números expressos da Guiné-Bissau ao longo do período selecionado.

Tabela 5: Números dos estudantes Guineense selecionados pelo PEC-G no período de 2000 a 2019.

 **PEC-G - Selecionados - África - 2000 a 2019**

PAÍS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL	
África do Sul																		1	1		2	
Angola	3	21	29	23	33	11	31	28	91	68	48	83	63	53	59	77	7	11	12	2	753	
Argélia																2					2	
Benin									11	5	7	19	39	37	73	48	40	71	44	93	487	
Cabo Verde	117	65	227	263	192	230	314	265	381	206	133	74	155	88	104	119	64	62	58	52	3169	
Camarões			1					2	1		3	6	3	9	7	3	5	7	2	4	53	
Costa do Marfim				1	1			3	1				1	4	9	4	5	5	8	15	57	
Gabão		11		2	1	1	3	4							3	4	3	2	10	16	60	
Gana	2	3	7	9	11	6	3	3	6		1	1		7	26	23	36	65	58	19	286	
Guiné-Bissau	36	88	111	97	58	186	159	19	133	181	95	55	118				7	15	33	25	1416	
Guiné Equatorial																					27	27
Marrocos																		1		2	3	
Mali							2													1	3	
Moçambique	12	13	27	21	26	27	13	9	4	4	9	7	8	13	13	9	1	3	2	8	229	
Namíbia	1	1														6	65		1		74	
Nigéria	9	6	7	11	14	27	19	22	32			12	1	2	6	2		2	1	4	177	
Quênia		4	14	14	11	12	5		6	3	3	3		2		4	3	4	1		89	
República Dem. do Congo								9	106	46	78	92	28	19	12	25	29	46	37	25	552	
República do Congo													4	6	4	2	4	6		30	56	
São Tomé e Príncipe			24		47	147	35	13	12	4	6	19	12	3	19	17	9	12	2	7	388	
Senegal	7	2	4	1	1	3	5	1				1	1	4	1	6	3	10	7	7	64	
Togo												4	11	8	3	6	6	2	3	1	44	
<b>TOTAL</b>	<b>187</b>	<b>214</b>	<b>451</b>	<b>442</b>	<b>395</b>	<b>650</b>	<b>589</b>	<b>378</b>	<b>784</b>	<b>517</b>	<b>383</b>	<b>376</b>	<b>444</b>	<b>255</b>	<b>339</b>	<b>357</b>	<b>287</b>	<b>325</b>	<b>281</b>	<b>337</b>	<b>7991</b>	

Fonte: Manual de Estudante - convenio (2019).

Vale ressaltar que o fluxo dos estudantes guineenses aumentou sucessivamente, somando um total de mil e quatrocentos e dezesseis (1416) estudantes, colocando a Guiné-Bissau como o segundo maior beneficiado deste programa, ficando atrás somente de Cabo-Verde com um total de 3169 estudantes no Brasil. Porém, se levar em conta os estudantes guineenses que se encontram em outras modalidades de estudos como: faculdades particulares, escolas de missão católica e entre outras, aqui no Brasil a Guiné-Bissau situa com um maior número de estudantes atualmente no Brasil. (FONSECA, 2014)

#### **4.1. PARTICIPAÇÃO DAS CHEFIAS DAS NAÇÕES UNIDAS NA ELABORAÇÃO DO PNAET**

A participação das chefias das Nações Unidas na elaboração do PANET foi através dos gestores da UNESCO, considerada uma agência das Nações Unidas que atua nas áreas da Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. Este organismo foi fundado em 16 de novembro de 1945. Conta com 195 membros e 9 associados. A missão da UNESCO é contribuir para a "construção da paz", reduzindo a pobreza, promovendo o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural. (DW, 2021)

A UNESCO concentra, em particular, duas prioridades globais: a diminuição da taxa de analfabetismo e a igualdade de gênero no mundo priorizando os países africanos. Quase um quarto dos programas da UNESCO que desenvolvem no continente africano são financiados pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (UNESCO-BISSAU, 2009).

O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, são instituições criadas para atuar na concessão de créditos aos países endividados, ceteris paribus a obrigatoriedade de implementação em programas de ajustes estruturais (economia orientada pelo mercado).

As duas instituições começaram a intervir nas políticas internas dos países devedores, e a Guiné-Bissau faz parte deles. Assim, no final do século XX, o Banco Mundial considerou que o ensino público apresentava problemas na maior parte dos países em via de desenvolvimento, resultante da crise financeira. A partir daí orientou esses países no sentido de implementarem políticas de ensino voltadas para a diferenciação institucional e diversificação das fontes de financiamento (SGUISSARDI, 2000).

A Guiné-Bissau foi orientada a privatizar as empresas públicas, realizar abertura da economia para entrada do investimento estrangeiro, aumentar impostos, permitindo a abertura

das escolas privadas, desvalorização da moeda e a tomar medidas contra o protecionismo econômico. Na área da educação, melhorar a qualidade e adequação do ensino básico à realidade e necessidade entre as diferentes comunidades existentes no país.

Como prioridade depositada sobre a educação, as duas instituições vêm estimulando os países a concentrar os recursos públicos na educação básica, responsável, comparativamente, pelos maiores benefícios sociais e econômicos e considerada como elemento essencial para um desenvolvimento sustentável a longo prazo, assim como para diminuir a pobreza. (LOPES; CAPRIO, 2015)

Como melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo recomendado na reforma educativa verifica-se que a qualidade, considerada provavelmente o mais importante desafio e sem dúvidas o mais difícil de ser alcançado, localiza-se nos resultados e esses se verificam no rendimento escolar, sendo julgado a partir dos objetivos e metas propostas pelo próprio equipamento escolar, sem questionar a validade, o sentido e os métodos de ensino daquilo que se ensina (SAMBA-SANÉ, 2018).

Com a abertura econômica, apareceram escolas privadas em Guiné-Bissau, havendo a redução de professores e alunos em escolas públicas. As escolas privadas passaram a empregar professores mais qualificados porque pagam melhores salários. Essa situação está aliada ao fato da consciência de que os graduados que saem das escolas de formação de professores não recebem salário compatível para exercer imediatamente a profissão de professor de formação superior. No entanto, esses profissionais buscando uma valorização maior atrelada a um salário mais justo acabam por optar pelas escolas privadas.

Segundo a entrevista realizada em 7 de agosto 2019 com o Inspetor Coordenador Regional da Educação do Gabú relata que:

*Nos anos 80, antes da elaboração do primeiro PANET 2003, as políticas públicas na matéria da educação eram construídas a partir da análise e avaliação dos progressos observados e dos desafios identificados durante a implementação do Plano Estratégico de Educação anterior, com o objetivo de melhorar o desempenho no setor dos próximos anos. Depois de toda essa ampla consulta, todas as sugestões são harmonizadas pelo departamento nacional do ensino, que elabora o Plano Estratégico de Educação, que depois de aprovado pelo Conselho de Ministros, vai para a Assembleia da República para a sua aprovação e posterior homologação pelo Presidente da República. Mas, no ato da elaboração do PANET não foi formulada uma consulta aos coordenadores regionais de educação, diretores das escolas (no mínimo dois ou três em cada região) e professores.*

Desde a independência, houve sempre a participação e intervenção de atores estrangeiros nas políticas educativas nacionais, levando em consideração as políticas e, conseqüentemente, as prioridades e capacidades de financiamento estabelecidas pelos

Organismos Internacionais. Jense (2005) defende a ideia, que as mudanças que ocorrem na educação na África não derivam apenas de mudanças internas, mas, sobretudo, é uma resposta às pressões e constrangimentos das agências e organizações internacionais sobre as estratégias de desenvolvimento de sua política educativa. O autor diz ainda que:

Os governos externos (centrais), as agências e organizações internacionais continuam tendo uma grande influência nas políticas educativas dos diversos países periféricos, pela imposição dos condicionalismos nos processos de ajudas setoriais (...) e podem influenciar não somente nas áreas em que prestam serviços, mas na estratégia nacional de desenvolvimento. (JENSEN, 2005, p.39)

O teor das políticas educacionais que vêm sendo implementadas em Guiné-Bissau nos últimos anos visa responder às exigências impostas pelos Organismos Internacionais, no sentido de que o país alcance níveis mais elevados na qualidade e expansão do ensino. Porém, o sistema de ensino guineense caracteriza-se pela centralização e burocratização excessiva, que condicionam a capacidade de resposta às tensões e aos inúmeros problemas.



## **5. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**

O Plano Nacional de Educação para Todos baseou-se nos seguintes princípios:

- a) Garantia do direito à educação para todos os cidadãos sem discriminação de qualquer natureza;
- b) Descentralização/desconcentração da gestão da Educação;
- c) Educação de boa qualidade para todos (igualdade e equidade);
- d) Promoção para todos das mais elevadas normas de performance (qualidade);
- e) Gestão transparente e eficaz (responsabilidade).

Nos itens seguintes, nos pautaremos em discorrer sobre estes princípios e os problemas e desafios decorrentes.

### **5.1. DIREITO À EDUCAÇÃO PARA TODOS**

O direito à educação para todos foi a primeira proposta relativa à educação apresentada no 3º Congresso Nacional Popular do Partido Libertador - PAIGC, em novembro de 1977 em Bissau, isto é, depois de três anos da independência da República. A proposta partiu de um contexto particular da educação guineense, cujo objetivo principal, era criar um Sistema Nacional de Ensino/SNE próprio, para que o país tivesse condições plenas de sair do subdesenvolvimento, erradicar a pobreza e auspiciando uma sociedade socialista e revolucionária.

O sistema denominava Descolonização das Mentes, que só foi aprovado na Constituição da República em Bissau, 9 de maio de 1991 pela Lei nº 4/1991 (PANET, 2003).

O Estado guineense “é um Estado laico, nela existindo uma separação absoluta entre o Estado e as instituições religiosas” sendo que as atividades das instituições religiosas devem conformar-se com as leis do Estado em relação à educação. A lei ao determinar o monopólio da direção, planificação, e controle da educação pelo Estado estabelece que o próprio Estado garante o acesso à educação básica para todos os cidadãos e laicidade, no quadro dos objetivos fundamentais consagrados na Constituição (GUINÉ-BISSAU, 1991).

Muitos investimentos foram realizados e grandes projetos implementados pelo Estado, através dos Organismos Internacionais e ajudas externas, alavancando a economia nacional. A palavra de ordem era aumentar a produtividade e, assim, foi dada prioridade a agricultura mecanizada, de grande escala, em detrimento da agricultura familiar.

De acordo com as observações da autora deste estudo, embora a proposta tivesse sido progressista, ao declarar a educação como direito para todos os cidadãos perante a lei, tal fato não teve efeito visto que a lei demorou a ser aprovada na Constituição da República, não agregando elementos culturais e necessidades básicas do aluno. Em outras palavras, este direito não proporciona o acesso que atenda às diferenças étnicas e culturais que existem no país.

Com a tentativa de melhorar o acesso à educação e adequar as políticas educativas com a realidade do país, foi aprovado em 21 de maio de 2010 pela Assembleia Nacional Popular/ANP, no seu Art. 12º uma Lei de Base que determina que:

- 1 - Ensino básico é universal e gratuito e para todos;
- 2 - Até a 6ª classe de escolaridade é totalmente gratuita;
- 3 - A partir da 7ª classe, o ensino básico é tendencialmente gratuito de acordo com a possibilidade econômica do Estado.
- 4 - O ensino básico gratuito significa isenção das taxas de matrícula, emolumentos, propinas, frequências e certificados, assim como uso gratuito de livros e materiais didáticos. (GUINÉ-BISSAU, 2010).

A princípio, a criança tem direito de receber educação escolar, que deverá ser gratuita nas etapas elementares, porém não garante nas etapas mais avançadas em condições de igualdade de oportunidade e de acesso.

## **5.2. DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

O atraso da educação em Guiné-Bissau tem suas razões próprias. Os fatores que estão a retardar a alfabetização em massa tem sido: a) o fato de terem decidido muito cedo a educação para indignos e civilizados na época da colonização; b) a circunstância de se ter estabelecido uma língua estrangeira como língua do ensino para todos os níveis da educação; c) a tradição islâmica largamente majoritária no leste do país, implicando a aderência à educação corânica; d) políticas educativas fora da realidade e das necessidades que o país precisa. (PANET, 2003)

A gestão da educação em Guiné-Bissau está buscando uma vivência própria à realidade dos alunos em relação a diversidade étnica, qualificação dos professores, modo de vida das famílias em suas comunidades e em relação aos papéis que desempenham.

Neste contexto, Libânio (2008, p.34) afirma que ocupar a gestão é saber ouvir a todos, sendo um articulador entre todos os segmentos da escola. O gestor decide com a participação

de todos da escola, inclusive pais e funcionários. Esse profissional vai mudando sua prática, pois é necessário nos dias atuais, assim, os indivíduos e os grupos mudam o próprio contexto em que trabalham.

Por outro lado, no olhar de Cury (2005), a gestão implica na presença do outro, de interlocutores com os quais se dialoga e se produzem respostas para a superação de conflitos pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar o governo na educação, segundo a justiça.

De acordo com as observações da autora deste estudo, as diferenças étnica e religiosa que existem no país proporciona que cada escola expresse um processo histórico, por isso, mesmo imerso em um processo histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular desse movimento, por isso uma escola deve assumir as características de uma instituição que atenda às necessidades locais da comunidade onde ela está lotada. (ANTERO, 2016)

Ser gestor significa realizar pactos de acordo com as necessidades, devendo se atualizar e conhecer as contribuições dos educadores sobre os processos formação e de lideranças educacionais. Assim, os gestores devem conscientizar-se de que seu papel na escola é muito mais do que um líder ou burocrata. Espera-se dele que assume a direção como um membro ativo da comunidade escolar, realizando uma gestão em que possa participar a comunidade nos projetos pedagógicos. (ANTERO, 2016)

A gestão no campo da educação que está em vigor no país é uma gestão altamente centralizada<sup>35</sup> e pouco diversificada de acordo com Sistema Nacional do Ensino e PANET. Isto fez com que se tornasse mais difícil as adaptações das diferenças regionais, pois o sistema tornou-se rígido, insensível e pouco coerente em relação às mudanças, limitando a adequação dos recursos com as necessidades onde as escolas se encontram localizadas.

Entretanto, a descentralização de gestão assenta-se no relacionamento entre escola como um meio físico, social, econômico e financeiro e local onde encontra-se inserida. Esta gestão possui várias vertentes fundamentais como: cultural, administrativa e financeira, retratando-se no seu projeto educativo, nos planos anuais de atividades e nos regulamentos internos. (BRITO, 1994)

Em Guiné-Bissau, a gestão das escolas que está em questão, é a gestão financeira, as quais os gestores escolares apenas buscam saber como os diretores gastam o dinheiro da

---

<sup>35</sup> Gestão centralizada é a gestão baseada na racionalização e na padronização de métodos, com a burocracia institucionalizada, oficializada, e legitimados por normas e regulamentos racionalmente definidas e previamente estabelecidas. O método é marcado por uma estrutura organizacional hierarquizado (CHIAVENATO, 2000).

escola, e por ser um processo decisório, quem está envolvido no processo de decisão do orçamento, qual a variação anual dos custos da escola e fontes mais importantes e como os diretores buscam novas oportunidades de financiamento. A única descentralização de gestão que existe nas escolas é a simples autonomia dos diretores gerais em cobrar taxas escolares, porém condicionadas pela gestão centralizada dos diretores regionais e até mesmo pelo Ministério da Educação, o que desencoraja os diretores das escolas a pautarem pela não mobilização independente dos recursos.

### **5.3. EDUCAÇÃO DE BOA QUALIDADE PARA TODOS**

Para Libânio (2001, p.54) a origem da palavra qualidade surge no início do modo de produção capitalista, na vida liberal burguesa, onde o interesse principal é o modelo produtivo capitalista, privado, em contraposição do modelo produtor feudal e às interferências regulamentadoras do Estado, objetivando um mercado livre, uma sociedade aberta, de forma que prevaleça a livre competição, dando eficiência e qualidade aos produtos e serviços como critérios da livre concorrência do mercado e a definição de competitividade de cada empresa. Neste novo paradigma de eficiência e qualidade vêm se tornando modelo de sobrevivência e geração de lucro no mercado, cada vez mais competitivo, sendo, então, almejado por todos os segmentos do mercado e instituições que desejam se tornar competitivos. Deste modo o que interessa é atender as exigências apenas do capitalismo com o discurso de promoção da qualidade da educação no Brasil.

Neste contexto, a Educação de Boa Qualidade para Todos em Guiné-Bissau, precisa de muito esforço, melhorar investimento, tanto financeiro como humano, contando com a colaboração de todas as partes envolvidas no processo. A Melhoria da qualidade da educação nunca foi assumida pelos governantes do país, pois a falta vontade política para essa ideia é uma realidade, gerando muitos problemas como: greves dos professores e fuga dos mesmos para os outros estabelecimentos privados a procura de melhores condições de trabalho.

Além disso, o plano de desenvolvimento da educação está mais focado no ensino básico, porque maioria das cidades existentes no país apenas possuem escolas de ensino básico e os financiamentos que o país recebe através dos parceiros internacionais também são focados mais no ensino básico. A qualidade de educação de ensino básico está sendo medida em termos quantitativos que servem de base para estabelecer metas e políticas sobre a educação básica.

Nos dois primeiros ciclos do ensino básico, o nível de aquisições dos alunos é fraco. Com efeito, no 2º ano, tanto em disciplinas como português e matemática, os alunos não dominam metade do que deveriam saber. A situação é mais grave no 5º ano, onde apenas um terço do programa escolar é dominado pelos alunos. Em consequência, no 2º ano, cerca de 20% dos alunos encontram grandes dificuldades, pois o seu resultado fica aquém ao esperado. No 5º ano, quando praticamente já não há possibilidade de remediar a situação, a percentagem de alunos com dificuldades é ainda maior: 25% em português e 34% em matemática. (PLANO SETORIAL DA EDUCAÇÃO, 2017)

Figura 14: Escola primária da missão católica em Tite (região de Quinara) Sul do país.



Fonte: Arquidiocese de Florianópolis (2018)

No país, principalmente nas zonas rurais, os investimentos para a construção de escolas, contratação dos professores e de funcionários para atuarem não têm êxito no sentido de atender as demandas do setor, principalmente com as novas exigências. Foram criticadas as medidas políticas tomadas para acelerar o avanço da educação por causa das suas condições precárias existentes nas áreas, pois ainda existe pouco acesso ao ensino primário e, ao terminarem o ensino básico, não acham um meio ou condições necessárias para dar continuidade a seus estudos. (INTANQUE; SUBUHANA, 2018)

No olhar de Libânio (2013) a implantação de uma escala de qualidade pressupõe a apreensão de um conjunto de determinantes que interferem nos processos no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais (concentração de renda, desigualdade social, ou educação como um direito); questões de análises de sistemas e unidades escolares, e processos de organização e gestão do trabalho escolar (condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente).

Por outro lado, Gadotti (2013), baseando sob a ótica das Nações Unidas, defende que a qualidade é percebida como a categoria central do novo paradigma da educação sustentável e deve ser acompanhada da quantidade. A educação está intimamente ligada ao bem-estar de toda a comunidade e o contínuo investimento na formação dos professores, pois, não pode haver qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola. Para o autor, tanto a escola como as universidades precisam fundamentalmente de três condições básicas: professores bem formados, como elemento-chave e referência estratégica da qualidade, condições de trabalho e um projeto político pedagógico.

Segundo Dourado (2007, p.24), as “dimensões mínimas comuns da qualidade da educação” no plano extraescolar devem incluir a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos e a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias no nível do Estado. No plano intraescolar a qualidade da educação inclui as condições de oferta do ensino, a gestão e organização do trabalho escolar, a profissionalização do professor, o acesso, a permanência e o desempenho escolar.

Em Guiné-Bissau, o programa de educação de qualidade para todos tem sido utilizado entre os gestores escolares do Ministério da Educação e os dirigentes dos Organismos Internacionais em processos de elaborações dos programas, planos e projetos relativos à matéria da educação. Mas, os gestores guineenses do Ministério da Educação não têm uma ideia clara do que seja qualidade entre os educadores, caindo em falsos consensos e criando grandes confusões para os administradores escolares.

Nas observações da autora deste estudo, o PANET está composto de medidas e projetos fortemente ancorados na ideia de que o país deve ter parâmetros necessários para orientar e promover o desenvolvimento através da educação em uma cultura de trabalho de pouca precisão. Essa cultura não fornece informações consistentes para tomar decisões. Os diretores das escolas trabalham com criatividade, invenções e autogestão. São raros os planos que apresentam dados concretos. Não há estimativa dos recursos necessários para fazer frente aos desafios e metas estabelecidas. Não se sabe quanto vai custar implementar mudanças ou inovações educacionais.

A baixa qualidade do ensino que está sendo verificado no país se justifica em alto nível de pobreza e de desnutrição das crianças. Alguns dos problemas relacionados à educação foram destacados como: pouca motivação e formação pedagógica dos professores; falta de manual de orientação para professores organizado e com detalhes; carência de material e equipamentos didáticos; falta de muitas escolas pré-primárias nas zonas rurais.

Devido à escassez de professores em todo o país, as escolas estão normalmente organizadas em dois ou três turnos. Para encorajar o pagamento de subornos pelos pais, os diretores das escolas normalmente colocam estudantes do sexo feminino no curso noturno geralmente considerado como não seguro pelos pais das meninas, contando com o pagamento de propinas para a mudança de turno. Um montante considerável de taxas informais é pago durante o período de matrículas no início do ano escolar.

O novo presidente da república, Umaro Sissoco Embaló, aboliu os pagamentos das taxas de matrículas nas escolas públicas para todos os níveis de ensino, porém muitas dessas taxas ainda estão sendo cobradas aos pais dos alunos, que não têm uma ideia das razões do por que das taxas escolares serem cobradas, mas mesmo assim, pagam-nas.

Para finalizar, os custos da educação direta ou indireta fazem surgir os efeitos no acesso e fixação das crianças nas escolas, na maioria das vezes, são os familiares que custeiam a educação. Os custos diretos correspondem às propinas, gastos nas compras de materiais escolares e indiretamente estes custos incluem refeições, uniformes escolares, entre outros. (INTANQUE; SUBUHANA, 2018)

#### **5.4. GESTÃO TRANSPARENTE E EFICAZ (RESPONSABILIDADE)**

A gestão transparente nas escolas da Guiné-Bissau é a divulgação dos recursos atribuídos pelos Organismos Internacionais e ONGs e a forma como foram utilizados nas escolas, possibilitando a fiscalização por parte destes e permitindo aos gerentes dos órgãos acompanhar o que tem sido feito e o que deve ser melhorado como continuidade no financiamento dos projetos, programas e financiamentos relativos a matéria da educação.

De acordo com Tavares (2009, p.113) a gestão escolar deve ser vista como uma pedra fundamental para que a escola ofereça à comunidade uma escola que atenda as exigências do dia a dia. E, a sua função é melhorar a compreensão da realidade social de maneira inclusiva, democrática e participativa, resgatando a ética e o civismo – por muitos ignorados – e promover a apreensão de competências e habilidades na comunidade de maneira que os cidadãos possam atuar como agentes de transformação social.

Por outro lado, Libânio (2004, p.71) assinala que a gestão escolar se refere aos meios de realização do trabalho escolar, isto é, a racionalização do trabalho e a coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na escola, envolvendo aspectos físicos e materiais, os

conhecimentos e qualificações práticas do educando, as relações humanas inter-relacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada e a avaliação do trabalho escolar.

Para Luck (2010), a expressão “Gestão Escolar” caracteriza o planejamento do trabalho escolar e racionalização do uso dos recursos materiais, financeiros, intelectuais; dirigir e controlar os serviços necessários à educação, bem como coordenar e controlar o trabalho das pessoas. Para as instituições escolares, atribui-se o termo “organização institucional” pela maior abrangência, entendendo-se que as instituições escolares possuem fortes características interativas que as diferencia de empresas convencionais.

De acordo com os autores mencionados, verifica-se que seus depoimentos são convergentes apesar de ligeira diferença conceitual. Assim, compreende-se que a gestão escolar consiste em um sistema de organização interna da escola relevante ao trabalho pedagógico de dia-a-dia, envolvendo todas as práticas pedagógicas relacionadas com a escola com base nas demandas impostas em relação aos aspectos administrativos, financeiros e humanos, com a finalidade de garantir a qualidade de ensino, sendo a área responsável para observar as necessidades e oportunidades de cada setor, promovendo um melhor relacionamento e desenvolvimento das atividades.

Para tanto, a gestão transparente e eficaz nas escolas se faz necessária pelo simples fato de os recursos financeiros serem oriundos dos Organismos Internacionais. A transparência da gestão das escolas é uma das exigências impostas pelas agências internacionais, ou seja, Organismos Internacionais, obtendo informações relevantes sobre como foram utilizados os recursos financeiros, com a finalidade de dar continuidade ao novo financiamento ou de detectar as eventualidades.

De acordo com Silva (2009), uma gestão transparente possibilita maior interação entre a organização e seus gestores, responsáveis pela divulgação das informações, e os demais funcionários, sujeitos interessados em compreender melhor seu papel no trabalho, assim como as dinâmicas que ditam o funcionamento organizacional. Ainda segundo o mesmo autor, a transparência, que pressupõe acesso a informações relevantes, aumenta a abertura dos funcionários em seu relacionamento com a organização, diminuindo as barreiras frente à influência de seus gestores e maior disposição em contribuir com o que for necessário.

Já no olhar de Barbosa (2009) a gestão transparente prioriza a sustentabilidade nos negócios, pois faz parte das relações comerciais, haja vista que através dela busca-se o comprometimento de todos os envolvidos nos processos organizacionais com ações que visam resultados fundamentados em três eixos: econômico, humano e social.



Alvarez, Giacometti e Gusso (2008) conceituam a gestão transparente como uma importante ferramenta organizacional, que está diretamente ligada ao processo produtivo. Para os mesmos autores, a transparência se torna um ponto essencial, pois garante para a empresa maior credibilidade, caracterizando-se um diferencial que lhe permitirá superar a concorrência, podendo ser observada a vantagem competitiva gerada a partir de sua prática.

Segundo estes autores, a transparência é uma fermenta de compartilhamento de dados relacionado com os princípios de prestação de contas, confiança e honestidade com a finalidade de criar um equilíbrio entre diversos interesses dos grupos existentes em uma organização. As organizações transparentes partem do princípio de que, utilizando-se de processos de disponibilização de informações relevantes sobre as atividades, podem alcançar esse equilíbrio entre esses grupos diversos através do comprometimento de seus funcionários.

Em Guiné-Bissau as prestações de contas pelas maiorias dos administradores das escolas públicas não concentram em si informações que possam ser de interesse coletivo. Porque, não existe o canal ou portal eletrônico em escolas ou no próprio Ministério da Educação através do qual os cidadãos podem acompanhar a realização do gasto do governo na matéria da educação. A própria população, não dispõe da internet em função da pobreza que abala o país. Por outro lado, todos os documentos são redigidos manualmente pelos responsáveis das escolas.

Não existe gestão de transparência nas escolas do país na medida em que os administradores não têm autonomia para gerar recursos financeiros arruídos dos Organismos Internacionais. Esses recursos normalmente são canalizados e geridos pelas chefias do Ministério da Educação.

Os únicos dados que os administradores escolares precisam apresentar nas secretarias regionais são: número de alunos matriculados em cada classe; número de aprovados e reprovados; relação de gênero na escola e número de desistentes por gêneros, dados estes que não chegam ao alcance de pessoas externas.

O PANET é o documento principal que regulamenta o ensino no país, permitindo que haja transparência no processo orçamentário da escola. Porém, identifica-se que um grande número de escolas públicas, segundo o inspetor Coordenador da Secretaria Regional da Gabú, não possui um processo orçamentário nas escolas, ocorrendo de maneira informal porque as escolas recebem pequenas taxas provenientes dos encarregados da educação dos alunos. Neste contexto, o Ministério apenas assumiu responsabilidade do pagamento de salários aos professores na medida do possível.

Entender porque uma escola tem problemas é um direito de todos os cidadãos, mas, primeiramente deve ser melhorada a infraestrutura do país, qualidade dos professores, dos administradores e da comunidade, responsabilidades do Estado.

O problema dos Organismos Internacionais é que ao medirem a responsabilidade do Estado na construção de condições razoáveis de existência para todos, elas incorrem no risco de perpetuarem contextos de vulnerabilidade e exclusão social e adiam processos políticos de ampliação da infraestrutura das escolas.

## **5.5. AS ESTRATÉGIAS DEFINIDAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PANET**

As estratégias definidas para implementação do primeiro (PANET 2003) plano foram as seguintes:

- a) Racionalizar os recursos financeiros através de aplicação de uma política de gestão centrada no recrutamento dos professores, procedimento orçamental, na definição de critérios de qualidade, descentralização da gestão e de desenvolver uma cultura de manutenção e de racionalização dos recursos financeiros.

A racionalização dos recursos financeiros é a primeira responsabilidade dos diretores de escolas que, alienados, privilegiam a racionalização dos recursos provenientes dos pais ou encarregados da educação dos alunos, deixando no segundo plano a qualidade significativa do processo do aprendizado, alegando ser um órgão considerado importante e correto para o funcionamento da escola que deve verificar e aprovar a lista de materiais e serviços.

Na recomendação exposta, compreende-se que esta estratégia visa garantir autonomia das escolas, alienando aos diretores a responsabilidade de racionalizar os recursos mínimos das famílias dos alunos e mobilizarem parcerias para o desenvolvimento da educação. Mas, o que acontece na realidade, é que essa ideia é muito difícil de tornar uma realidade em função do contexto que o país está atravessando ao longo do tempo. (INTANQUE; SUBUHANA, 2018)

As escolas não recebem financiamento por parte do governo. Nas zonas rurais, muitas escolas foram construídas pela comunidade local ou pelas igrejas. O procedimento orçamental não provém do governo. Neste caso, a implementação dessa estratégia torna claro que a racionalização dos recursos financeiros nas escolas passa por reduzir o papel do Estado em somente pagar salários dos professores da rede pública e de suas locações.

Em relação à política de descentralização das decisões na matéria da educação, recomendado no PANET, esta vem acompanhada pela ideologia do mercado livre que trata de uma substituição do papel do estado deixando-o de ter função de regulador das políticas públicas educacionais.

- b) Racionalizar os recursos humanos através de recolocação dos professores em escolas públicas, respeito a cumprimento de horário e implementação dos incentivos para reter aqueles professores nas localidades onde são locados e criar uma política de capacitação contínua dos professores.

Essa estratégia não corresponde a uma realidade no momento. Há várias razões que podem explicar o não cumprimento de horário, implementação dos incentivos e retenção dos professores nas escolas: a distância da escola entre a população nas zonas rurais é dispersa, as condições econômicas das famílias para suportar os custos com a educação, a falta de condições para atender crianças com necessidades educativas especiais, aspectos culturais, precariedade das condições das escolas acabam por desmotivar a ida da criança à escola, além das ausências frequentes dos professores. Muitos destes motivos estão ligados às fraquezas na implementação dos vários programas (políticas educacionais) existentes.

Entende-se que cada professor aprende na sua individualidade, a seu tempo e de acordo com as suas necessidades. A capacitação dos professores acontece somente quando há financiamento de um Organismo Internacional ou de uma ONG PLAN, pois, o governo não dispõe de recursos financeiros para arcar com as despesas de capacitação de forma contínua. Por isso, o foco dos parceiros internacionais está concentrado no ensino básico.

- c) Melhorar o programa do ensino através de avaliação curricular, elaboração de manuais escolares, e de ordenamento do espaço educativo para as atividades desportivas.

A recomendação exposta no PANET é reconhecer que o referido setor ainda enfrenta vários problemas com a existência de baixas taxas de escolaridade em todos os níveis do ensino. O país enfrenta ainda as baixas taxas de conclusão, a desigualdade de gênero, as deficiências nas infraestruturas, a baixa qualidade de educação, falta de recursos humanos, estes e outros pontos não citados aqui são os problemas que a área da educação enfrenta em Guiné-Bissau.

Entre outras dificuldades urgentes que a educação enfrenta pode-se citar algumas mais urgentes, que são: a questão de qualidade de ensino primário e a questão da expansão do ensino pós-primário. Os investimentos para a construção da infraestrutura, contratação dos

professores e de funcionários para atuarem nas escolas. Foram criticadas as medidas políticas tomadas para acelerar o avanço da área da educação por causa das suas condições precárias, existindo ainda pouco acesso ao ensino pós-primário, e não existindo um acompanhamento básico para o ensino primário, onde vários estudantes, ao terminarem o ensino básico, não acham um meio ou condições necessárias para dar continuidade a seus estudos.

Neste contexto, para levar a cabo a melhoria do programa do ensino e de avaliação curricular, o ensino público precisa funcionar com recursos do governo. Portanto, se torna muito difícil que estas estratégias se tornam uma realidade.

- d) Reforço e redistribuição da rede escolar através de construções e reabilitação das escolas e definição de uma política de manutenção de equipamentos e patrimônios;

No país, em cada uma das oito regiões e setor autônomo de Bissau, existe uma Direção Regional de Educação e uma Inspeção Coordenadoria Regional. Às Direções Regionais da Educação cabem, em articulação com os serviços centrais, a coordenação, a gestão e a execução da política educativa em cada região; às delegações da Inspeção cabe a supervisão das atividades das escolas e o apoio às atividades da Direção Regional de Educação, no âmbito dos setores. De fato, ao nível dos setores, as Direções Regionais não contam com estruturas organizadas, sendo as suas competências desempenhadas, em acumulação, pelos Inspectores Escolares ali colocados.

A política de redistribuição da rede escolar através da construção e reabilitação das escolas em Guiné-Bissau foi introduzida a partir do PANET, como uma tentativa de responder aos objetivos da política social denominada pelos parceiros internacionais, isto porque, até o presente momento existem escolas de construção precárias nas periferias da cidade capital Bissau e nas zonas rurais que não tem uma estrutura organizada.

Figura 15: Escola comunitária construída pela igreja da missão católica da região de Quinara



Fonte: Arquidiocese de Florianópolis (2018)

O seu reforço indica que a oferta escolar que o sistema educativo tem vindo a proporcionar aos novos ingressos no ensino público não é acompanhada pela entrada em funcionamento de novos edifícios escolares, o que pressupõe o enquadramento desses alunos nas escolas de construção precárias, elevando deste modo a desigualdade entre escolas dos centros urbanos com as de periferias.

Tabela 6: Número de salas de aulas e de escolas do ensino básico em 2006, por região

	<b>Sala de Aula</b>	<b>Escola</b>	<b>% EB Privadas</b>	<b>% EB Comunitárias</b>
População Nacional	4110	1340	12	18,4
Bafatá - 13,86%	539	277	3	29,4
Biombo - 6,42%	323	55	18,2	1,8
Bissau - 28,87%	1056	127	64,6	1,6
Bolama - 2,24%	158	46	21,2	2,2
Cacheu - 12,77%	748	228	11,1	14,9
Gabú - 14,19%	324	167	3	16,8
Oio - 14,85%	439	277	1,1	29,7
Quinara - 4,19%	163	72	5,6	23,6
Tombali - 6,29%	360	135	6,7	35,6

Fonte: GIPASE referido por Banco Mundial (2008)

A distribuição das escolas por região, tanto em quantidade de salas de aula, como em escolas privadas e comunitárias, não é igual comparando com o percentual populacional de cada região.

A distribuição dos professores, tanto em quantidade como em formação, também não é igual entre as regiões. As taxas alunos por turma e alunos por professor são mais elevadas na cidade capital Bissau e na região Leste do país. (BANCO MUNDIAL, 2009)

Escolas privadas, com professores do ensino público - Nesta oferta, regulada pelo Estatuto-Base das Escolas Particulares (GUINÉ-BISSAU, 1991), a maioria é da iniciativa de igrejas, sobretudo da católica; há ainda oferta da iniciativa de outras entidades diversas. O financiamento desta oferta é assegurado pelas famílias, mas, no caso da oferta das missões católicas, estas dispõem de outras fontes de financiamento. As demais escolas privadas pertencem em sua maioria a professores em atividade nas escolas públicas, apesar de tal fato lhes ser vedado pelo artigo 8º do Estatuto-Base das Escolas Particulares. Em todos os tipos de oferta privada, a maioria dos professores exerce acumulação, já que são professores do ensino público.

A criação de escolas comunitárias é uma resposta à incapacidade pública ou oportunidade de melhoria econômica. As escolas comunitárias, cuja criação se encontra regulada pelo Despacho Ministerial nº 19/GM/03 de 23 de julho (ME, 2003), surgiram inicialmente em Bissau e expandiram-se pelas zonas rurais no final da década de noventa, após o conflito político-militar de 1998, a partir do ano letivo 2000-2001 (BANCO MUNDIAL, 2009)

A criação desta oferta exprime a determinação das comunidades em encontrar respostas endógenas para suas próprias necessidades educativas, devido à degradação das escolas públicas e à instabilidade do seu funcionamento, bem como à incapacidade de resposta pública face à crescente procura da educação em todo o país.

O surgimento desta oferta deriva também, por vezes, da necessidade da criação de uma fonte de rendimentos por parte de docentes, e de outros empreendedores, face à difícil situação em que se encontram, devida à falta de salários, ou constitui uma possibilidade de jovens, com habilitações e sem emprego, organizarem atividades remuneradas nas suas comunidades de origem. Em certos casos, as escolas comunitárias constituem-se no quadro de mesquitas, ensinam a religião islâmica e a língua árabe e procuram, na sua maioria, seguir os programas oficiais de ensino.

A cobertura escolar deveria ser assegurada predominantemente pela oferta pública, porém há uma presença significativa da não pública na educação pré-escolar, no ensino básico elementar e no ensino técnico-profissional. Em 2005-2006, a iniciativa pública assegurava a escolarização da maioria dos alunos do ensino básico, secundário, técnico-profissional e superior; a não pública, por sua vez, acolhia a maioria das crianças da educação pré-escolar (BANCO MUNDIAL, 2009)

As escolas privadas são as únicas não públicas, com expressão no ensino secundário e no técnico-profissional, e asseguram, respectivamente, 14% e 36% da cobertura destes ensinos. Além da forte presença na educação pré-escolar, onde acolhem cerca de uma em cada três crianças, as escolas comunitárias são ainda uma realidade apenas em nível do ensino básico elementar, assegurando a escolarização de cerca de um em cada seis alunos.

- e) Desenvolver o ensino das ciências e das técnicas através da elevação do nível de matemática e das ciências da tecnologia, promoção de programas de pesquisa, melhorar o processo de ensino-aprendizagem, utilização de novas tecnologias e de melhorar a educação preventiva.

A formação docente é um dos problemas a serem enfrentados, em especial, na educação superior. A falta de qualificação de docentes que atuam nas universidades gera graves consequências para o aprendizado dos alunos e do futuro do país. Nesta condição, o Estado e as ONGs estão a trabalhar para elevação do nível acadêmico aos docentes da rede pública para capacitar professores em altura que corresponde com as exigências do ensino no contexto mundial.

Na verdade, não existe uma proposta na constituição da República nem na Lei de Base do Ensino do país para a formação dos professores nas disciplinas de matemática e ciência da tecnologia educativa, matérias estas específicas para professores de Matemática. A proposta apenas existe no PANET. Entretanto, o que vem caracterizar a proposta para professores da área de Matemática são as oficinas de capacitação oferecidas por meio dos Organismos Internacionais e ONGs. Estas oficinas apresentam particularidades específicas, como, por exemplo, os softwares para habilitar os professores na área de informática para que estes possam acompanhar o desenvolvimento tecnológico para atender as pesquisas acadêmicas.

A entidade responsável pela formação dos professores no país é a Escola Normal Superior – ENS, Tchico Té, instituição pública de formação dos professores pra ensino básico, secundário e superior, criada em 28 de novembro de 1979. A entidade oferece cursos para diferentes especialidades de docência. Uma vez que cada professor assegura, no ensino secundário geral, a docência de uma ou de duas disciplinas.

A ENS oferece cursos de formação de professores em seis especialidades como: Língua Portuguesa, Francês, Inglês, História/Geografia, Física/Matemática e Química/Biologia. A habilitação para entrada exigida era a 9ª classe, e o curso tinha a duração de quatro anos; a partir de 1985, a 11ª classe passou a ser a habilitação mínima de entrada em qualquer uma das especialidades. Para as especialidades de Física-Matemática e de Línguas é exigida a frequência de grupos específicos do ensino secundário complementar. (para matemática 1º grupo e para línguas 3º e 4º grupo) (BANCO MUNDIAL, 2009).

Em cada ano é definido o número de vagas por especialidade. A seleção dos candidatos é feita através de testes em domínios específicos, conforme as especialidades. Só são considerados aprovados os que obtêm média de 12/20 correspondente a nota 6/10 no Brasil. Cerca de 60% teriam nota inferior a 12; os aprovados são admitidos por ordem descendente da classificação, até preencher as vagas; em geral precisam admitir candidatos com notas de 7/8, pelo que os resultados nos testes servem apenas para seriação dos candidatos. São ainda admitidos professores em serviço sem qualificação profissional que ocupam as vagas em prioridades; o número de vagas para estes é fixado pelo Ministério da Educação.

- f) Mobilizar e utilizar recursos e medidas de reforma através de aumento de 20% do orçamento do Estado em educação, aumento das despesas corrente no ensino básico, aumento dos salários dos professores, estabelecimento de 40 alunos por professor e afetar recurso para assegurar equidade.

A recomendação exposta em relação ao aumento de 20% do orçamento do Estado em educação, bem como o aumento dos salários dos professores não está sendo cumprido pelo governo. Razão pela qual, os professores de todo o país estão em greve há dois anos letivos (dois anos letivos nulos), reivindicando aumento do salário, subsídios e horas extras.

As autoridades reconhecem o problema, mas, esgotaram as negociações sem alcance a um resultado que agradasse os professores. Portanto, essas falas aparecem sempre muito descoladas em relação à realidade do país, é uma recomendação muito difícil de tornar uma realidade. Neste momento, somente os estudantes cujos encarregados da educação têm uma condição mínima para pagar escolas estão estudando.

As escolas privadas foram regulamentadas pelo Decreto-Lei nº 7/91 de 20 de maio de 1991<sup>36</sup>. O Estatuto-Base das escolas privadas define uma política sobre a qualificação, o

---

<sup>36</sup> De acordo com art.º 15º; a direção das escolas deverá, relativamente aos professores, deve pagar um salário mensal não inferior ao previsto pela Carreira Docente em vigor no País durante os meses do ano escolar art.º14º, garantir-lhes o material didático, avaliar no fim do ano letivo o seu trabalho pedagógico art.14º e informar o



salário a avaliação do desempenho e a participação na formação em serviço do respetivo corpo docente. Assim, este deverá ser composto de professores cujo nível de formação mínima é o exigido nas escolas oficiais dos serviços do Ministério da Educação, constituindo objetivo de o governo reforçar a inspeção escolar, velando em particular pela aplicação do regulamento das escolas privadas” (GUINÉ-BISSAU, 2009), portanto, a parceria entre escolas públicas e privadas tem como objetivo aliviar o Governo dos encargos financeiros e permitir a participação dos diretores das escolas privadas nos programas educacionais para o bem do país.

Quanto às escolas comunitárias, estas também foram regulamentadas pelo Despacho nº 19, de 23 de julho de 2003. Quatro dos doze requisitos exigidos referem-se aos professores, ou seja, ao seu financiamento, às suas habilitações, ao âmbito das suas funções, à sua residência e à duração do compromisso assumido; todo o resto depende da autonomia das escolas. Assim este regulamento:

- Estipula que o Governo e a Comunidade devem garantir o pagamento regular dos professores;
- Fixa a 6ª classe como habilitação mínima para a docência no ensino básico elementar e impõe uma formação intensiva nos meses de agosto e setembro, durante 3 anos;
- Obriga à residência, durante o ano letivo, na localidade onde leciona; exige a assinatura de um termo de compromisso de exercício por um ano, como condição de renovação. (GUINÉ-BISSAU, 2003)

O mesmo despacho determina ainda que as escolas comunitárias devem ter um espaço apropriado, dotado de equipamentos mínimos para o funcionamento normal das aulas. Não há notícia de que a inspeção verifique o cumprimento destes requisitos, pois as escolas já se encontram em funcionamento; além disso, o Estado não tem respeitado o compromisso de, conjuntamente com a comunidade, garantir o pagamento regular dos professores.

As escolas privadas e comunitárias não foram contempladas no PNAET, apesar do papel importante que estas desempenham na educação do país, ou seja, não fazem parte do foco dos Organismos Internacionais. O governo não possui os dados sobre o cumprimento dos estatutos através da inspeção do Ministério da Educação, nem há indicações sobre os resultados do controle efetuados. As únicas informações que estas fornecem ao Ministério da Educação, são informações relacionadas a quantidade dos alunos, números dos professores e funcionários e números de aprovados e reprovados (BANCO MUNDIAL, 2009).

---

Ministério da Educação sobre o programa da sua formação art.14º; além disso, aos professores destas escolas cabe “participar nas formas de superação anual organizadas pelo Ministério da Educação” art.16º. Cabe à Direção Geral do Ensino controlar o cumprimento do Estatuto-Base art.º 12º

Não existe uma comunicação clara e bem documentada para ambas as partes. Não existe uma inspeção eficiente por parte do Ministério que possa constituir uma base de decisões para melhoria de qualidade e do desenvolvimento da educação no país.

## **5.6. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO**

O processo de elaboração do PANET e o desenvolvimento das políticas públicas de educação não têm somente componentes da realidade e das necessidades do país. A participação dos Organismos Internacionais tem sido um elemento muito marcante.

Com o aparecimento do endividamento do Estado, mudança da política (socialismo do desenvolvimento para economia do mercado), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional passaram a entrar em cena, influenciando o processo e até definindo prioridades em termos de financiamento aos diferentes subsistemas que constituem o Sistema Nacional do Ensino.

Assim, as mudanças que ocorrem em Guiné-Bissau não derivam apenas de transformações internas, mas, sobretudo, são uma resposta a pressões e constrangimentos dos organismos internacionais sobre as estratégias de desenvolvimento de políticas educacionais.

Avaliando as atuais políticas educacionais, constata-se também uma contradição entre aquilo que o setor diz sobre o estágio atual da educação e a realidade atual do sistema. De acordo com as avaliações do PANET está sendo vivenciada sobre a educação mostra que algo precisa ser melhorado.

Apesar disso, considera-se que os governantes, ou seja, os fazedores das políticas são responsáveis pela crise da educação, sobretudo no que se refere à definição de estratégias que possam contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educativo e na adoção de uma visão holística em termos de desenvolvimento do sistema.

Conclui-se a eficácia da elaboração de políticas de educação em Guiné ainda constitui um desafio para o setor. O que vem plasmado nos documentos oficiais do governo sobre educação – os planos estratégicos e as políticas traçadas – não chega a ser cumprido e nota-se uma exclusão por parte dos seus profissionais (professores) no processo de desenho das políticas educacionais. As metas nacionais e internacionais acordadas para redução da pobreza não serão alcançadas e a desigualdade social entre as nações dentro de cada sociedade se ampliarão.

## **6. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E ONG PLAN EM GUINÉ-BISSAU**

O presente capítulo visa discutir as políticas educacionais da Guiné-Bissau e as ações da ONG PLAN na área da educação em Gabú, no Leste do país.

A compreensão deste capítulo é feita num contexto da formalização das políticas públicas educacionais que orientam o ensino no âmbito Internacional, Regional e Nacional. Partindo dos fóruns de Educação para todos, como o ocorrido em Dakar, em abril de 2000, e o Pan-africano 2006, na África do Sul, sobre a educação das meninas, o governo da Guiné-Bissau, através do Ministério da Educação, Ensino Superior, Cultura e Desporto, adotou e aprovou o seu Plano Nacional de Ação da Educação Para Todos (PNAET), em fevereiro de 2003 e algumas políticas educativas que orientam o ensino no país.

Embora o país tenha adaptado políticas educacionais de abrangência Internacional e Nacional, a situação de escolas que funcionam fora do âmbito dessas políticas ainda é presente, especialmente na região de Gabú.

O capítulo está dividido pelos seguintes itens: o item I apresenta uma discussão ao redor das políticas públicas com os seus condicionantes para elaboração do PNAET, na Guiné-Bissau, ao passo que o item II apresenta a discussão sobre as políticas educacionais, partindo do relatório da PNAET. O item III faz um percurso descritivo do surgimento das ONGs no país, enquanto o item IV discute as ações da ONG PLAN no processo do desenvolvimento da educação.

### **6.1. EM TORNO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

As políticas públicas estão tratadas nesse item, pois todo o processo de educação formal e oficial estabelecido pelo governo (educação colonial, educação para indígenas, educação corânica para os muçulmanos e *Madrassa*, educação nas zonas libertadas e educação pós-independência) foram orientadas por instrumentos normativos das políticas públicas elaboradas pelo governo.

Saviani (2007) afirma que, na sociedade capitalista em que os meios de produção são apropriados por uma determinada classe social, o Estado assumiu a função de impulsionar a

política econômica, tendo em vista a consolidação e a expansão do capital, favorecendo, assim, o interesse privado em detrimento dos interesses da coletividade, política que começou a ameaçar a continuidade do sistema capitalista. Para contrabalançar este efeito, o Estado passou a promover políticas públicas e sociais nas áreas da saúde, habitação, assistência e previdência social, cultura e educação.

Por outro lado, Dellors (2013) assinala que as políticas públicas tiveram suas origens no Capitalismo: a ascensão das classes sociais promoveu mudanças na participação do Estado diante da população e do sistema econômico, o qual passou a consolidar a economia com a sociedade.

Nas perspectivas espelhadas por Dellors (2013) e Saviani (2007), as políticas públicas tiveram suas origens através das ascensões econômicas e necessidade de o Estado equilibrar a classe empresarial com a sociedade.

No contexto guineense, logo depois da independência da república, as políticas públicas tiveram suas origens na área da agricultura em 1974, em virtude de haver a necessidade de o Estado redefinir estratégias para o desenvolvimento do país. A primeira estratégia adotada foi no setor agropecuário: nesse período, tinha em vista a transformação da agricultura, de modo a aumentar a produtividade e, por extensão, a produção, já que esse setor era considerado o motor do crescimento econômico da Guiné-Bissau (INSTITUTO MARQUES DE VALE FLOR, 1994).

De acordo com Sousa (2003) não existe uma única, nem melhor, uma definição de política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas; por outro lado, Peters (1980) afirma que políticas públicas é a soma de todas as atividades de governo que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984, *apud* SÓ, 2013) conclui que políticas públicas são as escolhas do governo de fazer ou não fazer algo em relação à economia e à sociedade.

Nesta ordem de ideias, ao longo do tempo, as políticas públicas mereceram uma abordagem bastante extensa, por serem os instrumentos normativos legítimos a direcionarem a execução de todas as necessidades sociais, fundamentadas na Saúde e na Educação (ROBSON, 1954). Logo, é de importância vital que se faça uma abordagem consentânea ao tempo atual. O conceito de Sousa (2003) terminou por uma solidificação que deixa poucas margens de dúvida para a compreensão de políticas públicas.

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender

por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (Souza, 2003, p 16).

Para Lowis (1996), existem quatro modelos de políticas públicas: cada uma encontra diferentes formas de apoio e de rejeição, dispostas em torno da sua decisão e que passam por situações diferenciadas:

- Políticas distributivas – decisões do governo em relação à distribuição dos recursos ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões;
- Políticas regulatórias – políticas tomadas pelo governo para disciplinar a burocracia, os políticos e alguns grupos de interesse;
- Políticas retributivas – políticas tributárias aplicadas pelo governo sobre pessoas físicas e jurídicas como sistema previdenciário;
- Políticas constitutivas – lidam com procedimentos.

Teixeira (2002) considera políticas públicas como diretrizes, princípios norteados de ação do poder público, regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre autores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explícitas, sistematizadas ou formuladas em documentos, como: leis, programas, linhas de financiamentos que orientam ação que normalmente envolvem aplicações dos recursos públicos. O autor ainda acrescenta que nem sempre há compatibilidade entre as intervenções e as declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas as não ações e as omissões como forma de manifestação de políticas.

Além das diretrizes, outras que não estejam na lei podem vir a ser garantidas através de uma política pública. Isso pode acontecer em direitos que, com passar do tempo, sejam identificados como uma necessidade da sociedade. Nesse sentido, a maioria das políticas públicas da Guiné não constam na lei: elas são meramente elaboradas de acordo com as necessidades momentâneas pelas entidades não governamentais e financiadas pelos organismos internacionais.

Para Rodrigues (2011), depois da elaboração das políticas públicas, elas devem ser organizadas em fases sequenciais e interdependentes, que vão desde a fase inicial de

identificação de problema, até a formulação de alternativas para sua implementação. De modo geral, organizam-se ciclos das políticas públicas de acordo com as etapas abaixo:

- Identificação do problema: identificar toda a situação pública que afeta a vida das pessoas e que se torna insatisfatória para elas;
- Formulação de uma agenda: o problema deve resultar em ações e políticas públicas direcionadas para sua solução;
- Formulação de alternativa: constitui a fase de planejamento das ações previstas nas agendas;
- Tomada da decisão: depois de admitir que existe problema, deve-se formular a questão “o governo deve-se envolver com questões eleitorais e de que maneira”?
- Aplicação da política pela máquina burocrática do governo: transformação das políticas em ação concretas;
- Avaliação dos efeitos das políticas públicas: em que medidas as metas foram atingidas ou não;
- Extinção da política: quando o problema público é percebido como resolvido, a política é ineficaz para resolver problemas, o problema não tenha sido resolvido – perde sua importância e sai da agenda política e do programa do governo.

Grande parte dos funcionários públicos, quadros superiores e dirigentes do país cursaram o ensino superior em países com realidade totalmente diferente da Guiné, razão pela qual acontecem desencontros entre políticas públicas com as reais necessidades da população. Uma delas é a limite de idade para estudar durante o dia nas escolas públicas (de 06 a 18 anos) e de limite de idade para conseguir bolsas de estudo no exterior (de 18 a 25 anos). Além disso, poucas políticas são elaboradas na constituição: a maioria é garantida pelas ONGs.

## **6.2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO**

O governo é um órgão eleito pela sociedade com fins de administrar o bem público da sociedade: controla e administra uma nação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Segundo Azevedo (2003), existe uma diferença entre política e políticas públicas. Todas as pessoas fazem política todos os dias, até consigo mesmo; mediante um conflito ou uma situação, precisam decidir a respeito da organização familiar, do choque do interesse, das formas de organizar o grupo, entre outras. Por outro

lado, políticas públicas é a condição exclusiva do governo, no que se refere a toda a sua extensão (exercício do poder de Estado ou ainda, o Poder Executivo).

Delors (2010) assinala que as políticas educacionais podem contribuir para um mundo melhor, superando tensões entre globais e locais e tornando o Homem cidadão do mundo, sem perder raízes, pela participação ativa na vida do seu país e das comunidades de base. Dessa forma, o indivíduo supera as tensões entre o universal e o singular, globalizando a cultura de forma progressiva e parcial.

Revisitando Delors (2010), há um conector fundamental entre seu pensamento político com o pensamento freiriano. Freire (1991) entende que educação e política sempre estiveram carregadas de prolifada, ou melhor, a prática educativa e a reflexão sobre essa prática eram consideradas atos políticos: de escolha, de decisão, de luta entre contrários, de luta pela transformação no alcance de uma cidadania universal.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (DELORS, 2010) e a Declaração de Salamanca (BRASIL,1996), são documentos que, de certo modo, influenciaram a formulação das políticas públicas de educação inclusiva de várias nações, inspiradas por uma educação pública de base democrática.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1996), quando se refere a princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais abrangentes, demanda que os Estados assegurem que a educação seja parte integrante do sistema educacional, a fim de todos se sentirem sujeitos ativos. Reafirma o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de que seja providenciada educação para crianças, jovens e adultos no sistema regular do ensino. Diante dessa afirmação, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1996) acredita e proclama que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais devem ser designados e programas educacionais devem ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1996) reafirma, ainda, aspectos cruciais de consecução e execução em todos os governos:

- atribuição da mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;
- adoção do princípio de educação num formato de política educacional, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.

Nesse documento, é uma constante a pré-eleição dos extratos fundamentais direcionados as políticas públicas de educação, a tarefa e a missão grandiosas e constantes na busca do compromisso de acompanhar as ações e intervenções das organizações financiadoras e dos governos (decisões das políticas) para com a educação; além disso, aponta que a implementação das políticas públicas educacionais deve visar uma escola que vivencie em seu dia-a-dia uma educação abordada nos princípios acordados entre as organizações internacionais.

3A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. A impossibilidade de ser neutra não tem nada a ver com a arbitrária imposição que faz o educador autoritário a “seus” educandos de suas opções. É por isso que o problema real que nos coloca não é o de insistir numa teimosia sem sucesso – a de afirmar a neutralidade impossível da educação, mas, reconhecendo sua prolificidade, lutar pela postura ético-democrática de acordo com a qual educadores e educadoras, podendo e devendo afirmar-se em seus sonhos (FREIRE, 2001 p. 62)

A V Conferência da UNESCO 2003, realizada em Dakar (Delors, 2010), elegeu a política educacional como um dever, que deve ser suficientemente diversificada e concebida de tal modo que não se torne um fator suplementar de exclusão social, pois a socialização de cada indivíduo e o seu desenvolvimento pessoal não devem ser excludentes por si só. Eles precisam resolver problemas desencadeados pela rotura do vínculo social que caracteriza as tensões sociais, devendo a escola assumir uma posição contributiva na promoção e na integração dos grupos minoritários, a fim de garantir, desse modo, que as crianças e adultos sejam sujeitos decifreadores, na medida do possível, das mudanças necessárias à comunidade.

O ato crucial para a orientação da dinâmica social é sempre o professor, o qual é o conhecedor de toda a riqueza sociocultural do povo que ele ensina. Contudo, ele só será verdadeiro professor e reconhecido ainda como educador pela sociedade caso disponha de autoridade necessária, conhecimento e competência, e seja capaz de participar nos intercâmbios locais e internacionais, e entre instituições de países diferentes, permitindo, assim, que seus educandos tenham ainda horizontes amplificados (FREIRE, 1992). François



Jacob argumenta que o professor é um aliado ao poder executivo, sem o qual as políticas educativas construídas pelo poder deliberativo nunca poderão ser implementadas de modo efetivo. Isso significa que o professor é um fazedor de política de âmbito local (JACOB, 1991).

Neste contexto, o professor e os políticos devem encontrar um momento negocial consensual democrático com a sociedade para adequarem estratégias de reforma das políticas educacionais que respondam às transformações sociais, descentralizando suas autonomias administrativas do ensino, a fim de apresentar as opções com clareza e garantir a regulamentação geral com as adaptações indispensáveis.

Na constatação de PANET (2006), ao longo da história da Guiné-Bissau, em todas as etapas apontadas (educação colonial, educação para indígenas, educação corânica para os muçulmanos, educação nas zonas libertadas, e educação na pós-independência), as políticas educacionais do país nunca atingiram, na sua totalidade, a população muçulmana do Leste do país. Em todas as etapas, as políticas elaboradas pelos governos não foram suficientemente diversificadas para inclusão na educação formal da maioria da população do Leste. Até no presente momento, ainda existe parte da população Fula que apenas frequenta escolas corânicas tradicionais e *Madrassas*.

A política educacional do país devia ser um amplo espaço participativo das comunidades em todo o país, e todos os membros deviam ter a oportunidade participativa no debate opinativo do seu contributo no delineamento dos métodos e fins educativos, mas sobretudo, da inclusão de todos os extratos socioculturais, sejam religiosas, étnicos ou políticos.

O Fórum mundial de educação para todos da UNESCO (2003) representou um marco importante na luta pela universalização da Educação Básica, compreendida como elemento central na conquista da cidadania. Por sua relevância social e pública, estabeleceu-se parceria com a UNESCO Brasil e a ação educativa para a edição em língua portuguesa de ambos os compromissos, com o objetivo de torná-los acessivos a um número maior de pessoas e instituições públicas e privadas (DELORS, 2010). A discussão representa uma oportunidade para dar novos rumos as políticas educacionais inclusivas dos diferentes extratos sociais e religiosos no país. Embora também tenha dado origem à elaboração (PANET, 2011), o documento tem epigrafado:

[...] o sistema educativo não formal é constituído de alfabetização e educação de adultos, pelas escolas de outro tipo nomeadamente corânica tradicional e as chamadas particulares de incidência urbana. Hoje assiste-se no subsistema por impulsão das ONG um crescimento vertiginoso das escolas comunitárias (PANET, 2011).

A maioria das escolas comunitárias estão em aldeias remotas ou em bairros periféricos, com professores voluntários residentes nas mesmas comunidades. As construções das escolas normalmente são financiadas pelos imigrantes que vivem na Europa.

Ao elaborar uma política educacional, compreende-se que a política deve promover um clima de acolhimento para as diversidades culturais e econômicas do país. Deve, ainda, demonstrar sua importância e seu oferecimento pelo governo.

A sociedade guineense, neste caso, está convocada, e talvez prioritariamente, para expressar uma nova relação na implementação de políticas educativas em todas as esferas sociais, como um dos fatores que podem contribuir para a construção da cidadania e para o crescimento econômico, com a finalidade de torná-los mais eficientes e equitativos para preparar as novas gerações a enfrentarem a revolução que ocorre no processo produtivo, em seus desdobramentos políticos democráticos, sociais, éticos, e na melhoria da qualidade de vida.

### **6.3 SURGIMENTO DAS ONGS EM GUINÉ-BISSAU**

Pereira (2013) afirma que o termo ONG foi usado pela primeira vez em 1950, pela ONU, para definir toda a organização da sociedade civil que não tem vínculo com governo; por outro lado, Matos (2005) ressalta que a ONU usava o termo ONG para definir organizações internacionais de composições diferentes que atuam no âmbito internacional, com ações de grande importância, como: Cruz Vermelha, Organização Internacional de Trabalho (OIT), UNESCO e FAO.

De acordo com PNUD (2014), as ONGs são organizações não governamentais fundadas pelas sociedades civis sem fins lucrativos, cuja missão é a resolução de alguns problemas da sociedade, sejam eles econômico, racial, ambiental, assim como a reivindicação de direitos e melhoria da qualidade de vida, e fiscalização do poder público.

Também chamado de terceiro setor, embora essa definição não seja clara, as organizações sem fins lucrativas são particulares ou públicas, desde que não tenham como principal objetivo a geração de lucros; se houver, devem ser destinados para o fim a que se dedica a organização, não podendo ser repassado aos proprietários ou aos diretores da organização (SÓ, 2013).

De acordo com Furreila (2000), o termo Organização Não Governamental (ONG) tem sua origem nas Nações Unidas para designar organizações que atuam em nível internacional.

A resolução 288, do Conselho Econômico e Social de 1950, definiu o conceito de ONG, no âmbito das Nações Unidas, como uma organização internacional não estabelecida por acordos governamentais.

Na opinião de Coelho (2000), para ser considerada uma ONG (qualquer que seja a organização) necessita ter duas características: não pertencer ao governo e ser sem fins lucrativos ou lucros entre seus membros: os lucros geridos pelas ONGs devem ser reinvestidos na organização. Além disso, deve incentivar trabalho voluntário para fazer cumprir sua missão.

Martileto (1995) acrescenta que, além de ajudarem a avaliar as carências das comunidades, as ONGs servem também como um espaço de participação e de organização da sociedade civil, e da construção da cidadania em todas as esferas da sociedade no âmbito global.

Hamini (2003, *apud* SÓ, 2013) assinala que, a partir dos anos 50, ocorreu uma diversificação no campo das ONGs, que passaram a se configurar como atores sociais autônomos, com projetos próprios, desvinculados dos movimentos sociais. Tornaram-se autossustentáveis, com ações de consultorias e de prestação dos serviços em molde empresarial, passando a disputar com instituições de mercado e de campo por desempenharem papel de entidade filantrópica assistencial.

Nessa ordem de ideia espelhada por vários autores, a ONG teve sua origem nos movimentos sociais ligados à ajuda humanitária, a fim de preencher as incapacidades estatais na satisfação de necessidades da população, a qual passou a não acreditar mais no governo devido a este sempre apresentar problemas de orçamento e políticas públicas inadequadas com as necessidades básicas. Dessa forma, pessoas de boa vontade passaram a somar seus esforços por conta própria, a fim de organizar um terceiro setor para resolver problemas que o governo não é capaz de resolver.

Em Guiné-Bissau, a década de 90 ficou marcada por importante transformação social política que culminou com a abertura ao multipartidarismo, sob a exigência do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), no momento em que o governo negociava dívidas do país e debatia sobre a democracia e desenvolvimento econômico. Na mesma época, ocorreu a volta dos estudantes vindos da Europa e de alguns países da América como Brasil, Cuba, Rússia, Estados Unidos e entre outros.

Naquela época, no país apenas funcionavam dois setores, mercado e governo, os quais geriam o destino da população; a miséria sempre aumentava e a população não conseguia melhorar de vida. A volta desses estudantes ao país, com as experiências vividas no exterior, apresentou personagens com particularidades diferentes em relação aos antigos militantes do

partido único e dirigentes do país. Começaram a se organizar e elaborar alternativas para ajudar a preencher as incapacidades do governo na satisfação das necessidades da população para exercício da cidadania e da autonomia dos grupos nas bases da sociedade, no sentido de melhorar a velha política do regime do partido único para bem-estar da sociedade. Passaram a pensar num terceiro setor, formado por organizações civis cujo princípio era fazer o trabalho que o mercado e o governo não desenvolviam.

Entre 1991 e 1992, o Ministério de Cooperação Internacional da Guiné-Bissau criou Instituto da Solidariedade e Amizade (SOLIDAMI), órgão para apoiar os processos de criação e coordenação de atividades de organizações da sociedade civil no âmbito de desenvolvimento do setor não governamental, através de aprovação do Decreto Lei n. 12, de 23/03/1992, e da Lei Quadro<sup>37</sup>, pela Assembleia Nacional Popular (ANP), em 9/05/1991, aumentando, deste modo, o leque de forças políticas e sociais e possibilitando o surgimento das ONGs, respaldadas pela lei em vigor. Essa lei foi conquistada devido ao envolvimento e à participação ativa da sociedade civil e dos militantes descontentes do próprio regime político que estava em vigor.

Neste período, a expectativa dos guineenses em geral estava voltada à abertura democrática, uma vez que terminou o regime de partido único que durou 17 anos depois da independência e levou a sociedade civil a uma luta contra a ditadura. Além disso, sempre fechou as reivindicações que não partissem do aparato oficial criado pelo próprio governo para representar os trabalhadores (PNUD, 2014).

A criação de SOLIDAMI fortaleceu o terceiro setor no país; simultaneamente, diminuíram do governo os financiamentos internacionais, fragilizando a sustentabilidade dos programas e as atividades de desenvolvimento financiadas por esses órgãos, já que o governo não dispõe de recursos financeiros para resolver problemas de necessidades básicas para a população. Dessa forma, em função da pobreza do país, as ONGs normalmente funcionam com ajuda financeira doada pelos organismos internacionais.

Cardoso (2014) assinala que a nomenclatura Organização da Sociedade Civil diz respeito às qualificações concedidas a associações ou fundações que atendam aos requisitos previstos em leis que regulam entidades sem fins lucrativos de um determinado país. Na concepção do mesmo autor, existem vários tipos de entidades sem fins lucrativos de acordo com suas razões de ser social e com características específicas de cada um. As entidades que podem ser classificadas nessa modalidade são: associações, fundações, organizações da

---

<sup>37</sup> Lei adotada pela ANP nos termos do art. 56, parágrafo 4, da Constituição da República, com o objetivo de enquadrar a existência das atividades dos partidos políticos no novo contexto político que diz respeito ao multipartidarismo e democracia que foi instrumentalizado pelo Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial.

sociedade civil, cooperativas, entidades beneficentes de assistência social, negócio social, instituições empresariais, entre outras.

Uma associação é considerada uma entidade com união de pessoas com um objetivo em comum, sem fins lucrativos, constituída por meio de seu Estatuto Social, definido com um conjunto de cláusulas contratuais que relaciona a entidade com seus fundadores, dirigentes e associados, atribuindo-lhes direitos e obrigações entre si quando a renda proveniente das suas atividades são revertidas para os objetivos para os quais foram criadas.

Entidade Beneficente de Assistência Social recebem certificados do poder público devido à atuação no setor específico da assistência social. São entidades que prestam serviços nas áreas de assistência social, educação e saúde. Podem manter convênios com o poder público e recebem algumas isenções, como da contribuição para a seguridade social (INSS).

Negócios Sociais são caracterizados como negócio social de todas as empresas privadas que gerenciam seus negócios com a finalidade de obter lucros, ainda que em seu projeto social estejam incluídas atividades direcionadas para a resolução de problemas sociais. Diferem-se de outros tipos de empresas devido ao seu objetivo final: causar um impacto positivo na sociedade.

Institutos Empresariais são definidos como institutos empresariais atuantes no setor privado com a finalidade de operar no ramo da responsabilidade social corporativa ou filantrópica.

Essa certificação possibilita o estabelecimento de convênios e parcerias com qualquer nível de governo e órgãos públicos. Além disso, também permite no imposto de renda o desconto de doações realizadas por empresas. Os dirigentes desse tipo de organização podem ser remunerados.

Segundo a Lei Brasileira nº 9.790/99, os requisitos para se obter esse certificado são:

- ter funcionamento regular há, pelo menos, três anos;
- ter como objetivo social pelo menos uma das seguintes finalidades: promoção da defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico, promoção de assistência social, promoção da cultura, promoção gratuita da saúde, da educação ou da segurança alimentar, dentre outros citados no art. 3º da Lei. Incluem-se, em seu estatuto, normas que expressem concordância aos princípios aplicáveis na administração pública, na transparência na gestão e na prestação de contas, dentre outros citados no art. 4º da Lei.

Em Guiné-Bissau, as bases constitucionais das associações assentam-se no artigo 55º da Constituição, que preconiza o direito à livre-associação. Não obstante, a expressão sociedade civil não está consagrada na Constituição, considerada o resultado da combinação do exercício da cidadania, por meio da participação direta dos cidadãos individualmente ou associados aos assuntos de interesse público. Os elementos fundantes daquela estão expressos na Constituição por intermédio de dispositivos constitucionais que chamam a sociedade civil organizada a desempenhar funções que dizem respeito à consolidação do Estado democrático de direito.

Uma ONG é considerada uma fundação quando é criada a partir de patrimônio doado por pessoa(s) física(s), empresa(s) ou família para servir a uma causa específica de interesse público ou em benefício da sociedade, sem fins lucrativos.

A doação em questão pode ser feita tanto em vida quanto através de testamento, no qual deve ser transferida por meio de uma escritura pública.

As cooperativas são um exemplo de associações sem fins lucrativos com finalidades não altruísticas, uma vez que seus associados se unem com o objetivo de que seus serviços sirvam a seus associados. Sua união é formalizada através de uma Assembleia Constitutiva que deverá ser registrada em cartório.

Em Guiné-Bissau, a primeira ONG a ser regulamentada pela SOLIDAMI foi Associação Guineense de Estudos e Alternativas (ALTERNAG) (PNDU, 2012). Criada em 1991, seu objetivo principal é contribuir para o incremento do nível de informação e compreensão dos cidadãos em relação aos principais problemas sociais e de desenvolvimento, com vista a promover a responsabilidade individual e coletiva na assunção dos referidos problemas, através essencialmente do debate público, da pesquisa-ação e de atividades pilotos. A ALTERNAG foi um dos principais atores na luta pela liberdade de expressão nas redes da comunicação social da sociedade guineense.

Nessa ordem de ideia, Oliveira (1993) afirma que os regimes ditatoriais ocorridos nos anos 90 fecharam diversos canais de comunicação, levando setores da sociedade civil a se organizarem paralelamente na luta por seus direitos, com uma perspectiva de participação social na condução de saídas para as necessidades sociais.

A Tiniguena foi criada em 1991, no mesmo período com ALTERNAG, com alguns objetivos: a intervenção à conservação da biodiversidade agrícola, a gestão durável dos recursos naturais, a valorização dos produtos e saberes da biodiversidade, a informação e a sensibilização, e o exercício da cidadania. As suas principais zonas de intervenção situam-se no Sul da Guiné-Bissau, nomeadamente: Ilhas Urok (Formosa, Nago e Chediã, no

Arquipélago dos Bijagós), a designada Zona Verde (nas Regiões de Quínara e de Bolama/Bijagós), e Cantanhez (na região de Tombali).

A Liga dos Direitos dos Homens (LDH), legalizada em 1992, é uma ONG dedicada à defesa e à proteção dos direitos e da liberdade da pessoa humana, com uma perspectiva de participação social na condução de saídas para a livre expressão dos cidadãos. Assim, essa ONG começou a agir contra as políticas de Estado, apoiando e assessorando os movimentos sociais nas lutas pela democracia. Foi um dos principais atores a favor da abolição de pena de morte no país, no ano de 1992, produzindo regularmente relatórios sobre a situação dos direitos humanos em Guiné-Bissau.

PLAN é uma organização não governamental humanitária, sem filiação política ou religiosa, presente em 70 países. Fundada em 1937, em Londres, a PLAN Internacional é uma das mais antigas organizações com foco no desenvolvimento das crianças no mundo. O trabalho da PLAN Internacional é baseado no compromisso de garantir que as crianças tenham garantidos seus direitos; é a única que possui ações no Leste do país na área da educação. Sua missão é melhorar a qualidade de vida das crianças menos favorecidas de países em via de desenvolvimento, por meio de processos que unam pessoas de diversas culturas. Foi fundada pelo britânico John Langdon e pelo trabalhador refugiado Eric Muggeridge, com objetivo original de fornecer alimentação, alojamento e educação para as crianças cujas vidas foram interrompidas pela guerra civil espanhola. Langdon concebeu a ideia de um relacionamento pessoal entre uma criança e um patrocinador, modelo que coloca o infante no centro, o qual continua a ser essência do trabalho dessa organização até a data presente (PLAN, 2017).

Em 1940, durante a Segunda Guerra Mundial, a organização ficou conhecida como Foster PLAN for War Children; trabalhou na Inglaterra, ajudando as crianças refugiadas de toda a Europa. Depois da guerra, a PLAN estendeu sua ajuda às crianças da França, da Bélgica, da Itália, da Holanda, da Alemanha, da Grécia, da Checoslováquia e da China. Em 1950, com Europa recuperada, a organização foi movida a trabalhar fora desses países e abriu novos programas em países menos desenvolvidos. As crianças da guerra foram removidas e a organização passou a se chamar Foster Parens PLAN Inc., para refletir o objetivo de proporcionar uma mudança duradoura para a vida das crianças desassistidas socioeconomicamente, independentemente de suas circunstâncias.

Em 1960, a PLAN Internacional expandiu seus trabalhos para a Ásia e para países da América do Sul. Em 1962, a primeira-dama dos Estados Unidos, Jacqueline Kenedy, tornou-se presidente honorária durante o Jubileu de prata da instituição. Em 1970, o nome global da

organização tornou-se PLAN Internacional e seus programas foram estendidos à América Latina, Caribe, Ásia e África.

Em Guiné-Bissau, a PLAN Internacional iniciou suas operações em 26 de junho de 1995; desde então, estabeleceu seu programa na região Leste do país com o objetivo de capacitar e apoderar crianças, adolescentes e suas comunidades, para que adquiram competências e habilidades que os ajudem a transformar suas realidades. A intenção da organização é que as crianças e os jovens sejam protagonistas de sua própria história, e que as comunidades conduzam os seus próprios desenvolvimentos.

#### **6.4. AÇÕES DA PLAN NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO GUINEENSE**

Atualmente, a PLAN possui seu foco em três áreas prioritárias programáticas, designadamente (PLAN, 2017):

- Educação: garantir o direito da criança à educação inclusiva de qualidade;
- Saúde: garantir o direito da criança a um início de vida saudável;
- Direitos e Proteção: garantir o direito da criança à proteção contra todas as formas de abuso, negligência, exploração e violência, incluindo situações de emergência.

A organização tem como missão alcançar melhorias duradouras na qualidade de vida de crianças desfavorecidas em países em vias de desenvolvimento, através de um processo que une pessoas de culturas diferentes, a fim de aumentar o significado e o valor às suas vidas.

De acordo com Landim (1993), as ONGs que trabalham na área da educação estão associadas à educação popular, mais especificamente aos “educadores de base” que, inspirados em Paulo Freire, trabalham com alfabetização de adultos. A autora também estabelece uma relação dos centros culturais islâmicos com as escolas corânicas *Madrassas* e corânicas tradicionais, e projetos de desenvolvimentos comunitários apoiados pelas mesquitas. Assim, devido ao processo de islamização e assessoria criado pelos líderes religiosos, novos líderes comunitários têm se multiplicado, e os processos históricos têm se tornado ainda mais duradouro, financiados pelos centros islâmicos de Líbia e Marrocos.

Roech (2002) assinala que as ONGs normalmente são dirigidas por líderes idealistas e comprometidos em adotar processos participativos nas tomadas das decisões como instrumento da sua gestão. Por outro lado, as atuações da ONGs variam de acordo com a



situação econômica do país: nos países considerados desenvolvidos, exercem funções de filantropia, ao passo que nos países pobres, as ênfases das ações recaem em projetos de construções, geradores de emprego e renda e promoção de desenvolvimento comunitário.

A organização emprega atualmente 118 funcionários, dos quais 27% são do sexo feminino, e tem um orçamento anual de 5,8 milhões de euros no ano fiscal de 2017. O sucessivo baixo orçamento/contagem do número de pessoas presentes da Guiné-Bissau implica pessoal demais, financiamento orçamentário inadequado, baixo envolvimento com parceiros ou uma combinação destes e também reflete um patrocínio pleno e uma ligeira diminuição nas taxas de apadrinhamento após a supressão progressiva de remediação (PLAN, 2017).

A PLAN é uma instituição que trabalha com igualdade de gênero, ou seja, sua composição de pessoal não está adequada com sua razão de ser. Parece ser uma lacuna em sua área-chave, como sua política de qualidade, uma situação que pode ser justificada da seguinte maneira: a região de Gabú é uma região fortemente islamizada, cuja maioria da população apenas estudou em escolas corânicas tradicionais; é uma região em que há pouca frequência das mulheres na educação formal, a qual pode lhes dar acesso a uma formação profissional; com base da vivência que a pesquisadora teve em Gabú, a maioria das pessoas exerce atividades informais, além de haver, nessa sociedade, uma distinção de gênero entre as atividades de homem e de mulher, tanto adultos quanto adolescentes.

Conforme tabela 7, percebe-se que as meninas são mais expostas aos trabalhos domésticos e de campo em detrimento dos meninos. Além disso, é evidente que na realidade Fula do Leste do país, concretamente de Gabú, há divisão de trabalhos entre homens e mulheres e entre meninos e meninas, na qual as adolescentes ficam mais atarefadas por além de seus próprios trabalhos, em virtude de serem também responsáveis por auxiliar as mães nos seus afazeres. Ao longo dos anos, essa situação tem contribuído com a fraca participação das meninas no ensino oficial, não obrigatório para um Fula.

A ideia comum da comunidade Fula é ter os meninos mais instruídos para a vida e as meninas mais instruídas para o casamento, pois as garotas não podem se casar sem receber instruções de trabalhos denominados de "trabalho de mulher"<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Lembrando que, na realidade Fula de Gabú, as mulheres casam-se a partir do primeiro ano de menstruação.

Tabela 7 – Quadro de atividades

<b>ATIVIDADES</b>	<b>HOMENS</b>	<b>MULHERES</b>	<b>ADOLECENTES RAPAZES</b>	<b>ADOLESCENTES MENINAS</b>
PROFISSÃO	Alfaiate, construção civil; artesanato.	Bordados; tigelas artesanais.	Ajudante e aprendiz do encarregado da educação.	Ajudante e aprendiz da encarregada da educação.
SERVIÇOS	Venda de bois e carne; comercio de importação e exportação, donos de restaurantes e lanchonetes.	Venda de leite e manteiga de vaca; venda de roupas femininas.	Ajudante e aprendiz dos encarregados da educação.	Ajudante e aprendiz da encarregada da educação.
NO CAMPO	Agricultura de amendoim, arroz, mandioca, construção civil e artesanato; pesca artesanal.	Extração de leite de vaca, fábrica de iogurte e manteiga de vaca, cozinha, cultivo de vegetais.	Pastagem, ajudante e aprendiz do pai.	Cozinhar e levar comida para local de pastagem; limpar a casa e lavar louça; ajudante e aprendiz da mãe.
DOMÉSTICA	Quando tem filha adolescente não trabalha.	Administra os serviços domésticos.	Não exercem.	Cozinha, limpa a casa, lava roupas dos pais e dos irmãos

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante frisar que, mesmo os meninos que são permitidos a frequentarem o ensino formal, não prolongam nos estudos: o mais comum é de terminar o 6º ano para ingressar no comércio, por ser uma das atividades mais valorizada pela população Fula, mais rentável economicamente em relação aos que decidirem seguir a carreira de ensino formal até formação superior. Até certo ponto, essa lógica dos Fulas pode fazer sentido, pois não há um

bom incentivo tampouco bom salário para pessoas com qualificação acadêmicas superiores, além de as pessoas mais bem-sucedida economicamente no país serem os comerciantes.

No país, além das ONGs serem construtores e geradores do emprego, pagam melhores salários em relação ao governo, possuem melhores condições de trabalho e investem mais nas capacitações e modernização dos seus trabalhadores.

Figura 16 – Um adolescente pastor Fula



Fonte: BBC (2019).

Brunstein (2003) considera que as relações entre as práticas coletivas e a educação teve início no século XIX, com fortes movimentos assistencialistas ligados à igreja católica. Tais organizações, inicialmente autônomas, desenvolveram-se devido à intervenção do Estado, aparecendo, posteriormente, em projetos corporativistas, patrimonialistas e elitistas, a partir da conhecida alianças entre governo e a igreja católica.

Oliveira (2003) corrobora com os depoimentos de Brunstein (2003), ao apontar as ONGs na face de modernização em um país, em que a maioria de seus trabalhadores é composta de pessoas com formação universitária, o que aumenta a credibilidade e a legitimidade nos trabalhos de assessoria e educação das lutas coletivas, sendo, por isso, mais ágeis no tocante da produção do conhecimento.

Figura 17 – Mulheres vendedeiras de leite e iogurte do mercado central de Gabú



Fonte: River Gambia Expedition (2013).

Coraggio (2003) defende que o acesso à educação é um princípio da igualdade de oportunidade e ampliação dos meios, conforme enfatizam os resultados das aprendizagens e melhoramento do entorno educativo, assumindo papel de destaque na educação, rateando, assim, tarefas com família e a comunidade. A estratégia inclui a consolidação de alianças com diversos segmentos da sociedade, organismos internacionais, governos locais, entidades cooperativas e ONGs de diferentes tipos – algumas convocações populares, outras não, embora tecnicamente capazes de prestar serviços.

Segundo Ghanem (2012), toda atividade desenvolvida tem como cunho não apenas de prestação de serviço, mas também caráter educativo e pedagógico. De acordo com esse pesquisador, denúncias para manifestações, informações sobre doenças, debate sobre proteção das mulheres e das populações mais vulneráveis são atividades de caráter educativo.

Ghanem (2012) resume atuação das ONGs em educação em três perspectivas: paliativa, inovado e de mudança.

A perspectiva paliativa surge na decorrência de grande lacuna deixada pelo Estado no que concerne a dar direito à educação em sua expressão escolar a todos os cidadãos. A partir disso, os cidadãos se unem em organizações civis para atender essa necessidade coletiva. Nessa perspectiva, as ONGs que atuam na área da educação têm suas atuações caracterizadas pelas manutenções de serviços escolares ou como estabelecimentos nessa linha, pois remediam provisoriamente as lacunas do poder público na garantia no direito à educação em sua expressão escolar.

A perspectiva inovadora aponta que as ONGs vão além das preocupações com a existência ou não de salas de aulas para os cidadãos aprenderem mais. Elas questionam as formas e as práticas de ensino que demonstram ser eficientes como experimento de alternativas às realidades que criticam, já que sempre trazem abordagens inovadoras na prática de ensino e de aprendizagem.

A perspectiva de mudança ou de expressão política aborda a atuação das ONGs para convergir às práticas orientadas pelas lógicas de inovações com outras práticas orientadas pela reforma educacional. Quando se refere à perspectiva política, a abordagem se distancia das práticas educacionais exclusivamente para dar maior foco as políticas legais que favorecem a criação de mais recursos para o desenvolvimento da educação. Neste sentido, destaca-se a participação de ONGs e autores envolvidos no processo (DELORS, 2010).

Cortela (2002) define a educação como um fenômeno existencial que se manifesta desde momento em que se nasce até os últimos momentos de vida; desenvolve-se em dois sentidos: a educação no sentido intelectual, em que o aprendizado é sistematizado, programado e com método tudo bem definido, ou seja, o aprendizado que acontece nas escolas; ou ainda o aprendizado que acontece na família, nos meios da comunicação social e nas ONGs. Logo, verifica-se que a educação é para tornar o homem mais forte e preparado para exercício da cidadania.

Guiné-Bissau é um país que apresenta um dos mais graves problemas socioeconômicos do planeta, consequência de seu processo de colonização, luta de libertação e independência, cujo colonizador explorou a riqueza e deixou a mazela. A situação de pobreza, subnutrições, doenças e guerras mobilizou pessoas de muitas partes do mundo a participarem dos programas de ajuda humanitária ao país.

De acordo com dados do Programa das Nações Unidas (PNUD, 2018), o país é um dos mais pobres do mundo, com PIB *per capita* de US\$ 779,00 e com 67% da população vivendo abaixo nível da pobreza (cerca de US\$ 2,00 por dia)<sup>39</sup>. A maioria da população não sabe

---

<sup>39</sup> Dados obtidos em <https://pt.countryeconomy.com/paises/guine-bissau>. Acesso em 8 fev. 2021.

produzir muitos bens ou serviços que sejam muito apreciados pelos outros: ainda que existam algumas pessoas que saibam, são impedidas de produzir devido à má administração ou por falta de vontade do próprio sistema do governo; conseqüentemente, optam pela pobreza.

Existem vários grupos humanitários de trabalhadores em auxílio da população, atuando nas áreas de saúde, educação, meio ambiente, entre outras. Tentando contribuir de forma imediata e eficaz para amenizar o problema da população, as ONGs desempenham funções importantes nesse processo, ajustando as desigualdades econômicas e sociais existentes, bem como fomentando o processo de solidificação de paz e democracia pelos direitos humanos.

No país, o investimento do governo em matéria da educação tem diminuído consideravelmente, se comparado ao investimento dos países da Comunidade Econômica dos Estados da África de Oeste (CEDEAO). Em 2014, investiram uma média cerca de 14% do seu PIB em educação, enquanto a Guiné, na mesma época, apenas encaminhava para esse setor 0,9%, com 85% destinados a pagamento dos salários dos docentes (INE, 2014). Apenas 5% das despesas com educação são destinadas à formação profissional e ensino superior: os custos de manutenção das escolas contam com a participação dos pais e de encarregados da educação. Associações comunitárias e cantinas escolares são mantidas pelo Programa Mundial de Alimentação (PAM), ao passo que os familiares ainda seguram os custos de formação nos estabelecimentos privados através de pagamentos das mensalidades.

Os principais financiadores da educação são: Banco Mundial, União Europeia, Banco Africano de Desenvolvimento, PLAN Internacional, Programa Alimentar Mundial, Fundo das Nações Unidas para Infância e Associação Nacional das Aldeias-SOS (PNAET, 2009). O Banco Mundial, logo depois da independência, apoiou a educação de base elementar e alfabetização de jovens, adultos e mulheres na cidade de Bissau. A União Europeia oferece apoio orçamentário ao Ministério da Educação, referente ao pagamento dos docentes e a gastos com profissionalização dos docentes e com cursos de reciclagens. Já o Banco Africano de Desenvolvimento apoia a educação de base no Sul do país, concretamente na região de Tombali e Quinara, para camponeses e seus familiares.

A ONG PLAN atua em quatro áreas no Leste do país: construções das escolas de ensino básico, saúde materna e infantil, água potável e saneamento básico e papel da criança na sociedade civil. O PAM apoia o Ministério da Educação e as ONGs na área da educação em cantinas escolares. A UNICEF apoia a alfabetização das meninas e mulheres, campanhas de prevenção contra doenças e de planejamento familiar em cidades de Bissau.

A Aldeia SOS, fundada em 1991, foi inaugurada somente em 20 de junho de 1995. Ela possui orfanatos, escolas infantis internas e externas para crianças e adolescentes, e escola de

formação profissional em Bissau e no Leste do país, nas cidades de Bafatá e Gabú. Dispõe do ensino desde a pré-escola até cursos técnicos para alunos externos, que funcionam de caráter privado sem fins lucrativos.

Em Guiné, as ONGs aumentam seus níveis de intervenção nas áreas em que o Estado e iniciativa privada têm apresentado pouco interesse em atender as necessidades básicas da população, nomeadamente nas áreas da educação, saúde e direitos humanos.

O direito à educação para todos em Guiné-Bissau, apesar de contar com a contribuição da luta pela independência da República, parece associado ao regime socialista do desenvolvimento adotado no país logo depois da independência até meados dos anos 80. Foi uma realidade antes da abolição do regime socialista que estava em vigor na época. Todas as escolas eram públicas, obrigatórias, democráticas e de qualidade para todos.

Ladim (1993) afirma que as ONGs privilegiam o conceito de liberdade e de direito, além de a educação ser considerada um importante espaço de transformação social. Nessa perspectiva, apresenta importante contribuição na área da educação, de metodologia de conscientização voltada para a superação das precárias condições sociais, políticas e econômicas.

As ONGs passaram a concentrar suas atenções em metodologias que norteiam seus trabalhos, associados a assistência social, reflexos sobre pobreza e contradições que geram a pobreza. Por trás disso, acredita-se que o processo de emancipação da chamada sociedade civil está vinculado à educação política dos populares e que ocorre pela consciência dos direitos ou pela capacidade de organizar, mobilizar, atribuindo peso significativo à educação e às iniciativas civis, preocupadas com o retorno à democracia e ao cumprimento dos direitos sociais.

As ONGs aumentaram consideravelmente suas participações na área da educação nos países africanos a partir dos anos de 1980, em função de algumas mudanças políticas que ocorreram. Guiné-Bissau se tornou independente de Portugal nos anos de 1970, depois de 11 anos de luta armada pela libertação do país. O país foi conduzido por um governo militar no sistema do partido único até 1993, quando se deu a abertura democrática. Com isso, a nova Constituição<sup>40</sup> deu aos cidadãos guineenses direitos e liberdade, como a liberdade de expressão e de criação de organizações civis que promovem e defendem o interesse coletivo. Nessa perspectiva, nasceram as ONGs que, na maioria dos casos, se dedicam ao desenvolvimento participativo e sustentável e à construção e à defesa dos direitos humanos e sociais.

---

<sup>40</sup> Constituição da República de 1994.

De acordo com relatório apresentado no programa da PLAN Internacional Guiné-Bissau 2018-2022, o direito a educação em Guiné é desigual, em particular os meninos e às meninas, as quais têm acesso limitado à educação inclusiva de qualidade. O atendimento em geral à educação diminuiu de 67,4%, em 2010, para 52,4%, em 2018.

Uma proporção de crianças em idade escolar não está atendida por nenhuma instituição de educação pré-escolar ou primária, com grande disparidade entre áreas urbanas e rurais, como mostra a tabela 8. De acordo com a tabela, apenas 70,51% dos meninos estão matriculadas na escola com a idade mínima de 3-5 anos de idade, em comparação com 37,6% das meninas de mesmas idades. Fatores que podem ser associados com baixa taxa de admissão pode ser a localização das escolas.

Tabela 8 – Porcentagem de crianças fora da escola por idade, gênero e residências

Localização	Idade 3-5 (meninos)	Idade 3-5 (meninas)
Rural	73.4	46.1
Urbano	67.2	25.7
Bafata	90.5	52.2
Gabú	92.9	53.8
Bissau	65.6	24.7
Total	70.51	37.6

Fonte: PLAN (2017).

Conforme o plano estratégico do país<sup>41</sup>, o PLAN alinha a nova estratégia que prioriza as crianças vulneráveis, principalmente as meninas e as crianças com deficiência, por meio das seguintes estratégias:

- **APRENDER:** Crianças vulneráveis de 3 a 15 anos e jovens, particularmente meninas com deficiência, têm acesso à educação básica formativa, de qualidade e de gênero segura, com habilidades de vida empreendedoras;
- **LIDERAR:** Jovens vulneráveis, particularmente mulheres jovens, têm as habilidades necessárias para liderar com questões que lhes interessam (econômica, sociocultural e cívica) em suas comunidades, em nível nacional e regional;

---

<sup>41</sup> Enfoque nas escolas primárias. Deve assegurar que todas as crianças do país acabem a escola pré-primária nos primeiros seis anos de idade e terminam o ensino primário com dez anos de idade (UNICEF, 2011).



- DECIDIR: Crianças vulneráveis, particularmente meninas e jovens, vivem em comunidades respeitadoras dos seus direitos de saúde sexual e reprodutiva, em particular no que diz respeito a práticas tradicionais prejudiciais e discriminação de gênero, e são capazes de conduzir seus corpos, relacionamentos e vidas;
- PROSPERAR: crianças vulneráveis, particularmente meninas de 0 a 6 anos, crescem e prosperam em comunidades amigáveis às crianças, resistentes e sensíveis ao gênero.

As estratégias propostas pela PLAN focam na obtenção de uma mudança bem considerável para direitos de criança e da igualdade de gênero em Guiné; porém, ela apenas opera no Leste do país, região que possui mais potencial econômico além de Bissau. Apesar de reconhecer que não pode manter tudo para todas as crianças vulneráveis, essas áreas temáticas obtêm preferência em função das questões-chave que emergiram da análise da situação, de sua natureza integrada, das perspectivas de financiamentos e das potências de lideranças. De acordo com depoimentos do entrevistado Carlos Barros, administrador da PLAN, sua atuação somente no Leste e não em outras regiões do país justifica-se por: a) haver facilidade de rodovias de acesso entre cidade capital (Bissau) e a região Leste; b) o Leste do país ser a região que mais apresenta problemas nas áreas de educação, saúde, e direitos das crianças, conforme observado em estudos nos anos 90; c) ocorrer casamento precoce das meninas, com conseqüente abandono escolar antes do término do ensino primário; d) apresentar retiradas das crianças nas escolas oficiais oferecidas pelo governo pelos próprios pais, com posterior encaminhamento às escolas corânicas tradicionais<sup>42</sup>.

A instituição como defensora de gênero tem na composição do seu quadro de pessoal 37% de mulheres e, na sua equipe de gestão, 0% de mulheres. Uma realidade que precisa ser consertada, visto que seu recurso humano não corresponde com seus objetivos e não é um alvo realista. Um dos seus focos principais é garantir que as crianças e jovens vulneráveis, especialmente as meninas e crianças com deficiência, estejam equipadas com habilidades de que precisam para desenvolver todo seu potencial em comunidades resilientes e sensíveis ao gênero (PLAN, 2017).

A ação da PLAN na área da educação é participar nos grupos de trabalho técnicos em nível da região Leste, em colaboração com a UNICEF e a UNESCO. A organização contribuiu para o desenvolvimento do Plano do Setor Educacional, para 2016/2025, utilizando evidências do programa educação de qualidade inclusiva e participativa, financiado pelos

---

<sup>42</sup> Conforme entrevista de Carlos Barros (PLAN Guiné-Bissau).

“padrinhos irlandeses”. Em outros momentos, promove construções e reforma de escolas, e capacitação dos professores.

Figura 18 – Crianças da comunidade de Gabú



Fonte: PLAN (2017).

Os programas de ações atingiram mais de 70 mil crianças (50% de meninas), incluindo 71 crianças com deficiência. As escolas que dele participaram tiveram aumento da matrícula de meninas e crianças com deficiência de 13% na taxa de acesso, redução de quatro vezes na taxa de abandono e redução de mais de 50% na taxa de falha. Outras realizações incluem melhorias substanciais nas taxas de sucesso do exame no Certificado de Educação Primária (CEP) no nível primário.

O programa, tem sido bem-sucedido no aumento do acesso ao ensino primário para meninas e crianças com deficiência. No entanto, a conscientização sobre os direitos das crianças com deficiências continua baixa. Além disso, enquanto a inscrição e o acesso são questões importantes para capacitar as crianças com deficiência, o bem-estar do aluno e sua necessidade de apoio adicional tanto em casa como na escola também são fundamentais. Pesquisas adicionais são necessárias para entender as principais restrições às crianças com deficiências no acesso e na conclusão da educação inclusiva de qualidade (Entrevista com Carlos Barros).

Em comunidades em que a PLAN Internacional implementou uma conscientização efetiva para as famílias sobre o direito à educação, observaram-se aumentos significativos nas taxas de matrícula escolar. No entanto, apesar do sucesso no aumento do acesso, muitas crianças ainda estão fora da escola. Os fatores que contribuem para altas taxas de abandono

escolar incluem pobreza, trabalho infantil (em particular durante a colheita de caju), casamentos precoces e gravidez, distância da escola e falta de cantinas escolares.

Pesquisas adicionais são necessárias para determinar o número de crianças que ainda estão fora da escola, incluindo meninas e crianças com deficiências e as causas reais dessa situação. De acordo com a avaliação da educação de qualidade inclusiva e participativa, o PLAN Internacional deve continuar a apoiar as cantinas da escola, pois estes são um bom incentivo para que os estudantes mantenham sua frequência escolar, além de proporcionar os grupos de Associação/poupança e microcréditos comunitários.

## **6.5. GESTÃO DA ONGS**

Nas últimas décadas, aconteceram diversas mudanças na política e na administração do país. Mudança de socialismo para não alinhados, com economia fechada e controlada pelo governo, mudança do socialismo para capitalismo, com economia aberta sem governo, mudança na política de partido único para multipartidarismo e integração regional. Nesta perspectiva, alterou-se a maneira de administrar os negócios governamentais (empresas públicas) e os não governamentais, e o papel das ONGs em relação à eficiência no cumprimento dos seus objetivos.

Em outro momento, as ONGs defrontaram-se com problemas de agravamento de pobreza em função de diversas situações, como a guerra civil de 1998, a inflação e a troca de moeda, muitos golpes de Estado; por outro lado, percebeu-se um crescimento significativo das ONGs para amenizar esses problemas, com cortes e reduções nos financiamentos e doações por parte dos parceiros internacionais.

A redução entrou em vigor devido à má administração dos recursos em muitas ONGs, pois não foram eficazes nem eficientes: ficaram sem respostas aos problemas e ao desenvolvimento da instituição, por isso fecharam as portas. Tenório (2001) explica esses conceitos da seguinte maneira: eficiência é a melhor forma de fazer algo com os recursos disponíveis; eficácia é fazer o que deve ser feito, isto é, cumprir o objetivo determinado; e efetividade é a capacidade de atender às expectativas da sociedade.

Um dos problemas que aconteceram na administração dessas instituições foi a não operacionalização com lucros convencionais: somente precisava definir exatamente sua missão e atuação, ou seja, de capital que não produz retorno. Concluiu-se que existe uma necessidade de uma boa gestão para que estas possam atingir seus objetivos de uma maneira bem eficiente e eficaz.

De acordo com Tenório (2001), a gestão de uma organização social não é nada mais que criar planos de ação, balancear os resultados alcançados, delegar tarefas aos ativistas, colaboradores e voluntários e mantê-los motivados. Para o mesmo autor, a diferença que existe entre gestão social, ou seja, gestão das ONGs e gestão estratégica (empresas com fins lucrativos) é que a primeira possui uma característica mais colaborativa e participativa, e não opera com lucros, ao passo que a segunda é um tipo de ação social utilitarista, fundada no cálculo de meios e fins.

Em 2003, a Comissão Europeia adotou e definiu uma regra comum de pequena e média empresa, por meio da Recomendação da Comissão 2003/361/CE, que entrou em vigor no dia 1º de janeiro de 2005 e passou, desde esse momento, a ser aplicável a todos os programas, políticas e medidas geridos pela Comissão Europeia. De acordo com a regra da UE, para apurar a dimensão de uma empresa, ou seja, de uma instituição, é fundamental analisar os dados da instituição com base em três critérios<sup>43</sup>:

- Número de trabalhadores efetivos;
- Volume de negócios anual;
- Balanço anual.

A demonstração dos dados da instituição com os limites relativos aos três critérios determinar se a empresa ou instituição é micro, pequena, média ou grande empresa. Assim, para definir a dimensão de uma instituição, deve-se ter atenção aos referidos limites:

- Microempresa: empresas com menos de 10 trabalhadores efetivos e com volumes de negócios anual ou Balanço total anual menor ou igual a 2 milhões de euros;
- Pequena empresa: empresas com mais de 10 e menos de 50 trabalhadores efetivos, cujo volume de negócios anual ou balanço total anual é igual a 10 milhões de euros;
- Média empresa: empresas com mais de 50 e menos de 250 trabalhadores efetivos, com volume de negócios anual igual a 50 milhões de euros ou balanço total anual igual a 43 milhões de euros.

---

<sup>43</sup> Maioria das ONGs que operam no país recebem donativos dos países europeus.

Assim, uma empresa que apresente um número de trabalhadores superior a 250 e, cumulativamente, um volume de negócios anual superior a 50 milhões de euros ou balanço total anual superior a 43 milhões de euros, será considerada uma grande empresa.

Caso uma empresa exceda apenas um dos limites no decurso do ano de referência, sua situação não será afetada, ou seja, conservará sua qualidade de pequena ou de média empresa. Contudo, se ultrapassar um dos limites em dois exercícios contabilísticos consecutivos, perderá essa qualidade.

Nesta perspectiva, a PLAN Guiné-Bissau pode ser considerada uma média empresa, por ter 118 trabalhadores efetivos e operar com, no mínimo, 196 milhões de dólares em fundos de cooperação para o desenvolvimento. Os fundos para os setores sociais totalizam 35 milhões de dólares (18%), com 4,5 milhões de dólares para a educação e 11,5 milhões de dólares para o setor de saúde.

A PLAN também trabalha com grandes investimentos de capital que precisam ser administrados para alcance de seu objetivo. Em função de sua característica, seus gestores devem procurar novas alternativas para a gestão organizacional, buscando, na esfera pública e na iniciativa privada, subsídios para sua modernização e atualização gerencial.

A PLAN possui apenas um gestor, ou seja, um administrador, na pessoa de Carlos Irino de Barros. Sua gestão é, portanto, muito simples em função do porte da instituição, cujas decisões parecem ser muito centralizada. Ele é um gestor generalista porque não existem subdivisões das responsabilidades: mais de 80% dos trabalhadores são ativistas. Neste caso, as decisões somente são compartilhadas com os gestores da sede mãe, no Reino Unido, na cidade de Londres.

Reduzir gestão da organização à simples aplicação de técnicas gerenciais do setor estatal ou do privado pode comprometer a efetividade da missão e os objetivos organizacionais (TENÓRIO, 2001).

Em Guiné-Bissau, a PLAN é a maior ONG; as restantes não informam a quantidade de trabalhadores que possuem, além de a maioria ser constituída pelo grupo de amigos de uma família. Essa constatação tem levado muitas organizações não governamentais do país a não administrarem bem os recursos que foram atribuídos.

A PLAN é uma das poucas ONGs no país que qualifica seus trabalhadores, para deixarem de ser exclusivamente assistencialista e passarem a atuar na promoção do desenvolvimento sustentável de comunidades pobres. Estão cientes de que apenas vontade não basta, sendo necessária a profissionalização. Esse diagnóstico está levando à procura de eficazes modelos de gestão, buscando-se melhores resultados no atendimento ao público em

questão. É a passagem da administração simples para a “fase da profissionalização” (FISCHER, 2004).

Drucker (2002) comenta as dificuldades enfrentadas inicialmente para abordar o tema gestão nas ONGs, diante da falta de entendimento, por parte dos voluntários, de considerarem a aplicação das técnicas de gestão como forma de obtenção de lucro. Porém, o autor explica que a situação é diferente: há quarenta anos, “gerência” era um palavrão nas ONGs, por significar “negócios” e elas não eram empresas.

Na verdade, em sua maioria, elas acreditavam que não necessitavam de qualquer coisa que pudesse ser chamada de gerência, afinal, elas não tinham lucros. Para a maioria dos americanos, a palavra gerência ainda significa gerência de empresas; contudo, as próprias instituições sem fins lucrativos sabem que necessitam ser gerenciadas exatamente porque não têm um lucro convencional. Elas sabem que necessitam aprender como utilizar a gerência como ferramenta para que esta não as domine. Elas sabem que necessitam de gerência para que possam se concentrar em sua missão.

Organizações do Terceiro Setor têm consciência de que, além da boa-vontade, é fundamental a profissionalização do pessoal para que um serviço de qualidade tenha destaque pelo seu diferencial (FISCHER, 2004). Logo, a busca por novas ferramentas de gestão está oportunizando a reavaliação das rotinas e procedimentos administrativos que ajudarão no cumprimento da missão. Similarmente às empresas, as organizações sociais procuram apropriar-se de processos que contribuam para uma melhor administração dos recursos humanos, dos serviços prestados, dos recursos financeiros e materiais, e, fundamentalmente, atender cada vez melhor ao seu público.

Na opinião de Dees (2008), muitas organizações do setor social são consideradas ineficientes, ineficazes e sem respostas aos problemas, razão pela qual os empreendedores sociais são necessários para o desenvolvimento de novos modelos de gestão. O pesquisador assinala que, em virtude de os empreendedores sociais terem um conjunto de características comportamentais excepcionais, há uma necessidade de incentivar e recompensar esses comportamentos. O empreendedor social é uma rara espécie de líder, devendo ser reconhecido como tal.

De acordo com Albuquerque (2006), em uma organização do Terceiro Setor, a gerência significa: planejar, organizar, dirigir as atividades e os recursos de uma organização de forma coordenada, visando ao alcance da missão e dos objetivos previamente estabelecidos. Por outro lado, Libânio (2014), assinala que o primeiro sentido da organização de uma unidade social em que pessoas trabalham juntas (lugar de interação, lugar de relações) para alcançar determinados objetivos e, especificamente, diz respeito organizar à estrutura de

funcionamento, às formas de coordenação e gestão do trabalho, ao provimento e utilização dos recursos materiais e financeiros, aos procedimentos administrativos, às formas de relacionamento entre as pessoas.

Organização de uma estrutura, significa por sua vez, por ordem na casa, prover as condições para que objetivos possam ser realizados. Para organizar, são necessários pelo menos quatro tipos de ações: planejar, racionalizar (organizar), dirigir/coordenar, acompanhar/controlar/avaliar.

No olhar do Paro (1996) - racionalização do trabalho e coordenação do trabalho das pessoas - possibilita compreender a gestão como uma atividade que integra os elementos da organização, mas que pode ser diferenciada para realçar os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. As formas de coordenação e gestão do trabalho diz respeito a distribuição de tarefas, o processo de tomada de decisões, as condições e modos pelos quais as decisões são postas em prática, visando atingir os objetivos. Postos os objetivos, apontada a direção das ações da equipe de trabalho, trata-se de coordenar o trabalho das pessoas para que as coisas aconteçam como devem acontecer, conforme o planejado e de acordo com objetivos.

A organização dos recursos materiais e financeiros neste caso, não diz respeito somente a doativos em dinheiro, mas também aos voluntários e gêneros. Sua verdadeira essência refere-se à relação de um doador e uma causa.

Para se tornarem viável a relação entre doador e administradores da PLAN, a PLAN optou pela estrutura matricial da instituição, a qual consiste em uma tentativa de combinar as vantagens da estrutura por projeto com as da estrutura funcional. Em paralelo à estrutura funcional, sob a responsabilidade dos gerentes funcionais, são criados grupos sob a responsabilidade do gerente de projetos (PATAH, 2004). Dessa forma, montou-se uma estrutura de dupla autoridade, ou seja, os trabalhadores respondem dois gestores (funcional e de projeto), requerendo novas habilidades de trabalhos em comparação com outras estruturas. Esta é um dos modelos mais indicados para instituições com constante mudanças ambientais e com atividades diversificadas que a instituição possui.

Para Kerzner (2001), esse tipo de estrutura deve contemplar métodos eficientes de resolução de conflitos, pois pode consumir bastante tempo da gerência executiva; além disso, tanto os gerentes funcionais quanto os gerentes de projeto devem estar preparados para negociar os recursos necessários a um projeto. O autor considera como principais vantagens a quebra das tradicionais barreiras interdepartamentais, um aumento na flexibilidade e na adaptabilidade das empresas que operam em ambientes em rápida mudança e a possibilidade de os colaboradores que não pertencem à cúpula da instituição serem ouvidos, por meio de sua participação como especialistas nas equipes dos projetos. Como desvantagem, Kerzner

(2001) aponta a dificuldade de as organizações fortemente burocráticas se adaptarem a um sistema de múltiplas chefias ou de chefias dispersas, o que pode provocar conflitos de lealdade nos participantes: “A quem devo ser leal, em primeiro lugar? Ao meu chefe de sempre ou ao – temporário, mas motivador – líder do projeto?”. Outro ponto negativo apontado por Kerzner (2001) é o tempo excessivo gasto em reuniões de alinhamento (muitas vezes consideradas “não produtivas”) que esse tipo de estrutura costuma exigir, para que se garanta o permanente comprometimento dos membros do time. Dessa forma, ele pontua algumas orientações para a ação:

[..] as equipes de projetos tendem a ser pequenas, temporárias, compostas por indivíduos orientados para a solução de problemas e ação; a comunicação é essencial, existindo sério comprometimento com a aprendizagem e a experimentação; problemas complexos são enfrentados mediante o desejo de transferir recursos para onde sejam necessários para encorajar a fluidez e a ação (por partes) [...] e autonomia e espírito empreendedor: princípio que privilegia a inovação, descentralização e delegação de poder, bem como a ação no nível em que for necessária e finalmente uma atitude de tolerância sadia com fracassos (KERZNER, 2001. p. 19-20).

## **6.6. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO**

Nas políticas públicas, consagram-se aos cidadãos os direitos fundamentais que lhes conferem a possibilidade construtiva da sua cidadania a partir dos direitos civil, político e social, os quais constituem um elo interligado de serviços do Estado sintonizados pelas várias necessidades a serem alcançadas no serviço a se prestar. Nessas políticas, residem os modelos sociais que sustentam os alicerces de sociedades a serem edificados na justiça democrática por uma concessão fundamental nos serviços básicos a serem prestados a todos como garantia de um equilíbrio para uma justiça social sem exclusão.

As políticas educacionais são contribuições válidas para ultrapassar tensões, partindo do âmbito local ou global, a fim de melhorarem continuamente a vida do cidadão, com horizonte sempre no seu contexto específico. Assim, constata-se que o direito à educação é uma possibilidade de aprendizagem única para a situação peculiar da criança nas situações diversas e concretas em que deva ser oferecida incondicionalmente.

O contexto mundial atual considera a educação um dos insumos básicos para um desenvolvimento científico e tecnológico de países que a percebem como depositário da riqueza nacional através de políticas educativas e inserção de uma sociedade soberana e democrática. Logo, o enfraquecimento da atenção pelos programas e financiamento do setor



de educação do governo de Guiné-Bissau desvirtua os compromissos políticos nacionais e internacionais que o país assumiu com a comunidade mundial para suplantar o analfabetismo.

Os conceitos apresentados sobre a educação mostraram a necessidade de serem desdobrados nos vários contextos sociais específicos em que a educação deve ser implementada, na diversidade cultural e complexidade dos seus beneficiários. Nesse sentido, deve-se propiciar, nessa complexidade, a formação moral do indivíduo e sua consciência crítico-libertadora.

As ONGs que trabalham na área da educação em Guiné-Bissau desempenham um papel auxiliar, isto é, complementa as ações do Estado na realização do seu compromisso social, que, por várias razões, não consegue oferecer, nas várias circunstâncias sociais, a consumação da construção da cidadania. Esse ato não exime o Estado das suas responsabilidades internas, nem dos comprometimentos consagrados nas várias convenções ratificadas com as diversas instituições da comunidade internacional na implementação de política de promoção social que permita o incremento dos índices de desenvolvimento humano moderno. Na verdade, tem ocorrido um crescimento gerencial na PLAN: não por essa instituição ser ‘sem fins lucrativos’, isto é, não é uma empresa. Esta fornece bens e serviços, ao passo que o governo os controla. A tarefa de uma empresa termina quando o cliente compra o produto, paga por ele e fica satisfeito, enquanto o governo cumpre sua função quando suas políticas são eficazes. A PLAN não fornece bens ou serviços, nem controla, pois seu “produto” não é material, tampouco um regulamento eficaz: seu produto é um ser humano mudado. As instituições sem fins lucrativos são agentes de mudança humana, cujo resultado é um paciente curado, uma criança que aprende, um jovem que se transforma em um adulto com respeito próprio, isto é, toda uma vida transformada.

## 7. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa apoiou-se numa abordagem qualitativa e etnográfica, com contato direto com o ambiente da pesquisa em Gabú e um determinado grupo étnico Fula.

Segundo Glazier e Powell (2011), a melhor maneira de entender o que significa pesquisa qualitativa é definir o que ela não é, ou seja, ela não é um conjunto de procedimentos que dependem fortemente de análise estatística para suas inferências ou de métodos quantitativos para a coleta de dados. Na versão dos autores, os dados qualitativos são: descrição detalhada de fenômenos, comportamentos, citações diretas das pessoas sobre suas experiências, registros, correspondências, gravações ou transmissões das entrevistas e discursos, dados com maior riqueza de detalhes e profundidade e interação entre indivíduos e organizações (GLAZIER; POWELL, 2011).

De acordo com Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa é feita no contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada através de trabalho intensivo no campo. Através de contato direto, torna-se possível obter material para descrição das pessoas, situações, acontecimentos, incluindo também transcrições de entrevistas e depoimentos, fotografias e extratos de vários tipos de documentos.

Bogdan e Biklen (1982) apresentam cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa:

- o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada via trabalho intensivo no campo;
- o material obtido na pesquisa deve ser rico em descrições de pessoas, acontecimentos, entrevistas e depoimentos, fotografias e extratos de vários tipos de documentos;
- o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas;
- a iniciativa de capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas;
- a análise dos dados tende a seguir o procedimento indutivo. O fato de não existir hipótese ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que orienta a coleta e análise de dados.

A pesquisa etnográfica, segundo Lima (1996), é a descrição de um sistema de significados de um determinado grupo, cujo objetivo é compreender um outro modo de vida, mas no ponto de vista informativo; logo, o trabalho de campo incluiu um estudo disciplinado dos Fulas de Gabú. Por outro lado, Leiniger (1985) define a etnografia como um processo sistemático de observar, detalhar, descrever, documentar e analisar o estilo de vida ou padrões específicos de uma cultura, para aprender o seu modo de vida no seu ambiente natural. Portanto, o método de observação permitiu uma observação direta de comportamentos dos Fulas, sem recorrer as descrições que elas próprias fazem sobre esses comportamentos, além de ajudar a compreender a importância da educação corânica para um Fula e a má relação que existe entre políticas governamentais com a educação dos Fulas.

Firestone e Dawson (1981) recomendam que o problema se direcione a descobertas no campo. O pesquisador, por sua vez, deve realizar o trabalho do campo pessoalmente, o qual deve durar pelo menos um ano escolar, além de ter experiência com outros povos de outra cultura, porque a abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta de dados. Os mais comuns são observação direta das atividades do grupo estudado e entrevistas com os informantes para captar suas explicações e interpretação que ocorrem no grupo; ademais, o relatório deve apresentar grande quantidade de dados primários.

O presente capítulo visa discutir as informações obtidas por meio das entrevistas realizadas nas instituições SREG, PLAN e na comunidade da cidade de Gabú. As informações obtidas foram transcritas na sua íntegra, com uma leitura bem detalhada e cuidadosa de todos os materiais, a fim de organizar os conteúdos mais próximos dos objetivos da pesquisa.

Em seguida, foram organizados os depoimentos para possibilitar a inclusão de todos os elementos de análise e destacar as respostas mais coerentes entre os entrevistados, tendo em vista que são pessoas acessíveis na área de educação. Por outro lado, foi realizada a busca de relações entre os depoimentos dos entrevistados, a partir das articulações em confronto com literatura e dos autores que se aproximam do tema em questão.

O capítulo está organizado nos seguintes itens:

No primeiro item, realizou-se o procedimento de coleta de dados, com quadros de caracterização dos entrevistados: idade, sexo, número de filhos, escolaridade, número de mulheres e ocupação. No segundo item, apresentaram-se o aspecto metodológico e a análise de dados em três etapas que envolveram a elaboração das categorias, a partir das frases mais narradas no decorrer das entrevistas. No terceiro item, discutiu-se a problemática educação para todos, questão respondida a todos os participantes no decorrer da pesquisa, em que as respostas apresentaram semelhanças entre seus respondentes. No quarto item, foi questionada a necessidade da educação oficial para atender a tecnologia digital. No quinto item, foi

apresentada a temática educação corânica no âmbito do exercício da cidadania. No sexto item, foi levantada a discussão sobre financiamento em educação e ações da PLAN no âmbito do orçamento do Estado para educação e ações da PLAN na área da educação. No sétimo e último, foram discutidos a escolarização e o gênero, com uma abordagem às atividades específicas entre homens e mulheres na comunidade fula de Gabú no contexto da cultura local, em tempo de permanência de meninos e meninas nas escolas corânicas e nas escolas oficiais oferecidas pelo governo. E, por fim, apresentaram-se as considerações finais.

## **7.1. PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS**

O procedimento de coleta de dados desta pesquisa foi feito através das entrevistas com administradores da PLAN, gestores da Secretaria Regional da Educação da região de Gabú, professores, pais e encarregados da educação e alunos.

As entrevistas delimitaram-se à cidade de Gabú, cidade capital, por se concentrarem todas as instituições governamentais, as ONGs e a população que pudessem ser mais acessíveis, a fim de colaborar com a pesquisa. As cidades setoriais e as tabancas (cidades pequenas e as mais remotas) foram descartadas em função da má qualidade das rodovias de terra batida que as ligam à capital.

A região de Gabú já foi chamada, durante a época colonial portuguesa, de Nova Lamengo; tem uma população de 39.560 habitantes, correspondente a 14,19 % da população do país (INE, 2014).

O objeto desta pesquisa tem ligação com o Plano de Ação Nacional da Educação para Todos/PANET 2011, documento principal do Ministério da Educação, elaborado pelo governo, que não conseguiu se estabelecer na sua totalidade no leste da Guiné-Bissau, localidade onde a maioria da população é muçulmana, de ramificação sunita e da etnia Fula.

A educação formal e oficial oferecida pelo governo proporciona importantes possibilidades ao desenvolvimento das pessoas, como a educação profissional e a língua oficial portuguesa, para o exercício da cidadania e democracia. No entanto, o PANET estabelecido pelo governo não contempla a especificidade da realidade dos Fulas do Leste do país, além de não reconhecer o crioulo, a alfabetização em Alcorão e os fundamentos étnicos e de gênero da região.

A coleta de dados iniciou-se com revisão da leitura em livros sobre contexto histórico e educativo da Guiné-Bissau, artigos sobre educação em Guiné-Bissau, pesquisas

documentais na ONG PLAN e Secretaria Regional da Educação de Gabú - SREG, alguns poucos trabalhos acadêmicos, dentre outras fontes bibliográficas. Percebeu-se, no decorrer das leituras dos documentos fornecidos pelo PLAN e SREG, que não traziam informações suficientes que atendessem à pesquisa, visto que a maioria não tinha detalhes suficientes e convincentes para o propósito desta pesquisa.

Vale ressaltar que a escassez de informações nos documentos fornecidos pelas duas instituições e aqueles encontrados em alguns *sites* não significa total ausência dos dados; mas, para o objetivo deste estudo, foram inconsistentes e pouco informativos, em virtude de não haver elementos sobre a perspectiva do governo em relação a educação corânica tradicional ou sobre ações da educação inclusiva adequada à cultura local.

Para a realização das entrevistas, no mês de junho de 2019, foi enviada uma carta-convite para PLAN e SREG por meio eletrônico, um mês antes de a pesquisadora viajar à Guiné: foi recebida confirmação por todos em quinze dias depois de seu envio. Na carta-convite, havia a informação sobre o objetivo da pesquisa, sua necessidade e aspectos relacionados com a confiabilidade nos dados. A finalidade dessa carta era cumprir as exigências que regulamentam as visitas e as entrevistas nas instituições públicas e privadas do país. Dessa forma, houve recolha de dados relevantes sobre as políticas públicas elaboradas pelo governo e as ações da ONG PLAN relativas à educação inclusiva e para todos.

A entrevista com gestores da SREG (diretor regional e inspetor coordenado) foi realizada no dia 7 de julho de 2019, no período da manhã (entre 8h e 12h). O ambiente para realização das entrevistas foram os escritórios selecionados pelos próprios agentes da Secretaria.

As entrevistas com os gestores do PLAN (administrador e especialista em educação) foram realizadas no dia 20 de junho de 2019: a primeira entrevista ocorreu entre 10h e 12h, enquanto a segunda foi realizada entre 16h e 18h. O objetivo da pesquisadora foi recolher dados relevantes sobre ações da instituição relativas ao preenchimento de lacunas não resolvidas pelo governo para atender às necessidades da população. As entrevistas aconteceram nos escritórios da instituição, conforme agendamento dos próprios agentes. No dia seguinte, as entrevistas foram transcritas e levadas para que estes pudessem assinar e verificar a fidelidade ao que haviam dito.

Na próxima etapa, iniciaram-se as entrevistas, com horários e locais marcados pelos próprios entrevistados, com os professores das escolas oficiais e corânicas, encarregados da educação e dos alunos. Para atender essa etapa, os participantes foram selecionados somente pelo critério de acessibilidade, com o objetivo de obter compreensão mais profundada sobre a relação das políticas do governo com a comunidade local. As entrevistas aconteceram sem

formalidade, apenas pelas indicações dos parentes da autora que moram na cidade, com interesse de encontrar possibilidades de agregar valores culturais e locais na pesquisa e finalidade de recolher resultados relevantes para o cumprimento dos objetivos da pesquisa e contribuintes para análise e interpretação dos dados.

As entrevistas aconteceram em diversas localidades: nas escolas corânicas tradicionais (no caso dos professores corânicos e seus alunos), nos estabelecimentos comerciais, em escolas primárias e em residências. Para a presente pesquisa, foram elaborados 3 questionários diferentes:

1) Questionário aos gestores de PLAN. A primeira questão foi composta pelo nome, idade, sexo, grau de escolaridade, país em que estudou, ocupação na instituição, tempo de serviço e tipo de contrato com a instituição. Em razão de, no país, a primeira Universidade (Universidade Amílcar Cabral) ter sido inaugurada em 2005, muitos funcionários do governo e das instituições privadas estudaram no exterior e em línguas totalmente diferentes daquele oficial do país. Havia também uma questão sobre o motivo de haver ações somente no Leste e não em outras regiões do país, duas questões que refletiam sobre fonte de financiamento e trabalhos com as políticas públicas educacionais elaboradas pelo governo, e, por último, foi levantada uma discussão sobre educação para todos em Guiné-Bissau.

Tabela 9 – Distribuição dos participantes do PLAN

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Ocupação</b>	<b>Tempo de Serviço</b>	<b>Língua da Entrevista</b>
(10)	39	M	Pós-graduado em Administração pela UFSR/Brasil	Administrador	11 anos	Crioulo
(2)	37	M	Bacharel em Ciências Econômicas pela UCMG/Brasil	Especialista em Educação	1 ano e oito meses	Crioulo

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a escolha dos participantes, foram utilizados critérios de acessibilidade em políticas públicas elaboradas pelo governo, documentos relativos ao assunto e ações colaborativas mais relevantes que pudessem direcionar o cumprimento dos objetivos da pesquisa.

2) Questionário aos gestores governamentais da Secretaria Regional da Educação do Gabú – SREG. A primeira questão foi composta pelo nome, idade, sexo, grau de escolaridade, país em que estudou, ocupação na instituição, tempo de serviço e tipo de contrato com a instituição, além de duas questões sobre PANET, elaboradas pelo governo, uma questão reflexiva sobre a relação do governo com as escolas corânicas tradicionais e, por último, foi levantada uma discussão sobre a escolarização dos países da CEDEAO, da qual Guiné-Bissau faz parte.

Tabela 10 – Distribuição dos participantes da SREG

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Ocupação</b>	<b>Tempo de Serviço</b>	<b>Língua da Entrevista</b>
(3)	33	M	Bacharel em Matemática	Inspetor Coordenador Regional	12 anos	Crioulo
(4)	56	M	2º grau	Diretor Regional	37 anos	Crioulo

Fonte: Elaborado pela autora.

Questionário aos professores, encarregados da educação e alunos. A primeira questão foi composta pelo nome, grupo étnico, idade, números de alunos, organização familiar e suas ocupações, além da profissão principal (outro trabalho simultâneo ao ensino do alcorão). A questão seguinte abordava a educação oficial oferecida pelo governo e PANET. Em outro momento, foi discutida a necessidade da educação corânica tradicional para um Fula e da educação oficial para o exercício da cidadania. Posteriormente, foram analisadas as ações do PLAN em Gabú em relação a educação no Leste. Por fim, abordaram-se o funcionamento das aulas e o tempo de permanência dos alunos nas escolas oficiais e corânicas em relação ao gênero e situação socioeconômica.

A maioria das entrevistas, composta por cinco questões, foi feita em língua crioulo da Guiné-Bissau: apenas quatro entrevistas foram realizadas em língua pular e nenhuma em português, língua oficial da Guiné-Bissau. Além disso, no PLAN e SREG, não foram encontrados Fulas na direção da instituição, ou seja, a maioria dos Fulas entrevistados exercem atividades autônomas, importante aspecto a ser analisado. A língua oficial portuguesa em Guiné-Bissau constitui a língua da vida pública: é a língua apenas para expedir documentos oficiais. Apesar de ser oficial no ensino em todos os níveis, não é falada entre os

guineenses, e poucas pessoas têm o seu domínio. Além disso, ainda em Gabú, algumas pessoas não têm domínio da língua crioulo.

O questionário para entrevista foi elaborado a partir de um roteiro de questões abertas, com a possibilidade de inclusão de perguntas adicionais, a fim de facilitar a compreensão de ambas as partes. Apesar de serem acessíveis ao assunto, os entrevistados são de diferentes níveis sociais; alguns com pouco nível de escolaridade e de atividades diferentes, o que, de certa forma, pode colaborar com a pesquisa.

Tabela 11 – Distribuição dos Participantes da Pesquisa, de Acordo com Critério de Acessibilidade e Étnica

Participante	Idade e etnia	Sexo	Escolaridade	Ocupação	Língua da Entrevista	Instituição
(5)	44 anos Fula	M	Sheike (direito islâmico)	Pai de Santo e Professor no Ensino corânica tradicional	Pular	Domicílio
(6)	69 anos Fula	M	Último livro de Alcorão	Elmami - Professor de Ensino corânico tradicional	Pular	Domicílio
(7)	40 anos Fula	M	Bacharel em Língua Portuguesa	Professor do Ensino Médio	Crioulo	LRG
(8)	56 anos Fula	F	Magistério primário	Professora Primária	Crioulo	Escola primária de Leibalda
(9)	74 anos Fula	M	Analfabeto em Educação Formal Oficial	Comerciante	Crioulo	Domicílio
(10)	66 anos Fula	F	Analfabeto	Feirante	Pular	Domicílio
(11)	44 anos Fula	M	Bacharel em Engenharia Agrícola	Engenheiro Agrícola	Crioulo	Secretaria Regional de Agricultura de Gabú
(12)	53 anos, não Fula	M	Curso Médio em Agricultura	Técnico Agrícola	Crioulo	Secretaria Regional de Agricultura de Gabú
(13)	16 anos Fula	F	Sétima Classe	Estudante	Crioulo	Liceu Regional de Gabú



(14)	13 anos Fula	M	Quinto Livro corânico	Estudante da Escola Corânica Tradicional	Pular	Mesquita de Gabú
(15)	15 anos Fula	F	Nona Classe	Estudante de Escola Oficial do Governo	Crioulo	LRG
(16)	18 anos não Fula	F	Décima Primeira Classe	Estudante da Escola de Missão Católica	Crioulo	Escola de Missão católica de Gabú

Fonte: Elaborado pela autora.

## 7.2 ANÁLISE DE DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Bardin (2011) indica que a utilização de análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, análise de dados e definição das categorias e análise de conteúdo.

### 7.2.1. Fase 1: Pré-Análise

Essa fase pode ser identificada como uma fase de organização, que envolve leitura flutuante, ou seja, os primeiros contatos com documentos que serão submetidos à análise, e sua escolha, a formulação de hipótese e objetivos, a elaboração de indicadores que orientaram a interpretação e a preparação formal do material.

A questão que orientou a pesquisa foi: “Por que as políticas educacionais elaboradas pelo governo não atingiram sua totalidade a região de Gabú, onde a maioria da população é muçulmana, Fula e estuda/estudou nas escolas corânicas tradicionais?”. Essa questão de pesquisa levou aos seguintes objetivos específicos:

a) Identificar as políticas públicas para a educação, elaboradas pelo Ministério da Educação Ensino Superior, Cultura e Desporto no diálogo entre a comunidade Fula, SREG e ONG PLAN;

b) Identificar a cultura dos Fulas de Gabú para entender problemas educacionais que os levem a frequentar ou permanecer nas escolas corânicas tradicionais;

c) Procurar indicadores que viabilizem uma reflexão de como ocorre a relação das escolas corânicas tradicionais com o atual sistema educativo;

d) Refletir sobre aspectos socioreligiosos da educação corânica tradicional que desencorajam a progressão da população em relação à educação oficial.

### **7.2.2. Fase 2: Análise de Dados e Definição das Categorias**

A análise de dados obtidos na entrevista utilizou-se da técnica de análise do conteúdo de Bardin (2011), para quem a análise do conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, descrição dos conteúdos das mensagens indicadoras que permitem a inferência dos conhecimentos relativos às condições de produção de recepção dessas mensagens. Por outro lado, Goday (1995) afirma que análise de conteúdo consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte; nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração. O esforço da análise é entender o sentido da comunicação, como um receptor normal e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem possível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira.

Bardin (2011) ainda indica que a análise do conteúdo era utilizada desde as primeiras tentativas da humanidade de interpretar os livros sagrados, tendo sido sistematizada com metodologia apenas da década de 1920, por Leavell (*apud* BARDIN, 2011). A definição de análise de conteúdo surge no final dos anos 40-50, com Berelson, auxiliado por Lazarsfeld, mas somente em 1977, foi publicada a obra de Bardin, "*Analyse de Contenu*", no qual a metodologia foi configurada em detalhes, que servem de orientação atualmente (BARDIN, 2011).

Holisli (1968) define a análise de conteúdo como qualquer técnica para fazer inferência de forma sistemática e objetiva, a fim de identificar características ou mensagens. Embora a técnica tenha sido originalmente utilizada em análises de provas documentais, seu uso foi ampliado e pode ser utilizada para análise de outros tipos de dados, tais como os obtidos a partir de entrevistas, material de mídia, dentre outros.

Os materiais coletados nas entrevistas foram interpretados através da técnica de análise de conteúdo, especificamente por meio de 5 categorias:

Tabela 12 – Categorias de análise

<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
Educação Para Todos	Referência às políticas educacionais elaboradas pelo governo, PNAET, bem como a legislação da República sobre educação para todos.
Educação Oficial e Tecnologia Digital	Enquadram-se os depoimentos apresentados pelos professores encarregados por educação e alunos, o que permite delinear uma reflexão sobre este e estabelecer algumas considerações sobre o ensino oficial. É a categoria que apresenta reflexos da comunidade de Gabú sobre a importância da educação oficial para exercício da cidadania e uso da tecnologia da informação.
Educação Corânica e Exercício da Cidadania	Enquadram-se os valores culturais, preservação da língua fula e das atividades cotidianas dos Fulas
Financiamento em Educação e Ações da PLAN	Trata-se da redução do investimento do governo na área da educação e de ações do PLAN em educação.
Gênero e Escolarização	Trata-se da percepção cultural em relação a gênero nos assuntos educativos.

Fonte: Elaborado pela autora.

As categorias apresentadas foram construídas a partir dos três questionários apresentados, ligados aos objetivos específicos da pesquisa, e de frases mais narradas no decorrer das entrevistas, no momento da pesquisa na cidade de Gabú: “não existe educação para todos”; “educação oficial é para quem tem dinheiro”; “educação corânica é indispensável para um Fula”; “escola oficial é importante para usar celular”; “atividade de homem é diferente de atividade de mulher”; “é difícil conciliar escola corânica com escola oficial, em função de horário das escolas oficiais, que não são flexíveis”; “escola corânica é mais barata”; “educação é ausência do investimento do governo nesse campo”.

De acordo com Bardin 2011, categoria é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e seguidamente por reagrupamento em relação de semelhança entre coisas ou fatos distintos, com os critérios previamente estabelecidos.

### **7.2.3. Fase 3: Análise de Conteúdo**

Com intuito de conhecer melhor a realidade dos Fulas muçulmanos de Gabú e o motivo do alto índice de analfabetismo observado nos dados estatísticos do país e nos documentos fornecidos pela PLAN, procurou-se recolher o máximo de informações através

das entrevistas individuais em profundidade e dos documentos disponíveis nos *sites*, com maior foco nos contextos econômicos, sociais e culturais que possivelmente tenham desviado a atenção da educação formal e oficial oferecida pelo governo.

Essa etapa apresenta unidades de análises de dados que orientam o raciocínio das informações recolhidas nas entrevistas que compõem o presente capítulo.

### 7.3. EDUCAÇÃO PARA TODOS

No decorrer das entrevistas, muitos depoimentos apresentaram semelhanças, dependendo da classe social ou do grupo étnico a que a pessoa pertencia. Em algum momento, a maioria dos Fulas entrevistados teve depoimentos semelhantes, e os não Fulas tiveram depoimentos diversificados.

No roteiro da entrevista, havia uma questão que consta em todos os formulários: “Existe educação para todos em Guiné-Bissau? Se não, por quê?”. As respostas foram as seguintes:

Indentado: Não existe Educação para Todos nas escolas oficiais oferecidas pelo governo. Apenas existe nas escolas corânicas tradicionais. Isto porque não existe gratuidade nessas escolas. As cidades mais remotas são as que mais apresentam desistência dos professores por falta de subsídios de isolamento e condições de trabalho e, quando uma família é muito pobre, acaba por não colocar seus filhos na escola oficial em função de pagamentos de taxas, despesas com uniformes e materiais escolares. (part. 5)

Conforme abordado no capítulo sobre políticas educativas elaboradas pelo governo e o PANET, o professor da educação corânica tradicional, apesar de não ser alfabetizado em educação formal e oficial, apresentou sua preocupação sobre as despesas que a educação formal e oficial representa em uma família e a falta de cumprimento das obrigações por parte do governo em relação ao subsídio de isolamento e às condições de trabalho.

Indentado: As escolas oficiais deveriam agregar todos os alunos e professores das escolas corânicas tradicionais para que a educação passa a ser para todos. (part. 4)

O secretário regional da educação de Gabú apresentou sua opinião em relação à parceria que deveria existir entre escolas formais e oficiais com as corânicas tradicionais.

Indentado: Não existe Educação para Todos nas escolas oficiais nem nas corânicas tradicionais e nem nas escolas da missão católica.

Indentado: As escolas oficiais é para quem tem dinheiro de arcar com as despesas de taxas escolares, uniformes e materiais escolares para seu filho, e as escolas

corânicas também não são gratuitas apenas estudam quem tem dinheiro para pagar como externo. Os alunos externos são alunos cujos pais têm condição de pagar taxas escolares e comida.

Alunos internos são alunos que pagam suas educações com seus próprios trabalhos, e os pobres que não têm condição de pagar e precisa desse filho para ajudar nos trabalhos de campo ou nas tarefas domésticas acaba ficando sem estudar em nenhum tipo de escola. (Part. 7)

É de salientar que as escolas de missão católica, desde a época colonial, nunca tiveram educação para todos, como apontado no capítulo que trata da educação para indígenas.

A maioria dos alunos que frequentam e permanecem na escola são de famílias um pouco esclarecidas ou com pais da classe média do bairro. Em alguns momentos, já apareceram alunos pobres, que supostamente foram retirados pelos próprios familiares e encaminhados para escolas corânicas tradicionais. (Part. 8)

A professora do ensino primário tentou demonstrar a realidade e o condicionante que justifica a permanência ou não dos alunos nas escolas oficiais e na escola onde ela ensina. Para ela, estudar na escola oficial depende da condição financeira dos encarregados da educação do aluno.

Logo depois da independência, existia educação para todos no país, isto é, até nos anos 90, a partir da abertura democrática (multipartidarismo) e abertura econômica (comércio livre), a gratuidade nas escolas do governo começou a diminuir aos poucos em função da redução dos recursos financeiros provenientes do orçamento de estado para educação, falta de condição de trabalho para professores, falta de serviços de manutenção nas escolas, más condições das salas de aula. Os pais dos alunos começaram a colaborar com as escolas, arcando com essas despesas, para que elas continuassem a funcionar; por outro lado, nas escolas do governo, as taxas escolares passaram a ser mais altas em relação às corânicas tradicionais e não é obrigatório para um muçulmano. (part. 10)

Depois da conquista da independência da República, o novo governo, proveniente de libertação, deu continuidade à política educativa que estava em vigor nas zonas libertadas. A educação era para todos, com programas de alfabetização de adultos, e era gratuita para todos os níveis do ensino do país, como mencionado no capítulo que aborda educação pós-independência.

Na época em que eu estudava, logo depois da independência da República, existia educação para todos, porque o ensino era gratuito. Mesmo assim, nem todas as famílias muçulmanas davam importância à educação oficial. A maioria das famílias Fulas muçulmanas simplesmente continuou educando os filhos na educação corânica tradicional e, naquela época, não tinha Escola *Madrassa* (part. 11).

De acordo com PANET 2014, as *Madrassas* corânicas somente apareceram nos anos de 2000 e foram legalizadas em 2014, como uma educação mais próxima da educação oficial. Foi oficializada pelo Ministério da Educação para os crentes muçulmanos com a finalidade de amenizar o índice de analfabetismo no país, apesar de não ser gratuita. Atualmente, existe apenas uma escola Madrassa, que funciona na mesquita central de Gabú, o que prova a falta gratuidade na educação no país.

Na minha escola corânica tradicional, há alunos de diferentes condições econômicas e classes sociais, isto é, motivo pelo qual, existem alunos internos e alunos externos.

Os alunos internos totalizam 32 rapazes órfãos, de pais separados e de casamento temporário. O restante são alunos que conciliam a escola oficial com a corânica tradicional, com a finalidade de atender as necessidades religiosas (aprender catecismo). A escola não é gratuita, pois os alunos externos pagam pequenas taxas mensais e os alunos internos pagam suas educações com seus próprios trabalhos. Na época da chuva, eles trabalham na minha roça e na época não chuvosa, eles saem nas ruas para pedir esmolas aos fiéis muçulmanos para me entregar. (part. 6)

O professor tentou demonstrar que ocorre educação para todos os Fulas muçulmanos e tratamento diferenciado nas escolas corânicas tradicionais em relação às condições financeiras e sociais dos alunos.

Na cultura dos Fulas, o padrasto não é responsável e nem é recomendado a admitir um filho órfão ou um filho oriundo de casamento temporário na sua família que não seja herdeiro de seu parente, como mencionado no capítulo que trata do casamento entre muçulmanos e não muçulmanos e casamento temporário. Dessa forma, quando falece um chefe de família, as mulheres normalmente aceitam ser herdada pelo irmão do seu falecido marido com a finalidade de amparar os filhos para que não sejam encaminhados para escola corânica tradicional, na condição de aluno interno.

Neste caso, verifica-se que a educação para todos nas escolas corânicas tradicionais apenas existe em relação aos homens. No caso das mulheres, somente frequenta essa escola aquela cuja família possui condições de pagar taxa como aluna externa.

A educação oficial não é para todos em Guiné-Bissau, porque a educação oficial não atinge a população pobre e desconsidera as culturas regionais do país.

Se fosse eu, incluiria nas escolas oficiais de Gabú o ensino corânico para que todos pudessem frequentar a escola oficial, agregaria todos os alunos das escolas corânicas, contrataria os próprios professores da educação corânica tradicional, com salário do professor normal, para todas as escolas oficiais da região de Gabú. (part.3)

Conforme o entrevistado, é necessário agregar todos os professores e alunos das escolas corânicas tradicionais nas escolas formais e oficiais do governo em Gabú, para amenizar o índice de analfabetismo em educação formal e oficial. Entretanto, parece ser uma decisão que pode girar críticas contra decisão do governo, porque existem crianças com idade escolares não muçulmanas que estão fora da escola devido à extrema pobreza ou à falta de incentivo por parte dos pais. Neste caso, a fim de que essa ideia se torne uma realidade, o governo deve trabalhar para que haja educação gratuita para famílias menos favorecida socioeconomicamente.

De acordo com os depoimentos dos professores da educação corânica tradicional e dos muçulmanos entrevistados, existe educação para todos nas escolas corânicas tradicionais.

Nas observações da pesquisadora, existe educação para todos nas escolas corânicas tradicionais somente em relação aos homens; em relação às mulheres pobres, não existe em nenhuma das instituições do ensino do país. Nas escolas corânicas tradicionais, as mulheres pobres não se enquadram na condição de alunas internas, visto que, quando elas estão na condição de perda de vínculo familiar ou de extrema pobreza, normalmente são encaminhadas para um casamento precoce ou para trabalho em casas de famílias.

Assim, constatou-se, de uma forma geral, segundo todos os entrevistados, que não existe educação para todos em Guiné-Bissau, em função das despesas que recaem sobre as famílias. Dessa forma, percebe-se que a realidade entra em contraste com a Constituição da República, a lei nº 37 art.1 e o PANET, os quais indicam a educação gratuita e para todos, o que não foi verificado no decorrer dessa pesquisa.

De acordo com dados do PLAN (2017), em Guiné-Bissau, estima-se que o acesso a ensino básico foi uma realidade até 2006: de 76% de crianças, 37% conseguem chegar a uma escola no ensino secundário e 25% não conseguem entrar em nenhuma das modalidades das escolas que operam no Leste.

Por outro lado, a rede escolar continua desigual: quanto mais afastada a cidade está dos centros urbanos, menor é a oferta de uma escola na região, conseqüentemente maior é a probabilidade de a criança não a frequentar.

Uma menina que entra na escola com 6 anos de idade tem mais probabilidade de terminar o ensino primário do que uma que entrou com 10 anos, pois a esperança de vida escolar é de 3,6 anos. O abandono escolar e a reprovação são dois elementos que contribuem para um fraco rendimento interno em virtude de trabalhos infantis, casamento precoce, falta de interesse pela escola, doenças graves e gravidez precoce, como apontado.

As reprovações são mais frequentes nas escolas corânicas tradicionais e *Madrassas* do que nas escolas comunitárias e públicas. As escolas privadas são as que menos recorrem às

reprovações. Globalmente, no ensino básico verificam-se reprovações em todas as modalidades de escolas: privada (5% de reprovação) e pública (15 % de reprovação), conforme dados de PLAN (2017).

Os alunos das escolas *Madrassas* não são muito comprometidos com aprendizado dessas instituições, porque não oferece conhecimento adequado para que eles possam ter preparação ou conhecimento equilibrado com os das escolas oficiais para, futuramente, frequentar um curso profissionalizante. Além disso, os conteúdos abordados nessas escolas estão fora de controle do Ministério da Educação (Bernaldo Mendes, SREG).

#### **7.4. EDUCAÇÃO OFICIAL E TECNOLOGIA DIGITAL**

Analisando as respostas dadas pelos entrevistados, foi possível verificar a importância da expansão da tecnologia digital na comunidade de Gabú. As respostas relacionam-se ao uso de aparelhos celulares, a ações de ler e escrever mensagem pela internet, ao entendimento do português falado nas novelas brasileiras que passam na TV Globo, etc.

Um aspecto importante a ser observado: como os Fulas têm comprado aparelhos celulares, há um consumo de serviços de formatação e envio das mensagens pelas pessoas escolarizadas. Por outro lado, em campanhas políticas, apenas ganham dinheiro pessoas escolarizadas; em relação à prestação dos serviços públicos, somente são contratadas pessoas escolarizadas. Dessa forma, essa população deseja ultrapassar esses limites.

Nos depoimentos dos pais e encarregados da educação, há indicação das vantagens de quem tem filho ou netos que sabem operar computador e usar aparelho celular em relação aos que apenas estudam ou estudaram nas escolas corânicas tradicionais, como mostra o depoimento de um dos entrevistados:

Hoje em dia, todo o mundo precisa saber usar celular e computador para enviar mensagens aos amigos ou parentes distantes. Nesta perspectiva, quem apenas estudou a educação corânica tradicional acaba ficando em desvantagem porque, na educação corânica tradicional, o aluno aprende somente alfabeto em árabe e combinações dessas letras para escrevê-las em pular (língua dos Fulas). Acontece que as instruções dos aparelhos celulares, ou seja, os manuais dos celulares, estão escritos em alfabetos de línguas europeias (língua francesa, inglesa ou portuguesa). Em alguns dos casos, aparecem celulares provenientes dos países árabes, mas não conseguimos melhorar a situação porque nós apenas aprendemos ler e escrever em alfabeto árabe, mas não entendemos árabe (part.09).

O encarregado da educação Mamadjam Djalo reconheceu e percebeu a importância da educação formal na matéria da comunicação em língua oficial portuguesa. Ele salienta que a



língua oficial portuguesa é indispensável para participar na matéria de tecnologia digital; nesta perspectiva, a tecnologia digital de informação tem criado incentivos para mais aderência à educação formal e oficial entre a população mais jovens da comunidade Fula.

A educação oficial possibilita o cidadão a uma educação profissional e comunicação em língua oficial portuguesa (Professor Serem Djalo).

Tem comerciantes e fazendeiros muito rico que apenas estudaram na educação corânica tradicional, mas, possuem problemas em organizar/formalizar seus negócios em função de falta de escola oficial, muitos poderiam ser mais ricos, ou seja, muitos comerciantes poderiam crescer para empresários, mas ficaram no patamar de comerciante e muitos poderiam criar indústrias, mas faltou escola (Part. 08).

O professor Serem Djalo e a professora Maria do Céu demonstraram a importância que a educação formal e oficial proporciona à população para uma formação profissional e para o entendimento da língua oficial portuguesa, além da questão econômica.

Em Gabú, existem apenas 2 setores da economia: setor primário, composto pelos agricultores e pecuaristas, e setor secundário, composto por comerciantes, servidores públicos, ONGs e serviços. A agricultura está mecanizada em sua maior parte pelas ações do próprio governo e das ONGs; ainda que os bancos estejam concedendo empréstimos a fazendeiros e comerciantes para promover o desenvolvimento local, está um pouco complicado para muitos, devido à ausência de uma educação formal e oficial.

No momento, a educação oficial é a melhor educação que existe em Guiné-Bissau porque permite o cidadão a exercer sua cidadania de melhor maneira, sem pedir opinião aos outros, dá acesso à profissionalização e do mundo digital (part. 09).

O entrevistado demonstrou a importância da educação formal no que diz respeito ao exercício da cidadania, democracia e participação em mundo digital, porque, dada a instabilidade política que o país está atravessando desde a abolição de partido único, em 1994, até a data presente, apenas um presidente da República conseguiu terminar o seu mandato em função de muitas invalidações das eleições que acontecem no cenário da política do país. Muitas pessoas escolarizadas ganham dinheiro nas companhas políticas, por meio de contratos para trabalhar nos processos de recenseamento da população para participar no processo de votações, nas mesas e nas contagens de votos e entre outros tipos de prestação de serviços remunerados pelos políticos.

Educação formal e oficial tem muita importância no que diz respeito a conhecimentos dos direitos e deveres de um cidadão e permite participar na democracia de uma maneira bem consciente (part. 19).

No país, existe uma compra de consciência do eleitor por parte dos políticos. Voto não é obrigatório: todos os cidadãos, sendo escolarizados em educação formal e oficial ou não, têm direito de votar. Aparecem muitos votos baseados no tribalismo e votos que não são baseados em programas do governo apresentados pelos políticos ou em propostas feitas no decorrer das campanhas.

A língua oficial portuguesa não é usada entre os guineenses por além das salas de aula. Todos os discursos políticos e os canais de comunicação social usam língua crioulo para entendimentos de todos. A língua oficial portuguesa passou a não ser uma língua indispensável para um guineense. A população precisa da educação oficial para formação profissional e uso de aparelhos celulares (part.11).

Apesar do uso de aparelho celular e computador não ser ensinado nas escolas, sua utilização somente se torna possível através da educação formal e oficial, e do entendimento da língua oficial portuguesa sobretudo. Em Gabú, as pessoas mais jovens e escolarizadas em educação formal e oficial, presentes na comunidade Fula e no mundo digital, aprendem a usar os aparelhos celulares através das instruções dos manuais ou com pessoas escolarizadas em educação formal e oficial que já sabem usá-los.

Em Gabú há famílias que vão demorar a entender a importância da educação oficial. Nesse caso, o governo deveria fortalecer e controlar as escolas Madrassas para aproximá-las mais da educação oficial, como aconteceu com as escolas da missão católica em Gabú, porque as Madrassas já foram oficializadas pelo Ministério da Educação, em 2006. Falta controlar as disciplinas e os conteúdos que são abordados nas aulas, se são compatíveis com os das escolas oficiais (Part. 12).

Existe apenas uma escola *Madrassa* na cidade de Gabú que funciona na mesquita principal, não é gratuita, é de caráter privado e controlada pelos líderes religiosos, cujos professores não são pagos pelo governo: são pagos com as receitas internas da escola.

De acordo com as observações da pesquisadora feitas no decorrer deste trabalho, na medida em que a educação moral das escolas da missão católica está sendo criticada na sociedade muçulmana, o fortalecimento dessas escolas pode repercutir em uma imagem positiva e equilibrada no que diz respeito à laicidade. Nas escolas da missão católica, ensinam religião e educação moral como uma matéria não obrigatória para os muçulmanos que as frequentam por ser um procedimento flexibilizado logo depois da independência, como já mencionado.

Um cidadão que apenas estudou corânica tradicional está perdido nesse mundo, porque vai ter muitas limitações no âmbito da política do país, no exercício da cidadania, no acompanhamento do desenvolvimento

tecnológico e de tecnologia digital. Não existe entendimento desses procedimentos na ausência de uma educação oficial (Part. 07).

O professor da escola oficial demonstrou sua preocupação em relação aos cidadãos que apenas estudaram educação corânica tradicional, os quais normalmente não participam de modo adequado nas tomadas das decisões relativas às políticas de governar o país.

A educação oficial oferecida pelo governo é muito boa em partes: permite à criança saber ler e escrever mensagens no celular, jogar videogame, usar computador e se candidatar a um cargo político.

A parte ruim da educação oficial: aprende com os não muçulmanos comportamentos inadequados ao islamismo. As meninas têm a tendência de arrumar namorado, ficar grávida antes do casamento e de não se casarem virgem. Os rapazes correm riscos de entrar na bebedeira e no uso de drogas com os colegas não muçulmanos (Part. 05).

Muitos radicais islâmicos não colocam os filhos na educação formal e oficial oferecida pelo governo para não comprometer o modo de vida da família, a fim de, supostamente, manter a cultura islâmica no seio familiar e bons hábitos que conferem a um muçulmano nato.

Na maioria dos casos, isso se deve porque, nessas escolas, também estudam os não muçulmanos com culturas diferentes. Não existe obrigatoriedade de o professor ser um muçulmano ou um Fula e não existe divisão de fila de carteiras para mulher e fila de carteira para homem nas salas de aula como acontecem nas escolas *Madrassas*.

Nos períodos eleitorais, os políticos que vão fazer campanhas políticas, sempre dão muito dinheiro às pessoas escolarizadas da cidade para ajudar nas campanhas e tudo que tem a ver com governo são beneficiadas pelas pessoas escolarizadas em educação oficial da cidade. As pessoas escolarizadas estão usando as não escolarizados para ganhar dinheiro em relação a uso de tecnologia digital (Part. 09).

Os telecentros<sup>44</sup> que existem em Gabú, além de serem um lugar para fazer ligações no telefone fixo para o exterior e enviar mensagens pela Internet nos computadores, cobram pelos serviços de manutenção dos celulares, pelos serviços de ensinamentos de uso dos aparelhos celulares (ligar, atender e desligar), para ler e enviar mensagens, entre outras ações.

A educação corânica tradicional é causadora do elevado índice de analfabeto que o país possui. Muitas crianças perderam a oportunidade de ter uma educação mais adequada, ficaram fora das salas de aulas por causa da educação corânica tradicional (Part. 08).

Causador do maior índice de analfabetismo em educação oficial, Fula é o grupo étnico mais numeroso do país, conforme mencionado; ademais, a educação corânica tradicional é

---

<sup>44</sup> Lojas de ligações para exterior e de envio das mensagens.

indispensável para um muçulmano. Dessa forma, em famílias pobres, torna-se difícil conciliar as duas escolas em razão dos custos, por isso optam em encaminhar os filhos para as escolas corânicas, por serem mais baratas. Além disso, existem casos em que os filhos são retirados das escolas oficiais pelos motivos culturais, sobretudo casamento precoce (no caso das meninas).

Neste momento, com o desenvolvimento da tecnologia de comunicação do povo para povo e do mundo digital, todos os encarregados da educação muçulmanos devem colocar seus filhos na escola oficial e complementar à educação corânica para atender as necessidades religiosas, porque, hoje em dia, o mundo mudou muito, o mundo está sendo mais aberto. Os homens Fulas têm hábitos de se casar muito jovem e emigrar para exterior, deixando mulheres para trás com os filhos. Neste caso, é muito comum os homens que mandam dinheiro para sustentar sua família através de transferência bancária (Western Union ou Money Gram); a mulher precisa de saber ler o código que o marido enviou para levantar o dinheiro na agência. Neste caso, apareceu a necessidade da mulher saber ler mensagem no celular para pegar o código da transferência. Além disso, a mulher também precisa saber usar televisão que o seu marido comprou para as crianças assistirem novelas brasileiras (Part.09).

De acordo com Lemos (2009) o telefone celular é um dispositivo híbrido que congrega funções de telefone, computador, máquina fotográfica, câmera de vídeo, processamento de texto, GPS, entre outras. Neste contexto, todas as famílias precisam saber usar aparelhos celulares e computadores para poderem se comunicar com parentes e amigos no exterior e entre si.

Por outro lado, Carvalho (1007) assinala que os celulares convergem fetiches tecnológicos com conexões entre midiáticas. Eles concentram os acervos dos conteúdos com o ponto de ligação entre os indivíduos e o social. Sua importância, portanto, não reside na falácia da caixa preta, mas na possibilidade que essa tecnologia do celular proporciona aos seus usuários: fazer uma conexão direta entre suas vidas pessoais e social, um verdadeiro portal que conecta um indivíduo a uma rede de outro indivíduo e a notícias, canais de TV, vídeos, músicas, etc.

Percebe-se que a população de Gabú tem mudado de mentalidade em função do aparecimento da tecnologia digital, principalmente devido à forte imigração por parte dos homens Fulas, conforme mencionado. Logo, a tecnologia digital tem afetado o dia a dia das famílias em Gabú de maneira geral, conseqüentemente muitos serviços que exigem formação profissional estão sendo executados pelos não Fulas.

Nesta ordem de ideia, McLuhan (1999) assinala que celular é um surto de uma nova tecnologia, que estende ou prolonga um ou mais de nossos sentidos em sua ação exterior no mundo social e provoca, pelo seu próprio efeito, um novo relacionamento entre todos os

nossos sentidos na cultura particular assim afetada. Por outro lado, Lemos (2009) destaca que a cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais, cria uma nova relação entre técnica e vida social. Além disso, a técnica possui poder de influenciar a cultura e também os comportamentos sociais. Portanto, é, na realidade, um resultado da convergência entre vida social e desenvolvimento tecnológico: a técnica influencia a cultura e a cultura influencia a técnica.

## **7.5 EDUCAÇÃO CORÂNICA TRADICIONAL E EXERCÍCIO DA CIDADANIA**

A análise da vida social e cultural dos Fulas feita nesta pesquisa demonstra que a educação corânica tradicional constitui uma das bases da educação da etnia, ou seja, não é só uma educação religiosa e moral, mas também constitui uma educação para preservação da cultura da étnica e da língua (pular).

Os entrevistados de diferentes classes sociais e origens étnicas responderem à questão que trata sobre a necessidade da educação corânica tradicional para um Fula de acordo com as suas culturas étnicas religiosas. Ademais, os professores da educação oficial e o coordenador inspetor da SREG tiveram semelhanças em suas respostas: entre eles, existem Fulas e não Fulas. Os das escolas corânicas também tiveram semelhanças nas suas respostas, ao passo que os encarregados da educação tiveram respostas diversificadas. A seguir, serão analisados alguns depoimentos.

A educação corânica tradicional para um Fula é muito mais importante do que educação oficial, porque, quem não passou pela educação corânica, está perdido no mundo dos incrédulos. Essa pessoa fica sem ter educação moral e sem conhecer as palavras do profeta. (Part. 06)

O entrevistado é um professor corânico tradicional da etnia Fula. Normalmente, os professores corânicos são líderes religiosos que vivem fora do contexto do Estado, cujas atividades são independentes do poder estatal. A maioria são pequenos comerciantes ou ambulantes ausentes dos serviços aduaneiros do país, agricultores e pecuaristas que se dedicam à organização familiar e à reza, cinco vezes por dia. Neste caso específico, suas vidas no dia-a-dia estão dedicadas à família, ao trabalho autônomo e à educação corânica tradicional para os seus filhos. Dessa forma, a ausência da educação oficial não afeta suas vidas cotidianas.

É mais importante para um Fula do que a educação oficial. Com a escola corânica, também dá para exercer a cidadania porque muita gente tem lojas, mercearias, fazendas e empresas sem escola oficial. Todo mundo vota sem

restrição e quem não sabe usar celular sempre tem alguém que lhe ajude.  
(Part.13)

Portanto, o aluno corânico demonstra as vantagens de quem estudou o Alcorão em relação a quem nunca passou por nenhum tipo de aprendizagem em relação à escolarização.

Em alguns países da África Ocidental (Senegal, Guiné e Mali), a língua árabe é oficializada nas suas constituições da República; passou a ser segunda língua oficial, isto é, depois da língua do país colonizador. Os países do Norte da África (África Branca) possuem a língua árabe como primeiro oficial e a língua do país colonizador como segunda oficial.

Estudei durante 5 anos e somente aprendi a decorar os versículos do Alcorão na língua árabe. Não sei o significado das palavras: apenas para que serve cada versículo e em que momento usar (Part. 07).

Cinco anos é pouco tempo para aprender a ler e a escrever uma língua não dominada pelos próprios mestres e não falada no país. Além disso, a maioria dos alunos apenas frequenta essas escolas com o objetivo de aprender recitar os versículos do Alcorão para as rezas, cinco vezes por dia. No contexto guineense, existem regras impostas pelos líderes muçulmanos de todo o país de que as rezas devem ser obrigatoriamente em língua árabe, e que os fiéis também devem ser batizados com nomes árabes ou do Alcorão.

Com a escola corânica também dá para exercer a cidadania porque muita gente tem lojas mercearias, fazendas e empresas sem escola oficial. Todo mundo vota, sem restrição; quem não sabe usar celular, sempre tem alguém que lhe ajude (Part. 14).

O alfabeto árabe ensinado nas escolas corânicas normalmente é adaptado para escrita em pular. Um estudante de Alcorão também faz anotações em língua pular usando alfabeto árabe. É uma educação que não proporciona ao aluno ter acesso à língua oficial nem ao ensino profissional, mas aproveitar o alfabeto.

Muito importante para um Fula muçulmano, porque, na escola corânica, além do aluno aprender os versículos do alcorão, ainda aprende a obedecer às palavras de Deus e a respeitar os mais velhos da sua comunidade. Além de ser uma educação religiosa, é um lugar onde se aprende histórias sobre cultura Fula. (Part. 10)

A entrevistada demonstrou a necessidade e a ciência da educação corânica para um Fula no seu depoimento. Na verdade, os Fulas, não são originários da Guiné-Bissau como mencionado no início desta tese: existem poucas escritas sobre os Fulas no meio intelectual guineense em função da pouca aderência da etnia na educação formal e oficial.

Por outro lado, as escolas corânicas são mais respeitadas na comunidade Fula de Gabú, em razão de haver relações de parceiras dessas escolas com a comunidade no âmbito do fortalecimento da religião e do reconhecimento e preservação da cultura étnica local.

Para atender as necessidades religiosas e de educação moral, mas, se torna uma afronta para Ministério da Educação, pela liga dos direitos humanos e pelas ONGs que trabalham na área da educação, em relação à forma que os alunos internos da educação corânica tradicional são tratados pelos seus mestres. (Part. 11)

O entrevistado é um cidadão Fula escolarizado, com formação superior fora do país (Rússia). Ele demonstrou preocupação da maneira como são tratados os alunos internos das escolas corânicas tradicionais, cujos mestres mandam pedir esmolas nas ruas da cidade de forma muito desumana: andam debaixo de sol, com fome, mal vestidos e fazem pequenos roubos para escapar das punições que, supostamente, podem ser atribuídas pelos seus mestres. São crianças e adolescentes órfãos ou de procedência de casamento temporário, em situação de vulnerabilidade e de extrema pobreza, que apresentam doenças graves e são mais vulneráveis às epidemias de cólera e malária (PLAN, 2017).

Já houve proibição de pedir esmolas nas ruas por todo o território nacional, através do Decreto de Lei nº 2/2016, porém não amenizou o problema na cidade de Gabú, porque as autoridades locais não se empenharam em fiscalizar e conscientizar os responsáveis para banir esse ato.

O desenvolvimento da educação no país parece ser muito lento: antes da independência da República, a educação corânica tradicional era a única que existia entre os guineenses muçulmanos; depois da independência, a educação oficial foi ampliada para todos, e a educação corânica, que constitui um obstáculo para erradicação do analfabetismo no país, foi ignorada pelos dirigentes. Nesta perspectiva, a população mais isolada, cuja atividade típica não depende de profissionalização, desconhece a importância da educação formal e oficial, porque seu dia a dia não depende de leituras nem de anotações.

No país, a população mais simples que não depende de celular, também não tem televisor em sua casa, não tem energia elétrica, não viaja e não paga imposto. Dessa forma, esse cidadão tem pouca probabilidade de entender a importância de colocar seus filhos na escola oficial.

Oficialmente, o islamismo chegou à Guiné-Bissau através da conquista do território Leste pelos Fulas (Guerra de *Kansalã*), que converteram os perdedores da guerra (Mandingas) e toda a população local a essa religião. Naquela época, os Fulas apenas faziam comércio na região que, até o presente momento, é a atividade que persiste na comunidade, razão pela qual a educação formal e oficial continua sendo uma raridade nessa comunidade, principalmente

nas aldeias mais remotas. Ademais, o trabalho patronal não constitui atividade típica dos Fulas.

Os diferentes tipos da educação que apareceram ao longo da história do país, como mencionado, ressaltam a estreita relação do governo colonial com a educação para indígnos, regida pela missão católica. Nesse sentido, a educação corânica tradicional continua a ser marginalizada pelos atuais governantes do país, sendo que, nos países vizinhos, como Senegal e República da Guiné, ela já foi substituída pelas *Madrassa* em seus principais centros.

As escolas corânicas tradicionais, desde sua origem em Guiné-Bissau, sempre foram ligadas ao estudo do Alcorão. Apesar disso, desempenhou papel muito importante na época em que mais de 98% da população eram analfabetos. Naquela época, apenas Fulas que passaram na educação corânica sabiam a idade dos filhos, faziam anotações no papel, escreviam o nome dos filhos e os guardavam no caderno da família. Essas escolas possuem parcerias com as famílias dos seus alunos, constituindo uma ponte para a relação entre escola e comunidade. Muitos alunos normalmente são do mesmo do bairro e da mesma comunidade do professor, por isso a participação das famílias em assuntos relacionados à educação é muito importante e há compartilhamento dos assuntos em comum acordo com a comunidade.

Portanto, essas são escolas em que os pais e encarregados da educação se sentem acolhidos pelos mestres, principalmente por haver canais de comunicação efetivos. Eles são incluídos não só quando há a necessidade de se resolver alguma questão do aluno, mas em diversos momentos da rotina escolar.

## **7.6 FINANCIAMENTO EM EDUCAÇÃO E AÇÕES DA PLAN**

De acordo com dados da UNESCO<sup>45</sup>, as escolas públicas da Guiné-Bissau confrontam com enormes dificuldades, desde sua abertura econômica e política. Depois da abertura econômica (comércio livre), as escolas públicas começaram a ser sucateadas pelo sistema capitalista: o país passou a ter escolas privadas oferecendo melhores salários e condições de trabalho para docentes e discentes, houve redução dos financiamentos dos parceiros internacionais e as despesas do governo na matéria da educação passaram a repousar nas famílias.

Nesta perspectiva, Guiné-Bissau é um país pobre, com PIB de cerca de US\$ 700,00 por habitante, com 7% oriundos de recursos do Estado, valor baixo e fraco, por ser 3 vezes

---

<sup>45</sup> Conforme apresentados em [www.iipe-poledakar.org](http://www.iipe-poledakar.org). Acesso em 11 fev. 2021.



inferior ao observado no continente africano. As despesas com a educação são 3% do PIB: o governo passou somente a assumir a responsabilidade com os salários dos professores.

Para esses efeitos, procurou-se entender como as ações da ONG PLAN preenchem as lacunas deixadas pelo governo na área da educação, e a maneira como o governo começou a diminuir o seu orçamento do estado nessa área.

Em termos da redução do orçamento do Estado, os entrevistados da SREG e da ONG PLAN demonstraram as seguintes preocupações:

O governo apenas paga os salários dos professores e parece ser que o governo apenas tem o compromisso de pagar professor. Das taxas recolhidas nas escolas, 60% vão para Ministério da Educação e 40% fica para manutenção da escola. (Part. 03)

Esse procedimento não existe na legislação da República: é um procedimento administrativo criado no sistema escolar com as famílias dos alunos para amenizar os problemas de falta de materiais didáticos e de condições de trabalho, a fim de que as escolas continuassem a funcionar.

O governo não ajuda comprar material didático para as escolas públicas: apenas indica para as famílias onde comprá-lo. Já nas escolas *Madrassas*, todos os materiais didáticos são doados pelos parceiros dos centros culturais islâmicos dos países árabes ou do Norte da África, como Marrocos e Líbia, os quais não estão à venda no mercado guineense.

Nas cidades mais remotas, as escolas são administradas pela comunidade, porque a comunidade se responsabiliza em comprar materiais didáticos e, na maioria das vezes, os professores são pagos pela própria comunidade e a maioria dos professores são de baixos níveis de escolaridades. (Part. 03)

Normalmente, as escolas comunitárias são construídas por imigrantes que vivem na Europa, e os educandos são simplesmente pessoas de boa vontade que sabem ler e escrever em educação formal e oficial. A comunidade não tem o hábito de pagar um salário aos professores, mas apenas uma gratificação em alimentos ou em dinheiro no âmbito da solidariedade, além de doar pequenas quantias em dinheiro para arcar com compra de material didático. São escolas que não emitem diplomas, ou seja, sem emissão de certificado de conclusão de um nível para outro; desse modo, não existe fiscalização por parte do governo no que diz respeito aos conteúdos ensinados ou aos materiais didáticos utilizados nessas escolas.

As escolas *Madrassas* já têm parcerias com o governo, mas ainda faltam ter parcerias em relação aos conteúdos abordados nas salas de aulas e colaboração em relação aos materiais didáticos e ao pagamento dos professores. (Part.03)

Na ausência de investimento do governo em relação à educação, parece ter perdido o direito de fiscalizar ou 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.

O PLAN poderia ajudar crianças mais pobres com pagamentos de taxas escolares e compra de materiais escolares para amenizar o problema. Muitos encarregados da educação, além de considerar a educação corânica mais importante que oficial, não colocam os seus filhos da educação oficial para não gerar mais custos para família (Part.07)

O professor de escola oficial Serem Djalo, através do seu depoimento, manifestou sua preocupação em relação à pouca aderência de crianças e adolescentes com idade escolar no ensino oficial em Gabú por motivo das despesas causadas pela educação oficial em uma família. Para ele, as ações do PLAN deveriam dar atenção a crianças e adolescentes mais com maior vulnerabilidade socioeconômica, a fim de aumentar sua aderência ou, ainda, permanecer na educação formal e oficial.

Investimento do PLAN deveria ser além de capacitação dos professores e da construção das escolas, porque, no Leste, há mais resistência à educação oficial em função da cultura e da religião. Nesta ordem de ideia, o PLAN poderia ajudar crianças mais pobres com pagamentos de taxas escolares e compra de materiais para amenizar o problema. Muitos encarregados da educação, além de considerar a educação corânica mais importante que oficial, não colocam os seus filhos na educação oficial para não gerar mais custos para família. (Part. 12)

O PLAN capacita professor e não dá incentivo aos alunos para que eles permaneçam ou frequentem a escola, razão pela qual muitas escolas construídas nas cidades mais remotas estão fechadas devido à falta de alunos e professores. Existem pequenas aldeias sem escola e, caso haja uma escola construída pela PLAN, muitas vezes tem problema para contratar professor.

Uma vez, fui na cidade onde eu nasci (Sonaco) e vi uma escola primária muito bonita construída pelo PLAN e equipada com materiais adequados. Tem muitos professores que passaram no processo de capacitação oferecido pelo PLAN. A escola estava com falta de alunos. (Part. 09)

Sonaco é uma aldeia que fica a 30 km do Gabú, de estrada de terra batida, com a maioria da população Fula e islâmica. É considerada de difícil acesso e de pouco contato com o centro urbano. Por outro lado, é uma cidade que possui pouca presença do Estado em relação a serviços, visto que possui apenas uma escola primária, um posto de saúde e um

comitê regional para administração da cidade, com poucos funcionários normalmente não fulas.

Nesse sentido, a cultura étnica e religiosa tende a prevalecer nas tomadas de decisões no meio da comunidade, ou seja, as decisões sobre coisas públicas passam a ser tomadas pelos líderes religiosos e por Fulas que moram na cidade.

Para tornar viável as ações do PLAN na área da educação no Leste, deveriam ter programas de alfabetização para adultos e crianças com mais de 10 anos, com custo zero e merenda escolar, porque na escola onde eu ensino, ninguém falta escola no dia em que o PLAN vai distribuir alimentos ou brinquedos para as crianças. (Part. 08)

A entrevistada é uma professora do ensino primário em Gabú que já passou por várias capacitações organizadas e financiadas pelo PLAN na cidade. No seu depoimento, demonstrou preocupação em relação ao incentivo à merenda escolar, assunto que não pode ser dispensado para haver mais aderência por parte dos alunos. Posteriormente, argumentou a volta de programas de alfabetização, sucateados depois da abertura política e econômica.

80% do fundo recolhido pela instituição são destinados a assistências das crianças em situação de risco e de doenças graves. E o PLAN não pode fugir das suas ações. O PLAN não pode substituir o governo nas suas obrigações, mas somente ajudar a construir infraestruturas. (Part. 01)

O administrador do PLAN Carlos Barros afirmou que o governo deve cumprir com a sua obrigação, e a área da educação é uma das áreas assistencialistas da instituição, já que os assuntos da educação não constituem atividade principal da organização.

As ações da PLAN não são conhecidas pelas pessoas não escolarizadas na cidade de Gabú. Foram vistos a oferecer capacitações aos professores, serviços de manutenção nas escolas e construções das escolas. (Part. 07)

O PLAN trabalha com crianças e jovens de vilas mais remotas da região, razão pela qual suas ações passam despercebidas pelas pessoas não escolarizadas.

Capacitam os professores das escolas oficiais e não fazem nada em relação aos alunos. Existem escolas construídas pela PLAN em aldeias da região que estão fechadas por falta de alunos e professores. (Part. 11)

Os investimentos do PLAN não são conhecidos na cidade de Gabú porque suas ações não agregam toda a camada populacional. A maioria das crianças em situações de extrema pobreza não estão somente em aldeias mais remotas, e os dirigentes e os colaboradores, apesar de serem cidadãos das respectivas aldeias, não são Fulas: todos eles são de Bissau, por isso alguns ativistas e colaboradores desconhecem os problemas da comunidade.

Não está contribuindo de forma adequada, porque vimos escolas abandonadas, que são construídas pelo PLAN, por motivo de falta de alunos e professores. (Part. 14)

Nas zonas libertadas não havia escolas construídas, ou melhor, não havia salas de aulas: as aulas eram realizadas ao ar livre ou embaixo das árvores, cujos professores eram militantes do partido que lutava pela independência do país, por isso não tinham salários. Nesta perspectiva, de acordo com a história da educação do país, como mencionado, construir escolas não constitui um elemento fundamental para tornar viável a escolarização da população na região de Gabú.

Os professores normalmente são selecionados pelo Ministério de Educação e enviados para a capacitação. A maioria dos professores não é diplomada e tem baixo nível de escolaridade. Os professores comunitários são selecionados pelos voluntários e facilitadores do desenvolvimento comunitário. (Part. 01)

O PLAN trabalha em colaboração com o Ministério da Educação no sentido de oficializar suas ações, assim como organizar a sua burocracia e cumprir com políticas públicas da área da educação para atender suas ações.

O PLAN não concederá educação corânica apenas às escolas formais e oficiais do governo, pois somente ajuda crianças pobres em situação de vulnerabilidade, paga escola oficiais para estudantes pobres, dá ajuda alimentar e compra medicamentos para essas crianças. Crianças que se encontram nessa situação são minoria no Leste. (Part. 05)

Tudo indica que o PLAN tem trabalhado em colaboração com as políticas do governo em relação à educação. Nesta perspectiva, as escolas consideradas não formais e oficiais pelo governo não constituem o foco da instituição.

Na região Leste, de acordo com a pesquisa feita por pesquisadores de ENP 2003, as escolas *corânicas* e seus estudantes internos são mais vulneráveis em relação às crianças de todo o país, razão pela qual o PLAN opera apenas nessa região: optou por operar no Leste e não em outras regiões do país justamente porque há maior índice de crianças vulneráveis devido à educação corânica tradicional e à cultura.

Nas observações da pesquisadora, os estudantes internos das escolas corânicas tradicionais são mais vulneráveis em relação a todas as crianças no país, por isso muitos entrevistados desconhecem suas ações na cidade de Gabú.

## **7.7 GÊNERO E ESCOLARIZAÇÃO**

De acordo com a constituição da República da Guiné-Bissau do ano de 1994, em seu Art. 6º, define-se o país como um estado laico, proíbe-se a discriminação baseada na religião, preveem-se os direitos dos cidadãos de praticar ou não uma religião e estipula-se que nenhum indivíduo pode ser privado de seus direitos por motivo de fé ou de práticas religiosas.

A educação corânica tradicional é obrigatória e indispensável para todos os muçulmanos (homem e mulher), pela qual se deve passar pelo menos durante 5 anos até atender as rezas de 5 vezes por dia.

A desigualdade na escola corânica ocorre no tempo de permanência e no aproveitamento da aluna, pelo motivo de casamento precoce por parte das meninas.

Tabela 13– Taxa de Analfabetismo em Educação Formal e Oficial da população com mais de 15 anos

<b>Região</b>	<b>Total de analfabetos</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>
Tombali	53,6%	35,5%	64,5%
Quinara	49,5%	34,6%	65,4%
Oio	64,3%	38,3%	61,7%
Biombo	33,5%	33%	67%
Bolama Bijagós	32,4%	36,8%	63,2%
Bafata	49,3%	39,9%	60,1%
Gabú	69,9%	41,3%	58,7%
Cacheu	40,5%	31,3%	68,7%
Bissau	18,4%	31,6%	68,4%

Fonte: Instituto Nacional de Estatística (2018).

Nas escolas oficiais, 69% dos habitantes de Região de Gabú com idade entre 15 ou mais anos são analfabetos, maior índice do país 41,3% são homens e 58,7% são mulheres. Apesar do alto índice de analfabetismo verificado na região em relação a educação oficial, é a que apresenta menor desigualdade entre gênero em relação às demais regiões do país.

Nesta perspectiva, analisando os depoimentos dos entrevistados, foi possível verificar os motivos pelos quais continuam persistindo o alto índice de analfabetismo em relação à educação oficial e à desigualdade de gênero entre as distintas educações (educação oficial e educação corânica) na comunidade Fula de Gabú. Muitos depoimentos têm como argumentação itens de diversidade de gêneros, ou seja, atividade de homem diferente de atividade da mulher. O homem faz pastagem, mulher extrai leite; homem vende carne, mulher vende leite; homem é chefe de família, a primeira esposa é segunda chefe de família; homem dita regras sobre a família e a primeira esposa é regrada.

Um aspecto interessante é referente às mulheres entrevistadas<sup>46</sup>, as quais opinaram com unanimidade que, embora a atividade de homem seja diferente de atividade da mulher, não pode existir igualdade de gênero na escola. Por outro lado, nas mesquitas dos Fulas, existem espaços para as mulheres e espaços para os homens, o que justifica a alta pressão cultural e religiosa sobre gênero que ameniza a autoestima necessária para promover uma igualdade de gênero.

Em termos da repercussão da igualdade de gênero no contexto das educações oficial e corânica, os depoimentos dos entrevistados foram os seguintes:

Não pode existir igualdade de gênero porque atividade de homem é diferente da atividade da mulher. (Part. 05)

Na cultura dos Fulas, há tomadas de decisões em relação às famílias típicas de mulher e de homens. As decisões típicas de homem são aquelas relacionadas com comércios dos gados, construção de moradia, decidir sobre casamento (arranjar casamentos), sobre realização de rituais do casamento e sobre mantimento da família. Por outro lado, as decisões típicas da primeira esposa são as que se voltam a vendas de leite de vaca, cozinha e organização das festas da família (festas de casamentos, batizados, entrada dos filhos na escola corânica). Nesta perspectiva, Heilborn (1997) assinala que a diferença de gênero é estabelecida entre homens e mulheres nas relações sociais ao longo da história. Desta forma, o gênero torna-se uma categoria de classificação dos indivíduos, assim como classes sociais, etnias e raciais.

Quanto à igualdade de gênero, está muito longe de existir no Leste porque na cultura local, além de atividade de homem ser diferente de atividade de mulher, eles não convivem, não comem juntos, não sentam juntos e não se compartilham, mesmo entre marido e mulher. (Part. 08)

A entrevistada não é fula, entretanto demonstrou sua preocupação em relação à igualdade de gênero na escola, um condicionante ligado a cultura, religião e tradição da própria etnia por vias dos valores encaçados na educação desde a tenra idade. A ideologia tradicional e costumeira forjou essa separação.

Pela razão cultural, é muito difícil convencer a comunidade Fula que uma mulher tem que ter sua independência econômica; é uma sociedade em que atividade de homem é diferente de atividade da mulher. A atividade de homem é sair para trabalhar e trazer dinheiro para sustento da família e atividade da mulher é ficar em casa para cuidar dos filhos, fazer comida e fazer pequenos negócios em casa (vender doces, vender salgados, vender frutas, costurar e entre outras) para comprar roupas para ela. (Part. 07)

---

<sup>46</sup> As mulheres representam 52% da população (ENE, 2018).

Em Guiné-Bissau as atividades econômicas e sociais diferem de etnia para etnia. A atividade típica dos Fula é comércio e pastagem; os mandingas, apesar de serem muçulmanos, são ferreiros, sapateiros e agricultores de amendoim. Nas observações da autora, apesar de, na comunidade Fula, o homem ser chefe de família, a uma divisão entre os responsáveis por meninos e meninas em relação à educação: mães cuidam das filhas, enquanto pais, dos filhos. Dessa forma, a mãe é responsável por colocar as filhas em qualquer que seja a escola ou tipo de educação; o papel do pai, neste caso, é somente para arranjar casamento para elas, procedimento que não consta no Alcorão, mas faz parte cultura étnica dos Fulas, porque o islamismo dos Fulas se misturou com muitos elementos do animismo como explicado no início desta tese.

É impossível, porque atividade de mulher é diferente de atividade de homem. Nesta perspectiva, a mulher que trabalha é mais carregada de tarefas em relação ao homem. (Part. 09)

A mulher encarregada de tarefa é aquela sem rival, ou seja, está em um casamento monógamo. A mulher que trabalha sempre tem criada<sup>47</sup> para cuidar dos serviços domésticos. Caso a mulher esteja em um casamento polígono, os serviços domésticos normalmente são compartilhados entre as esposas sob a decisão da dona de casa, a primeira esposa, como demonstrado.

Vai ser difícil em Gabú, porque Fula é a cultura predominante. Na cultura dos Fulas, a atividade de homens é diferente das atividades de mulheres e as mulheres são educadas para isso. (Part. 12)

O sucesso da mulher Fula depende de um bom funcionamento do primeiro casamento, pois ela é educada a ter um marido para tomar conta dela. Desse modo, ela considera o casamento uma saída para o futuro melhor, uma oportunidade para encontrar seu caminho na vida.

Na comunidade Fula, uma mulher é valorizada através das qualidades que lhes são impostas, como o fato de ser altruísta, criando uma imagem idealizada (relacionar-se bem com as rivais e com os parentes do marido, tratar bem os filhos das rivais). Caso contrário, ela se torna uma vítima de difamação, muitas vezes iniciadas pelas próprias mulheres de sua comunidade.

Não existe educação multicultural na minha escola porque todos os meus alunos são do mesmo grupo étnico (Fula) e eu também sou fula, nem tampouco existe igualdade de gênero, porque atividade de homem é diferente de atividade da mulher. (Part. 06)

---

<sup>47</sup> Menina adolescente órfã ou de casamento temporário que perdeu vínculo com a sua família.

Apesar de existirem muitos grupos étnicos muçulmanos que também estudam nas escolas corânicas tradicionais na cidade de Gabú, não existe uma relação sólida entre eles em relação a casamento ou escola por motivo linguístico e cultural. Logo, nas escolas corânicas, os professores e os alunos normalmente pertencem ao mesmo grupo étnico.

As ações da cultura repercutiram muito mais no Leste, de forma negativa na educação das crianças. No Leste, as crianças sofrem muito mais com as decisões dos adultos. (Geraldo Indequê – PLAN)

As mulheres não são repreendidas nas escolas nem no casamento, mas na casa dos pais ou dos encarregados da educação, porque as meninas são educadas dentro do regime do Islã, no qual a mulher é preparada e ensinada às regras do casamento e de seu cumprimento.

Existem pais que não deixam as meninas frequentar as escolas oficiais, para não terem laços de convivência e amizade com os rapazes, porque o islamismo praticado pelos Fulas não aceita namoros antes do casamento, nem que as meninas fiquem grávidas antes do casamento. (Par. 13)

Para algumas famílias, a escola não está adequada com a sua realidade: a escola é perda de tempo e pode encaminhar seus filhos para outras atividades. Em relação às meninas Fulas, não podem ficar muito tempo fora de casa em função dos serviços domésticos.

Para Durkheim (2001) cada sociedade cria para si um certo ideal do homem daquilo que ele deve ser, tanto do ponto de vista intelectual como físico e moral. Esse ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos, o qual, a partir de um certo ponto, se diferencia consoante os meios particulares que qualquer sociedade compreende no seu seio.

Quando as meninas terminem ensino primário na escola em aldeias, e se não houver ensino secundário na cidade onde residem, terminam por aí. Elas são proibidas pelos pais de deslocar de uma cidade para outra, a fim de dar continuidade aos estudos. Isto fez com que as meninas apresentem menor grau de escolaridade em relação aos rapazes, no Leste. (part. 04)

A escola oficial é um espaço pouco atrativo para as mulheres Fulas muçulmanas, pois não são motivadas a compreenderem que a escola pode lhes trazer futuro melhor. Por outro lado, a falta de transporte gratuito que lhes garanta segurança para se deslocarem de casa ao estabelecimento de ensino é uma das causas que desincentiva sua aderência em escolas oficiais distantes de sua residência: existem casos em que os alunos andam de 6 km a 10 km para ir à escola.

Na sociedade Fula, as mulheres devem andar separadas dos homens, ou seja, um homem não pode andar acompanhada de uma mulher que não seja sua esposa. Esse procedimento não consta na Constituição da República do país, em cujo Art. 25, homem e



mulher são iguais perante a Lei em todos os domínios da vida política, econômica, social e cultural.

De acordo com o Alcorão, a função da mulher é determinada pela sua natureza, ou seja, ser mãe, do lar, passar o ensinamento do Alcorão às crianças ou filhos e agradar o seu marido. Segundo Demant (2004), a mulher muçulmana passou a trabalhar através de reivindicações do movimento de muçulmanas no Egito, no ano de 1930, o qual lutava para haver permissão para a educação oficial e o trabalho fora de casa, ainda que devessem manter algum tipo de distância social entre elas e os homens.

Em Guiné-Bissau, o parlamento aprovou, em fevereiro de 2018, a Lei das quotas, com 76 votos a favor (Lei da paridade), no total de 102 deputados. Essa lei prevê uma quota de 36% de mulheres incluídas no princípio de alternância do gênero para aumentar a presença feminina nos cargos políticos e partidários. Assim, foram nomeadas 7 mulheres com formação superior em diversas áreas, em países que possuem convênio com Guiné-Bissau, como cargos de ministra. Dentre elas, apenas uma é muçulmana e Fula de Gabú: a senhora Fatumata Djau Balde.

Tabela 14 – Distribuição de ministras, de acordo com Decreto Presidencial n. 13/2019

<b>Nome</b>	<b>Cargo</b>	<b>Formação, Instituição do Ensino e País</b>
Cadi Seidi	Ministra da Mulher e Solidariedade Social	Medicina – Universidade de Geron e Julio Trigo Lopez em Cuba
Catarina Taborda	Ministra do Turismo e Artesanato	Comércio – Escola Comércio de Lisboa/Portugal
Fatumata Djau Balde	Ministra da Administração pública	Serviço – Universidade Amílcar Cabral de Bissau-UAC
Nilvina Barreto	Ministra da Agricultura	Direito – Faculdade de Direito de Lisboa/Portugal
Odete Costa Semedo	Ministra de Administração Territorial	Doutora em Letras – Universidade Católica de Belo Horizonte/Brasil
Tomasia Manjuba	Ministra do Plano e Integração Regional	Contabilidade – Rússia
Suzi Carla Barbosa	Ministra dos Negócios Estrangeiros	Relações Internacionais – Universidade de Lisboa /Portugal
Ruth Monteiro	Ministra da Justiça	Direito – Universidade de Lisboa/Portugal

Fonte: Elaborado pela autora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão dos dados recolhidos nas entrevistas e os documentos fornecidos pela PLAN e SREG permitiram atingir o objetivo geral do trabalho; dessa forma, surgiu a necessidade de sintetizar as considerações finais tanto no componente teórico quanto no trabalho de campo.

Neste contexto, o presente estudo analisou-se a cultura dos Fulas do Leste da Guiné-Bissau (Gabú), sua educação formal e oficial e a ONG PLAN. Através do componente teórico, compreenderam-se as orientações gerais das políticas educacionais elaboradas pelo governo e as reformas que aconteceram no setor do ensino da educação formal e oficial daquela região. Constatou-se também que o Ministério da Educação, do Ensino Superior e da Cultura e Desporto elaborou o Plano de Ação Nacional da Educação para Todos (PANET), documento principal de consulta pública nacional que se constitui uma matriz conceptual e operacional das estratégias do desenvolvimento do país, com: expansão e melhoria do ensino primário, política para erradicação do analfabetismo no país, igualdade de gênero na educação e a melhoria na qualidade da educação.

A tese previamente formulada procurou saber se o Plano de Ação Nacional da Educação para Todos (PANET) considera e respeita as necessidades e especificidade étnica cultural dos Fulas? A partir da investigação realizada, descobrimos que o PANET deve se pautar por essa possibilidade, de modo a promover um entendimento intercultural para criar possibilidades para diminuição do analfabetismo no país, rompendo com a marginalização da educação corânica, considerada informal no Plano.

Quer através dos documentos fornecidos pela PLAN e SREG, quer através das entrevistas realizadas na cidade de Gabú, capital da região, com seus administradores professores, pais e encarregados da educação e alunos, infere-se que tal fato se verifica na comunidade Fula.

A vinda dos Fulas no país e os motivos pelos quais passaram a pertencer a um dos grupos étnicos que compõem a população do país estão relacionados à guerra de Kansalá e ao comércio. Dessa forma, o pertencimento étnico dos Fulas está atrelado a esses dois componentes. Na sua composição étnica e cultural, passaram a existir núcleos homogêneos das etnias já existentes em Gabú ( Djacanca, Padjadinca, Saracules e Mandingas), depois da conversão dos mandingas ao islamismo.

Em relação às escolas corânicas tradicionais, vale salientar a especificidade dos Fulas sobre outras etnias muçulmanas existentes em Gabú no que refere à questão da escola e

mesmo da cultura, pois são provenientes da Guiné Conakry, em que 43% da população é composta por Fulas, sendo 98% muçulmanos.

Nesse sentido, os Fulas tinham noção da tradição da educação corânica por meio da tradição étnica proveniente da Guiné Conakry, país das suas proveniências. Não obstante, no ambiente das mesquitas, eles recorrem a uma prática do ensino do alcorão através das leituras dos versículos em árabe, interpretada em língua Fula, mesmo sendo rudimentar, ministrada pelos Elmames, com apego aos valores culturais de sua etnia. Essa prática continua até a data presente na maioria das famílias Fulas muçulmanas e distantes das escolas formais e oficiais oferecidas pelo governo.

É importante salientar que os Fulas constituem um grande grupo étnico na África ocidental: é o mais numeroso do país, composto por 30% de sua população. Conseguiram constituir comunidades islâmicas no país e formaram um grande núcleo étnico, com destaque em mesquitas e escolas corânicas tradicionais. Em Gabú, o símbolo da organização comunitária entre os Fulas são as escolas corânicas tradicionais, as quais formam o espaço do convívio social e de ensinamento cultural.

Quando iniciou o processo da educação corânica entre os Fulas imigrantes e seus descendentes, as fontes referendam a existência do conjunto de mesquitas, sociedade e escolas corânicas tradicionais, ou seja, o sistema do ensino corânico tradicional foi constituído juntamente com a formação da comunidade Fula.

Uma mesquita, uma escola corânica tradicional e uma sociedade são elementos simbólicos, que determinam o contexto de como a comunidade dos Fulas foi formada, seja por meio de valores, conhecimento do alcorão e de crenças típicas da sua cultura.

É preciso lembrar que, desde muito antes da independência da república da Guiné-Bissau, as escolas/educação corânicas tradicionais eram as únicas que possuíam educação para todos os muçulmanos. Nesse sentido, os Fulas formaram iniciativas particulares para obterem um tipo de instrução de acordo com as crenças típicas de sua cultura e de seu processo étnico. Os Fulas planejaram suas iniciativas educacionais baseadas no ensino do Alcorão, utilizando os recursos que possuíam. Aproximavam escolas e professores com o objetivo de melhorar as instruções sobre a preservação da cultura étnica, sem qualquer acompanhamento oficial. Esse sistema fortaleceu o pertencimento étnico dos Fulas e vínculos com a religião islâmica.

As escolas/educação corânicas tradicionais representam o empenho comunitário em relação ao fortalecimento da identidade étnica pelo ensino do Alcorão e da cultura, aliados às necessidades de prevenção ao máximo no seio familiar. A etnicidade para os Fulas é um elemento de aproximação identitário em suas formações comunitárias.

A comunidade Fula tende a manter seus valores culturais e resistência no multiculturalismo que repercute negativamente nas suas aderências à educação formal e oficial. Dessa forma, há uma necessidade de se pensar em escolarização formal e oficial para as crianças, juntamente com a formação étnica em locais isolados da região, já que, nessa comunidade, há um crescente interesse pela cultura étnica Fula simultaneamente com a religião islâmica.

Após várias reflexões sobre a importância da educação corânica para os Fulas, é inevitável notar que o ensino do Alcorão deve ser incluído nas escolas formais e oficiais do governo em Gabú, como uma disciplina para que as escolas oficiais possam ser influenciadas positivamente e para que o ensino do Alcorão seja mais importante aos Fulas, a fim de ser respeitado. Esse modelo torna-se compatível com as escolas da missão católica, que operam em todo o território nacional muito antes da independência do país, inclusive no Leste, não sendo limitadas somente para os Fulas muçulmanos, mas abertas a todos os grupos étnicos cuja religião seja muçulmano; além disso, é um ensino não obrigatório, mas flexibilizado, como nas escolas das missões católicas.

Para se fazer melhor uso desse modelo em escolas formais e oficiais, é necessário capacitar os próprios professores das escolas/educação corânicas em suas crenças religiosas, sem extremar a exclusividade da cultura Fula na intenção de passar somente o conhecimento religioso. Esses professores são pessoas de confiança da comunidade, com elo com pais e alunos em suas convivências nas mesquitas.

Apesar da importância dada a educação formal e oficial, esse é muito mais do que um caminho para conseguir um bom emprego ou melhores salários. Para os Fulas, a importância da educação oficial reflete-se nos mais diferentes âmbitos. Em relação à oportunidade de trabalho, na PLAN e na SREG a maioria dos funcionários é composto pelos homens e não Fulas; os dirigentes também não são Fulas e, as vagas dos empregos que aparecem na cidade, com requisito mínimo de segundo grau, não são ocupadas por Fulas.

Com a política de inclusão da educação corânica tradicional na educação oficial, haverá uma chance de convivência com outras etnias que também fazem parte da população da cidade de Gabú. Por conseguinte, conviver com pessoas que não são do mesmo contexto, que pensam e se comportam de maneiras diferentes proporcionará uma experiência positiva, ou seja, será um dos benefícios. Além disso, muitas pessoas não vão precisar pagar pelos serviços de uso de celular e, nas salas de aulas das escolas oficiais, haverá uma composição de diversidades étnicas que possibilitará a troca e o compartilhamento de ideias. Ademais, será muito interessante, pois facilitará a criação de habilidades que serão de grande valor em

diversas áreas, como no trabalho em equipe, na capacidade argumentativa, na resiliência, na empatia, dentre outros benefícios.

Por outro lado, essa política poderá transformar e multiplicar os benefícios, conseqüentemente atingirá um número mais vantajoso de acesso de alunos ao português brasileiros para compreensão das novelas e de valores religiosos para todos os grupos étnicos pertencentes à religião muçulmana na cidade. Assim, tornará uma educação para todos mais justa. Outrossim, poderá resolver questões de cunho religioso, ético e comportamental aprendidas nas escolas corânicas tradicionais. Um dos valores considerados mais importante para um muçulmano é consolidar o caráter da pessoa com a religião em relação a família, amor, solidariedade para com o próximo e comunicação eficiente entre pais e filhos.

As escolas corânicas tradicionais padecem de muitas dificuldades, apesar dos esforços dos líderes religiosos e das famílias dos alunos. Em alguns casos, passam necessidades básicas e ficam períodos bastante extensos sem aulas porque o professor encontrou outra atividade mais rentável ou simplesmente decidiu mudar da cidade sem avisar previamente. Além disso, nas escolas não há livros didáticos para os alunos. Também há certo desinteresse por parte dos pais dos alunos, que simplesmente não enviam os filhos para escola oficial, em virtude de acreditarem que precisam trabalhar em casa ou no campo para ajudar na subsistência da família. Em muitas delas, as crianças começam a trabalhar muito cedo, com a educação formal e oficial em segundo plano.

A utilização da língua fula ainda é estimulada pelos líderes religiosos e pelas famílias através da subvenção. Por outro lado, a participação das famílias estimulou o uso da língua e da história dos Fulas nessas escolas.

O processo de ensino das escolas corânicas tem desenvolvimento próprio, com características culturais trazidos dos ganhadores da Guerra de Kansalá, somando ao novo contexto de islamização por meio de constante adaptação e readaptação da cultura local e dos países árabes que passaram a financiar a islamização no continente africano.

As escolas corânicas tradicionais marcaram uma importante fase de islamização no país desde antes da independência da República, por meio do ensino voltado para as características étnicas culturais dos Fulas. As fontes examinadas permitem concluir que, efetivamente, a educação corânica tradicional é a mais valorizada pelos Fulas muçulmanos em Gabú e é o motivo pelo qual muitas famílias não colocam seus filhos nas escolas formais e oficiais oferecidas pelo governo. Percebe-se também que os Fulas vivem uma carência da educação formal e oficial em relação ao acesso do ensino formal e oficial gratuito e para todos, em função dos custos que a educação formal e oficial causa nas famílias vulneráveis socioeconomicamente.

Apesar das atividades típicas dos Fulas serem comércio, pastagem e agricultura familiar, verifica-se que, através da educação oficial, os indivíduos têm mais chances de conseguir emprego na administração local, além de ganhar dinheiro nos trabalhos durante campanhas políticas das comunidades, participar ativamente na democracia e de conhecimento dos direitos e deveres, e desta usufruir.

No tocante às políticas públicas educacionais e do PANET elaborado pelo Ministério da Educação, Ensino Superior Cultura e Desporto, observa-se que há influência dos organismos internacionais, financiados e cooperados, sem consolidação com a realidade do país.

Os documentos analisados nesta pesquisa, juntamente com a interlocução com os dirigentes da SREG e da PLAN, demonstraram que a política educacional atua de forma desfavorável em Gabú, por exemplo, em relação ao PANET, que está em desencontro com a realidade dos Fulas e tem privilegiado aos não muçulmanos.

As pesquisas apontam que as políticas educativas passaram por uma evolução desde a época colonial até o presente momento, marcadas por atrasos e avanços. Foi um processo dividido em três períodos: período colonial, período da luta de libertação e o período após independência da República. Cada um marcado pelas mudanças históricas que constituíram o atual sistema do ensino no país.

Apesar de ser um dos países mais subdesenvolvidos da África subsaariana, com fraco desenvolvimento socioeconômico, nos últimos anos registrou melhoria na área da educação, desde o nível primário até o nível superior. Houve melhoria na Educação para Todos, na expansão das redes escolares, na queda do analfabetismo e na frequência escolar. Entretanto, a despeito dessa melhoria geral, verifica-se que há desigualdade regionais nas oportunidades ao acesso à educação formal e oficial oferecida pelo governo em função da diferença cultural, sendo a região Leste a mais prejudicada, se comparada com restante do país.

As políticas educacionais estão carecidas de ações que atendam a especificidade da etnia Fula, não está fundamentada em estudos que consideram os principais determinantes das escolas corânicas tradicionais em Gabú. Não existe políticas públicas educacional específicas para garantir a participação ativa de todos os grupos étnicos.

No que concerne ao processo da elaboração das políticas educacionais, sua eficácia ainda constituiu um desafio para o setor. O que vem plasmado no PANET e na Constituição da República sobre a Educação para Todos não está sendo cumprido, pois se nota uma exclusão do ensino corânico tradicional do processo de elaboração das políticas. Constata-se também uma contradição entre a educação Formal e oficial e a realidade vivida no Leste, mais especificamente na comunidade Fula muçulmana.

Por outro lado, a política está centralizada em altos níveis de burocracia suportados pelos organismos internacionais, com fraco envolvimento dos dirigentes do país; logo, há centralização das decisões no contexto guineense para fazer das escolas organizações aprendentes de organismos internacionais. Por outro lado, se houvesse pessoas afetadas em tomadas da decisão sobre políticas educacionais do país, o problema da educação corânica tradicional teria de ser resolvido na constituição da República, já que as escolas corânicas possivelmente tomariam outros rumos.

As mudanças que ocorreram não se derivam apenas de transformação interna, mas, sobretudo, de respostas externas às pressões de agências estrangeiras e organismos internacionais, como BM e FMI, sobre as estratégias de desenvolvimento de políticas educativas. Apesar disso, os dirigentes políticos do país são responsáveis por definirem essas estratégias, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educacional no país.

Há anos o BM e o FMI impõem uma série de regras a serem cumpridas no setor da educação. Todas as políticas educacionais são influenciadas pelos parceiros internacionais, desmerecendo as contribuições dos gestores nacionais, as quais podem ter valiosas saídas, muitas vezes, nos seminários ou nos conselhos dos coordenadores, realizados em nível nacional e nas comunidades do país.

De acordo com as entrevistas realizadas na cidade de Gabú nesta pesquisa, confirma-se que as políticas educacionais deveriam adotar um sistema de gestão participativa, envolvendo o público-alvo, governos locais e as escolas corânicas para o alcance de uma política mais justa, a fim de atender as particularidades de todos os grupos étnicos que compõem a população do país.

A pesquisa confirmou, ainda, que as políticas de educação para todos não contempla materiais didáticos do governo e despesas de manutenção das escolas e do escritório, as quais geralmente são repassadas pelas famílias dos alunos em todas as modalidades de ensino em Gabú. Além disso, a ausência dos recursos do governo provocou a queda de qualidade de ensino, conforme indicado por unanimidade pelos entrevistados.

As despesas com mensalidades, uniformes e materiais didáticos são demasiadas elevadas para muitas famílias porque as atividades por elas exercidas dependem da mão-de-obra de todos, caso contrário pode haver uma significativa redução de recursos na economia familiar.

Escolher quem vai estudar na escola formal e oficial recai sobre os rapazes; por outro lado, quanto mais baixo o nível de escolaridade dos encarregados da educação, menor importância é dada à essa modalidade de ensino. É uma prática associada à cultura Fula e à

religião islâmica, que atribuem papéis de gênero, e para os quais a educação corânica tradicional é mais importante do que a educação formal e oficial.

Por meio dos depoimentos dos entrevistados, foi possível entender que alguns encarregados da educação têm preconceitos sobre as capacidades intelectuais das meninas e introduzem fortes modelos de imagens, que as levam a desvalorizar seus trabalhos e inviabilizá-las na sala de aula.

Observa-se também ser possível integrar nas escolas oficiais os valores locais, a fim de valorizarem o papel da escola e não apresentarem uma ruptura muito forte com a cultura local. Por outro lado, para as mulheres, passar muito tempo na escola significa uma infância prolongada, visto que, normalmente, as meninas se casam a partir de 16 anos de idade ou no primeiro ano menstrual.

Nesta perspectiva, foi possível observar, diante dos resultados apontados pelas entrevistas, que o Ministério da Educação se demonstrou insuficiente para orientar o ensino e a implementação de políticas educativas no país. As políticas existentes ressaltam a falta de condições necessárias para a realização de mudanças que garantam Educação para Todos em consonância com as diversidades étnicas que compõem a população do país.

Sobre a participação do PLAN na área da educação em Gabú, a pesquisa indica ausência da instituição nas alterações significativas em relação a acesso e diminuição dos custos causados pela educação em famílias mais vulneráveis. Portanto, verifica-se que o PANET não se configura uma política que tenha beneficiado a comunidade Fula de Gabú. Compreendendo o contexto, trata-se de um documento parcialmente adaptado à realidade da cultura e da sociedade do país, com ausência de medidas que possam melhorar e adequar de uma forma concreta o direito à Educação para Todos.

A potencialidade do PLAN é bem conhecida na cidade de Gabú: é a única que possui a capacidade de articulação com mais facilidade no cenário da elaboração das políticas educativas, através dos financiamentos que recebe para implementação de projetos da área da educação somados à credibilidade conquistada junto com agências de cooperação.

As entrevistas realizadas com dirigentes do PLAN demonstram que seus financiamentos na área da educação, no que diz respeito a construções e reparação de escolas, apesar de ser uma entidade sem fins lucrativos, não há despacho legal que dispensa esses financiamentos sem licitações. Logo, indicam que, além do descumprimento da lei de licitação, há indícios de superfaturamento e de pagamentos de serviços não executados.



## Nota

Árabe, significa literalmente «apelo» e, na teologia muçulmana, «convite ao islão»; modernamente, o termo árabe designa explicitamente uma ideologia de propaganda e de proselitismo muçulmano que propugna o regresso dos fieis do islão a um modo de vida «verdadeiramente muçulmano». Dias (2002).

A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) foi criada em 17 de julho de 1996, em Lisboa, por sete Estados: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Em 2002, com a independência, Timor-Leste tornou-se o oitavo Estado-membro da CPLP.

O fortalecimento dos laços entre os povos que habitam nesses territórios é muito antigos e foi tecido pela língua portuguesa ao longo de mais de cinco séculos de história. Inicialmente uma língua de navegadores, mercadores e missionários, hoje língua oficial dos oito Estados-membros da Comunidade, o Português é atualmente o património comum de mais de 240 milhões de pessoas no mundo, a quinta mais falada no mundo.

A CPLP definiu como objetivos gerais a concertação político-diplomática entre os seus Estados-membros, nomeadamente, para o reforço da sua presença no cenário internacional; a cooperação político-diplomática entre os seus Estados-membros, nomeadamente, para o reforço da sua presença no cenário internacional e da cooperação em todos os domínios; e a promoção e difusão da Língua Portuguesa.

Islamismo: Ideologia política moderna que objetiva Estados Islâmicos. Usa a religião islâmica em conjunto com outras ideologias como socialismo e nacionalismo.

Muhammad: Profeta do Islã que recebeu as revelações do Corão. Segundo o Corão ele não teve qualidades super-humanas, mas algumas tradições viram aspectos super-humanos.

Madrassa Colégio de educação superior muçulmana, onde os alunos/alunas estudam disciplinas da ciência por além do islamismo. Significado da palavra "rendição" ou "submissão" a Deus.

Marabout – um termo usado no Magreb para nomear globalmente os santos do islão magrebino – está generalizado na em África do Oeste e designa tanto um dignitário muçulmano, como um muçulmano que se dedica à geomancia. Todavia, no Gabú, ao contrário das regiões mais setentrionais da África do Oeste, o termo corrente para designar um muçulmano que faz da geomancia atividade é o de mouro, versão aportuguesada do termo mandinga mouro que, no passado, distinguia as famílias muçulmanas das não muçulmanas de

tal forma que os quarteirões onde viviam famílias muçulmanas mandingas se chamavam moricundas.

Na África de Oeste, as escolas corânicas tradicionais são conhecidas pelo nome de escola de mouro/marabout e raramente pelo seu nome arabizado, kuttâb; na Guiné-Bissau, são também conhecidas pelo nome escolas de fokera [«fogueira», em crioulo].

Países Africanos da Língua Oficial Portuguesa-PALOP foi criado, em 1979, pelos governantes de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, após a independência da África portuguesa. Seu objetivo, segundo os jornais pesquisados, é ser um espaço de cooperação política-diplomática e solidariedade.

Sharia Constitui um detalhado código de conduta que inclui regras sobre práticas religiosas, bem como critérios sobre moral, as ações permitidas e proibidas, e as normas que separam o bem e o mal. Em outras palavras, *sharia* codifica o detalhamento da conduta pessoal dos muçulmanos e rege todos os aspectos da vida. ico-diplomática e de solidariedade.

Sunitas: Maior tradição dentro do Islã, são aqueles que aceitaram a sucessão estabelecida após a morte de Muhammad. Dá grande ênfase ao Corão.

Xiitas: Seguidores de Ali. Consideram-no o verdadeiro sucessor do Profeta Muhammad, discordando da sucessão estabelecida após a morte de Muhammad e acreditam que sua família de sangue é inspirada por Deus, o líder da comunidade deveria ser descendente do Profeta e não eleito, apenas os hadiths do Profeta transmitidos pelos Imãs que devem ser válidos e rejeitam o consenso da comunidade enquanto fonte da Lei.

## REFERÊNCIAS

A [https://acaravana.pt/nhamininu/home/pt/regiao-de-cacheu-varela-e-canchungo/#:lightbox\[88e4228d55b20323d2a\]/9](https://acaravana.pt/nhamininu/home/pt/regiao-de-cacheu-varela-e-canchungo/#:lightbox[88e4228d55b20323d2a]/9) . Acesso em 3 mar. 2021.

ABC - Agencia Brasileira de Cooperação. (2013) A Cooperação Técnica do Brasil para a África. Disponível em: [http://www.abc.gov.br/Content/abc/docs/CatalogoABCAfrica2010\\_P.pdf](http://www.abc.gov.br/Content/abc/docs/CatalogoABCAfrica2010_P.pdf). Acesso em: 28/07/2021.

AFRICAGUIDE, 2009. Disponível em: [https://www.africaguide.com/photolibrary/index.php?ItemID=1124&view\\_my\\_photos=53](https://www.africaguide.com/photolibrary/index.php?ItemID=1124&view_my_photos=53) . Acesso em CARAVANA, s. d. Disponível em:

3 mar. 2021.

ALBUQUERQUE, A. C. C. **História de Gestões das Organizações**. São Paulo: Summos, 2006.

ALVARES, E.; GIACOMETTI, C.; GUSSO, E. Governança corporativa: um modelo brasileiro. 3.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008. 259 p.

AMPA, J. História da Guiné-Bissau em datas (1950-1993). **Boletim Cultural da Guiné-Bissau (BCGP)**, Imprensa Nacional de Bissau, Bissau, maio 2012.

AMINUDDIN, M. **O mensageiro de Deus**. Lisboa: CDIAL, 1989.

ANTERO, Katia Farias. Reflexões sobre a gestão participativa e democrática. 2016. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/25/reflexes-sobre-a-gesto-participativa-e-democrtica>, acesso em 05/08/2021

AYLLÓN, Bruno. (2006) **Sistema internacional de Cooperação ao Desenvolvimento e seu estudo nas Relações Internacionais**: A evolução Histórica e as Dimensões teóricas. In Revista de Economia & Relações Internacionais. V. 05 nº 08, 2006.

ARMINI, D. **Desafios das ONGs**: a conquista da Identidade da Sustentabilidade da Época de Mudanças no Brasil e no Mundo de AIDS, 2003. Disponível em: <https://www.forumaidssp.org.br/publicações.ed5/pgina%2022.PDF>. Acesso em 25 jan. 2021.

A VOZ DA GUINÉ, s. d. Disponível em: <https://vozdaguine.com/tabato-tabanca-dos-djidius/> . Acesso em 3 mar. 2021.

AZEVEDO, J. M. **Educação como Políticas Públicas**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1977.

AZEVEDO, S. Políticas Públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: Santos Jr., Orlando. **Políticas públicas e gestão local**: programa intercultural de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BANCO MUNDIAL (BN). **Relatório sobre desenvolvimento mundial**. Washington: Banco Mundial, 1997.

BANC30 MUNDIAL. Política docente na Guiné-Bissau. 2009. Disponível em [https://www.relaappe.fe.unicamp.br/pf-relaappe/campos\\_furtado\\_2009.pdf](https://www.relaappe.fe.unicamp.br/pf-relaappe/campos_furtado_2009.pdf), acesso em 02/08/2021

BARBOSA, H. C. **Indicadores de desempenho dos negócios**: avaliação de um estudo de caso. 2008. 187f. Dissertação (Mestrado). Área de concentração: Administração – Fundação Getúlio - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARBOSA, A. G, Contributos para Pedagogia Social: Neuroética, Educação Vagorosa e Ubuntu. **Cadernos da Pedagogia Social**, v. 4, Lisboa, 2021.

BARDIM, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Setenta, 1994.

BARDIM, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BBC. **Ruga**: States for Nigeria wey wan do settlement for herdsmen. 19 jul. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/pidgin/tori-49047762> . Acesso em 3 mar. 2021.

BENTO, C. I. S. **Aquisição de Português Língua Não Materna** - o conjuntivo na interlíngua de falantes nativos de neerlandês. Dissertação (Mestrado em Ensino de Português Língua Segunda e Língua Estrangeira). Faculdade de Ciências e Humanidades, Universidade Nova, Lisboa, 2008.

BERRY, J. W. Acculturation and Adaptation in a New Society. **Journal Applied Psychology**, v. 46, n. 1., Canada, 1997.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for education**. Boston: Allyn and Bacon, inc., 1982.

**BOLETIM CULTURAL DA PROVÍNCIA DA GUINÉ PORTUGUESA**. Lisboa: Imprensa Nacional de Bissau, 1946.

**BOLETIM CULTURAL DA PROVÍNCIA DA GUINÉ PORTUGUESA**. Lisboa: Imprensa Nacional de Bissau, 1952-1972.

**BOLETIM OFICAL DA PROVÍNCIA DA GUINÉ PORTUGUESA**. Lisboa: Imprensa Nacional de Bissau, 1964.

**BOLETIM CULTURAL DA PROVÍNCIA DA GUINÉ PORTUGUESA**. Lisboa: Imprensa Nacional de Bissau, 1969.

BRANDÃO, C. R. **O que é a educação**. 26. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRANDÃO, C. R. **O que é a educação**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1996.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

- BRASIL. **As Constituições dos Países de Língua Oficial Portuguesa Comentadas (1963)**. Brasília: Senado Federal, 2008. (v. 91).
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores – MRE. **Programa de estudantes – Convênio de graduação**. PEC-G. 2013. Disponível em [http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/docs/Manual\\_do\\_Estudante-Convenio\\_PT.pdf](http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/docs/Manual_do_Estudante-Convenio_PT.pdf), acesso em 20/07/2021
- BRITO, E. Notas sobre vida religiosa dos Fulas e Mandingas. In: **Boletim Cultural da Guiné-Bissau (BCGP)**, vol. XII, Bissau, abr. 2012.
- BRITO, R. F. **Desenvolvimento do processo conspirativo militar na Guiné até aos 25 de Abril de 1974**. Lisboa: ISCTE, 2017.
- BRITO, Renato de Oliveira. As características da participação da comunidade escolar em um modelo de gestão compartilhada. 1994. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740751002.pdf>, acesso em 02/08/2021
- BRUNSTEIN, J. **ONGs e Educação: Novas Possibilidades Educativas**. Tese (Doutorado em Administração de Empresas). Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- BULL, B. P. **Crioulo da Guiné Filosofia e Sabedoria**. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1987.
- BUREAU FOR EDUCATION IN AFRICA (BREDA). **Senegal, Dakar**. Dakar: UNESCO, 1995.
- CÀ, L. O. **Estado Políticas Públicas e Gestão Educacional da Guiné-Bissau**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade da Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.
- CABRAL, A. L. **Unidade e Luta**. São Paulo: Imprensa Nacional, 1973.
- CAETANO, Fara. (2012) A cooperação Portuguesa para o desenvolvimento na área da educação da Guiné-Bissau: impactos dos projetos. Universidade do Porto. Porto: 2012.
- CAMPO, J. E. (org.) **Enciclopédia do Islam**. New York: Facts on Fili Inc., 2009.
- CARDOSO, R. **Fortalecimento da Sociedade Civil**. In: IOSCHPE, E. (org.). **3º Setor: Desenvolvimento Nacional Sustentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- CARVALHO, G. L. **Unidades fraseológicas no ensino de português língua estrangeira: os últimos serão os primeiros**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- CARVALHO, M. G. **Tecnologia Desenvolvimento Social e Educação Tecnologia**. Curitiba: Revista Técnica científica Nacional da UTFPR, 1997.
- CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**. Belo Horizonte: Mediação, 2004.
- CARREIRA, A. **Aspecto Histórico da Evolução do Islamismo em Província da Guiné Portuguesa**. Bissau: Imprensa Nacional, 1947.

CARREIRA, A. **Aspecto Histórico da Evolução do Islamismo em Província da Guiné Portuguesa**. Bissau: Imprensa Nacional, 1966.

CENTRO DE ESTUDOS ISLÂMICOS. **Alcorão livro sagrado dos muçulmanos**. São Paulo: Jabaquara, 1979.

CLARK, G. **The Balance Sheets of Imperialism: Facts and Figures on Colonies**. New York: Russell and Russell, 1936.

COELHO, N. N. **Leitura Infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.

CONGRESSO INTERNACIONAL SABER TROPICAL EM MOÇAMBIQUE: História, memória e ciência. Maputo, 2015. **Anais...** Maputo, 2015.

**CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU**. 1963

**CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU**. 1996.

CORTELA, M. S. **Escola e Conhecimento Fundamentos Epistemológicos**. 8. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

**CORAÇÃO AFRICANO**, 2006. Disponível em: <https://coracaoafricano2532014.wordpress.com/2015/01/20/os-bijagos-de-guine-bissau-sera-uma-sociedade-matriarcal/>. Acesso em 3 mar. 2021.

CORAGGIO, J. L. Economia do Trabalho. In: CATANI, Antonio David (org.). **A outra economia**. Porto Alegre: Veras, 2003.

COSTA, E. Da escola corânica à escola oficial: um simples aumento de qualificação do ensino guineense em Senegambi. **Cadernos dos estudos africanos**, n. 7/8, Lisboa, p. 127-155, 2005.

COUVRE, M. M. **O que é a cidadania**. São Paulo: Brasileira, 1998. (Coleção Primeiros Passos).

COUVRE, M. M. **Relatório de Desenvolvimento Humano**. Nova York, 2014.

COUVRE, M. M. Saber tropical em Moçambique: história, memória e ciência. In: ATAS DO CONGRESSO INTERNACIONAL, 2015, Maputo. **Anais...** Maputo, 2015.

COUVRE, M. M. **Relatório de Desenvolvimento Humano**. Nova York, 2018.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. 4. ed. São Paulo: Ed. Cortez: Autores Associados, 1991.

CURY, C. R. J. **O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática**. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

DANTAS, S. D. Para uma Compreensão Intercultural da Realidade. In: DANTAS, S. D. (org.). **Diálogos Interculturais: Reflexões Interdisciplinares e Intervenções Psicossociais**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2012.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2010.

DEMANT, P. **O Mundo Muçulmano**. São Paulo: Contexto, 2004.

DIAS, E. C. **Ensino islâmico e políticas educativas**. In: Transmissão de Saberes: Sistemas de Educação em África, Lisboa. **Anais...** Lisboa, 2001.

DIAS, E. C. Centro de estudos Africanos/ISCTE. **Cadernos de Estudos Africanos**, Lisboa, v. 1, 2013.

DOWBOR, L. **Guiné-Bissau em Busca da Independência Economia**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.), João Ferreira de Oliveira e Catarina de Almeida Santos, 2007. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP/MEC (Série “Textos para discussão”, nº 24).

DW – Made for Minds. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). 2021. Disponível em <https://www.dw.com/pt-002/organiza%C3%A7%C3%A3o-das-na%C3%A7%C3%B5es-unidas-para-a-educa%C3%A7%C3%A3o-a-ci%C3%Aancia-e-a-cultura-unesco/t-19481437>, acesso em 02/08/2021

DRUCKER, P. F. **Administração de organizações sem fins lucrativos: princípios e práticas**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

DURKHEIM, E. Em Tempo de Histórias. **Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília** (PPG-HIS), n. 15, Brasília, jul./dez. 2009.

DURKHEIM, E. **Sociologia educação moral**. Porto: Rés, 2001.

EPORTUGUESE, 2011. Disponível em: [https://eportuguese.blogspot.com/2011/08/as-origens-e-evolucao-etnico-cultural\\_14.html](https://eportuguese.blogspot.com/2011/08/as-origens-e-evolucao-etnico-cultural_14.html). Acesso em 3 mar. 2021.

FALA DI MINDJER. Disponível em: <https://www.interpeace.org/resource/fala-di-mindjer/>/. Acesso em 25 jan. 2021.

FARIA, C. A. P. **A política de avaliação de Políticas Públicas**. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 59, 2005.

FAYOL, H. Administração Industrial e Geral. 9a ed., São Paulo: Editora Atlas, 1975. FÉLIX, Maria F.C. **Administração Escolar: Um problema educativo ou empresarial?** São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1984.

- FELGUEIRAS, M. P. S. História da educação em Portugal. Universidade do Porto. **Revista primus vitam**, n. 7, 2º semestre 2014.
- FERREIRO, E. **Reflexos sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- FICHER, O. C. **Os Efeitos da declaração de inconstitucionalidade no direito tributário brasileiro**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.
- FIGUEIREDO, A. Para além do Feminismo: uma experiência comparada Brasil e Guiné-Bissau. **Revista de Estudos Feminista**, UFBA, 2016.
- FLICKR, s. d. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/alexabreu/4263784148> . Acesso em 3 mar. 2021.
- FORTES, P. **Rituais do Arquipélago dos Bijagós**. Guiné-Bissau: Tiniguela, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. **Cartas da Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança** – um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios / Paulo Freire, 1921 - 1997. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).
- FREIRE, P. **Política e Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P.; CABRAL, A. **Descolonização das Mentes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, J. S. **As Escolas Madrassas em Guiné-Bissau**: relatório preliminar, Bissau: UNICEF, 1993.
- FONSECA, Fernando Mandinga da. Cooperação internacional para o desenvolvimento: Panorama dos Projetos de Cooperação Educacional realizados na Guiné-Bissau pelo Governo Brasileiro no âmbito da Cooperação Sul-Sul. 2014. Disponível em [http://www.seminario2014.abri.org.br/resources/anais/21/1407465315\\_ARQUIVO\\_ARTIGO\\_PARAABRI.pdf](http://www.seminario2014.abri.org.br/resources/anais/21/1407465315_ARQUIVO_ARTIGO_PARAABRI.pdf), acesso em 03/08/2021
- FUNDO BIBLIOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Memórias de África e do Ocidente**. Maputo: ESTAE, 1998.
- FUNDO BIBLIOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Autobiografias em Moçambique**. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2019.143657>. Acesso em 27 fev. 2021.
- GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. 2013. Disponível em [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726a2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726a2c7daa4389040f.pdf), acesso em 02/08/2021



GENTILI, Pablo, 1995. “**O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional**”. In: GENTILI, Pablo e Tomaz Tadeu da Silva, orgs. 1995. Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis: Vozes.

GHANEN, E. **As ONGs e a Responsabilidade Governamental com a Escola Básica no Brasil**. Campinas: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2012. Vol. 23, n. 2 (68).

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAZIER, J. D.; POWELL, R. R. **Análise de Conteúdo: da Teoria à Prática em Pesquisas Sociais Aplicadas as Organizações**. **Revista Internacional de Psicologia**, 2013.

GODAY, R. C. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1995.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Revista Pedagógica**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2012.

GRAMSCI, Antonia. **Tradução e Organização**. Recife: Massangana, 1975.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional. **Plano Nacional de Ação Educativa Para Todos**. Bissau: ME, fev. 1991.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Cultura e Desporto. **Plano Nacional de Ação Educativa Para Todos**. Bissau: ME, fev. 2009.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Cultura e Desporto. **Plano Nacional de Ação Educativa Para Todos**. Bissau: ME, mar. 2011.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional - **Guia do Professor**. Imprensa Nacional E.P., Bissau. 1991.

GUINÉ-BISSAU. Lei de Bases do Sistema Educativo. 2010. Disponível em <https://fecong.org/pdf/crianca/LeiBasesSistemaEducativo.pdf>, acesso em 23/07/2021

GUINÉ-BISSAU. Constituição da República da Guiné-Bissau. Lei nº 4/1991. Disponível em [https://uniogbis.unmissions.org/sites/default/files/crgb\\_annotada\\_versao\\_final.pdf](https://uniogbis.unmissions.org/sites/default/files/crgb_annotada_versao_final.pdf), acesso em 30/06/2021

GUINÉ.BISSAAU. Ministério da Educação Nacional, **Plano Nacional de Ação da Educação para Todos (EPT)**, 2003, Bissau. Disponível em: <https://planipolis.iiep.unesco.org/.../guinea%20bissau/> . Acesso em: 03/08/2021

GUINÉ-BISSAU. **Plano Setorial da Educação. 2017-2025**. Disponível em <https://fecong.org/pdf/PlanoSectorialEducacao>, acesso em 02/08/2021

HALLES, S. A. **A Identidade cultural pós-moderna**. Rio de Janeiro: Terra, 2000.

HEILBORN, M. L. **Construção de Si, Gênero e Sexualidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

- HABERSON, John, Donald Rothchild; CHAZAN, Naomi (eds.)(1994), **Civil Society and the State in Africa**, London, Lynne Rienner Publishes, Boulder.
- HEILBORN, M. L. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELI, Sergio. **O que ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Sumaré, 1999.
- HUNTER, J. C. **O monge e o executivo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.
- IMTUMBO, I. **Situação sociolinguístico da Guiné-Bissau**. Coimbra: Universidade de Coimbra, s. d.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). **Terceiro Recenseamento Geral da População e Habitação de Guiné-Bissau**. Bissau, 2009.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). **Quarto Recenseamento Geral da População e Habitação de Guiné-Bissau**. Bissau, 2018.
- INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRAFICA E ESTATISTICAS (IBGE). **Comunidade dos Países da Língua Oficial Portuguesa**, 2011, 2014.
- INTANQUE, Sabino Tobana; SUBUHANA, Carlos. Educação pós-independência em Moçambique. 2018. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/324745557\\_Educacao\\_Pos-Independencia\\_em\\_Mocambique](https://www.researchgate.net/publication/324745557_Educacao_Pos-Independencia_em_Mocambique), acesso em 02/08/2021.
- ITAMARATY, Divisão de temas Educacionais (2014). Histórico do PEC-G. disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.html> acesso em: 23/07/2021.
- JACOB, F. **Nous sommes programmés mais pour apprendre**. Paris: Le Courrier de Unesco, fev. 1991.
- JENSET, I.S, **Democratization as Development Aid in Mozambique: Which role does Education for Citizenship Plays?** MSc. Thesis in Education, University of Oslo, 2005.
- KEMER, T. **Comissão para a Paz em Guiné-Bissau**. Bissau: PNUD, 2014.
- KERZNER, H. **Project Management – A systems approach to planning, scheduling, and controlling**. Nova York: Proative, 2001.
- KEOHANE, O. Robert. (1998) **International Institutions: two Approaches**. *Internacional studies Quarterly*, vol.32, nº4, 1998. Pp. 379-396.
- LANDIM, L. **A invenções das ONGs: do serviço invisível a profissão invisível**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Museu Nacional. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.
- LEITE, S. B, Refletindo Sobre o Significado do Conhecimento Científico. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun. 1993.

- LEMOS, A. **Comunicação e Mobilidade**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Solina, 2013.
- LEPRE, R. M. **A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.
- LEWIS, L. **Islamismo ao sul do Saara**. Lisboa: CEPCEP: Universidade Católica de Lisboa, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIBÂNEO, José C. **Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens?** In: LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth (orgs.). Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez Editora, 2006. Alternativa. 2004.
- LIBÂNEO, J. C. **A escola como organização de trabalho e lugar de aprendizagem**. In: *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5ª ed. Goiânia: M. F. Livros, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus
- LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola: teoria e Prática**. São Paulo: Editora Heccus, 2014. Editora, 2013.
- LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIMA, C. M. G. Pesquisa Etnográfica: iniciando sua compreensão. **Revista Latinoamericana em enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, 1996.
- LINKUP AFRICA. Disponível em: <https://feedreader.com/observe/linkupafrika.com/+view> . Acesso em 3 mar. 2021.
- LOPES, Lucca Victor; CAMPOS, Ana Carolina Abreu de. A sociedade civil desorganizada: o indivíduo político na internet. 2015. Disponível em [http://www.necso.ufrj.br/vi\\_esocite\\_br-tecsoc/gts/gt-18-Lucca%20Vichr%20Lopes,%20Ana%20Carolina%20Abreu%20de%20Campos.pdf](http://www.necso.ufrj.br/vi_esocite_br-tecsoc/gts/gt-18-Lucca%20Vichr%20Lopes,%20Ana%20Carolina%20Abreu%20de%20Campos.pdf), acesso em 03/08/2021
- LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influencias do modelo neoliberal na educação. 2015. Disponível em <https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi5-artigoedianeledes.pdf>, acesso em 02/08/2021.

- LOWI, T. J. **Tipologia de Políticas Públicas**. Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais, v. 58, p. 589-599, 1964.
- LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Série Cadernos de Gestão. 124p.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1981.
- MACHADO, Nilson José, 2007. “Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança”. In: Revista Estudos Avançados, no. 61, vol. 21. São Paulo: USP, pp. 277-294.
- McCORMICK, D. C. Os Meios da Escola. In: LITWIN (org.). **Tecnologia Educacional**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MCÇUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. São Paulo: Cultrix, 1999.
- MANZINI COUVRE, Maria de Lurdes. **O que é a cidadania?** São Paulo: Brasiliense, 2002.
- MARTILETO, R. M. et al. **ONGs e Novas configurações Internacionais/ comunicacionais**. Rio de Janeiro: PPGCI: CNPq/IBICT: UFRJ/ECO, 1995. (Departamento Técnico-Documental).
- MARTINS, R. C. **Por uma Guiné Melhor, em 1970 em Perspectiva Histórica**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2011.
- MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Textos escolhidos. Lisboa: Edições 70, 1993.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. 4. ed. Portugal: Editorial Presença / Brasil: Martins Fontes, 1980. (v. I).
- MASANDI, P. **Education traditionnelle**. São Paulo: EDUSP, 2004.
- MATOS, A. C. O. C. **Implementação de modelos digitais de terreno para aplicações na área de geodésia e geofísica na América do Sul**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2005.
- MAZULA, B. Educação, cultura e Ideologia em Moçambique. **Tratamento para Fundo bibliográfico da Língua Portuguesa**, n. 552, São Paulo, 1995.
- NAIRALAND FORUM, 2016. Disponível em: <https://www.nairaland.com/3023462/royalty-marries-royalty-late-ado>. Acesso em 3 mar. 202
- NIVAGARA, C. Análise de Qualidade da Educação. **Revista Psique**, 2013.
- ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE AFRICANA (OUA), 2013. Disponível em: <https://14minionuoua1981.wordpress.com/2013/09/07/guine-bissau/>. Acesso em 3 mar. 2021.

OLIVEIRA, F. M. C. O Estado e a Exceção: Ou o Estado de Exceção? Trabalho Apresentado na Associação Nacional de Pós-graduação em Planejamento Urbano e Regional. **Revista Anpur**, Belo Horizonte, 2003.

OLIVEIRA, R. R. A. Organização da sociedade Cível e ONGs de educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, mar 1993.

PATAH, L. A. **A estrutura matricial pode apresentar-se sob diversas formas**. A primeira delas é a estrutura matricial. Escola Politécnica da USP, 2004.

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

PEREIRA, H. K. S. **Informações para prestação de contas e análise de desempenho em OSCIPs que operam com microcrédito: um estudo multicaso**. Dissertação (Mestrado em Economia). Universidade Federal de Fortaleza, Fortaleza, 2013.

PEREIRA JR., A. **As ONGs e as crianças nas ruas de Rio de Janeiro**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2013.

PETERS, T. J.; WATERMAN, R. H. **In search of excellence**. New York: Harper & Row, 1980.

**PINTEREST**, s. d. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/786933734862205237/>. Acesso em 3 mar. 2021.

PLAN INTERNATIONAL GUINEA-BISSAU. **Country Strategy 2018-2022**. Maio 2017.

**POR DENTRO DA ÁFRICA**, 2006. Disponível em: <http://www.pordentrodaafrica.com/galerias/no-dia-da-africa-exposicao-virtual-apresenta-diversidade-de-6-paises-africanos/attachment/whatsapp-image-2020-05-25-at-18-07-17>. Acesso em 3 mar. 2021.

POUTIGNAT, P & STREIFF-FERNART, J. **Teorias da Etnicidade**. Seguido de "Grupos Étnicos e Suas Fronteiras". 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **A verdadeira riqueza nas nações: vias para desenvolvimento humano**. Relatório do desenvolvimento humano, 19. ed. Nova York: PNUD, 2009.

QUEIROZ, M. Empreendedorismo social e desenvolvimento. In: VOLTOLINI, Ricardo (org.) **Terceiro setor, Planejamento e Gestão**. São Paulo: SENAC, 2004.

QUIGLEY, R. L. et al. **Health Impact Assessment International Best Practice Principles**. Fargo: International Association for Impact Assessment, 2006. (Special Publication Series, v. 5).

**RIVER GAMBIA EXPEDITION**, 2013. Disponível em: <https://rivergambiaexpedition2012.wordpress.com/2013/02/02/visit-the-beautiful-fouta-djallon-highlands-of-guinea-conakry-butbe-sure-to-take-your-own-chiropractor-the-river-gambia-expedition-story-continues/>. Acesso em 3 mar. 2021.

- ROCHE, C. **Avaliação dos Impactos dos Trabalhos das ONGs**: aprendendo a valorizar as mudanças. 2.ed. São Paulo: Cortez: Abong, 2002.
- RODRIGO, M. M. Assumpção. **Políticas públicas**. São Paulo: Publifolha, 2011. (Coleção Folha Explica).
- RODRIGUES, A. S. **Por Uma Guiné Melhor**, em 1970, Linha de Ação, em 1971, no Caminho do Futuro, em 1972, e por um Portugalidade Renovada, em 1973. Lisboa: Escola secundaria Padre Alberto, 2000. (Obras Reunidas, v. IV).
- RUAS, H. B. (coord.) **A revolução das flores**: do 25 de Abril ao governo provisório. Lisboa: Aster, 1987.
- SAMIR EL H. **ALCORÃO Sagrado**. São Paulo: Conselho Superior dos Teólogos e Assuntos Islâmicos do Brasil, 1979.
- SAMBA-SANÉ. Os desafios da educação na Guiné-Bissau. Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 27, n.1, p. 55-77, jan/jun 2018
- SANTOS, B. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- SANTOS, C. R. dos. **O gestor educacional de uma escola em mudanças**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- SEMEDO, Maria Odete da Costa. Educação como direito. 2005. Disponível em [http://dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo\\_educacao\\_como\\_direito.pdf](http://dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo_educacao_como_direito.pdf), acesso em 02/08/2021
- SGUISSARDI, Valdemar. O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas? 2000. Revista da Avaliação da Educação Superior. V.5. Disponível em <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1098>, acesso em 30/07/2021
- SILVA, L. M. Contabilidade governamental: um enfoque administrativo. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 400 p.
- SAMPIERI et al. **Metodologia Científica de pesquisa**. São Paulo: McGraw Hill, 2003.
- SAMPIERI et. al. **Metodologia Científica de pesquisa** 3. ed. São Paulo: McGraw Hill, 2006.
- SANTOS, A. M. Clima Organizacional: Uma análise ancorada nas teorias de motivação. **Revista de FACIG**, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21576/rpa.2015v13i2.194>. Acesso em 28 fev. 2021.
- SANTOS, S. X. **Organização do Terceiro Setor**. Natal: EDUNP, 2015.
- SAVIANE, D. **Pedagogia Histórica e Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANE, D. **Da nova LDB a FUNDEB**. Por Uma Outra Política Educacional. Campinas: Autores Associados, 2007.

- SEMEDO, M. O. C. **Educação como um Direito**. Bissau: Ministério da Educação da República da Guiné-Bissau, 2014.
- SILA, A. **Difícil Mistida Guineense**. Praia Cabo-Verde: Editora Mindelo/ Centro Cultural Português, 2002.
- SILVA, E. A. Educação Oficial e Educação Tradicional em Angola. **Instituto de Investigação Científica Tropical (IICT)**, Lisboa 24-26 out. 2012.
- SILVA, E. A. Ensino islâmico e políticas educativas. In: Transmissão de Saberes: Sistemas de Educação Em África. Lisboa. **Anais...** Lisboa: [s.n.], 2005.
- SÓ, B. **Política e Práticas de Gestão de Pessoas no Terceiro Setor**. São Paulo: Novas Edições Acadêmica, 2015.
- SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio Pedagógica (Artmed)**, 2004.
- SONDRE, M. A. **Verdade seduzida por um conceito da cultura no Brasil**. Petrópolis: Editora Vases, 1999.
- SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.
- SOUZA, H. As ONGs na década de 90. In: **Desenvolvimento Cooperação Internacional e as ONGs**. Rio de Janeiro: Loyola, 1996.
- TAVARES, Wolmer Ricardo. **Gestão Pedagógica: gerindo escolas para a cidadania crítica**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- TEIXEIRA, Ricardino Jacinto Dumas. Cabo Verde e Guiné-Bissau: **as relações entre sociedade civil e o estado**. Recife: Ed. Do Auto, 2015
- TEIXEIRA, C. F. **Formulação e implementação de políticas públicas saudáveis**: desafios para o planejamento e gestão das ações de promoção da saúde nas cidades. **Saúde soc.** v. 13, n. 1, São Paulo, jan./abr. 2002.
- TENÓRIO, F. G. Gestão social: uma perspectiva conceitual: **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 5, p. 7-23, set./out. 1998.
- TENÓRIO, F. G. Um espectro ronda o terceiro setor: o espectro do mercado. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro: v. 33, n. 5, p. 85-102, set./out. 1999.
- TENÓRIO, F. G. et al. (org.) **Gestão de ONGs: principais funções gerenciais**. 5. ed. São Paulo: FGV, 2001.
- TENÓRIO, F. G. (org.). **Gestão de ONGs: principais funções gerenciais**. 10. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. (FGV prática).
- THORNTON, J. K. **A África e os africanos na formação do mundo atlântico (1400-1800)**. São Paulo: Amazon, 2004.

TRAJANO, W. O Trabalho da Criolização: como prática de nomeação na Guiné colonial. **Estudos afro-asiáticos**, v. 27, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TROTSKI, L. Cultura e socialismo. In: MIRANDA, Orlando (org). **Leon Trotski**: política. São Paulo: Ática, 1981.

UNESCO-BISSAU. Melhoria da Qualificação de Professores e Implementação de Gestão de Resultados de Aprendizagem na Guiné-Bissau. 2009-2015. Disponível em <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/brochurerealizacoesprojectorecomendacoes.pdf>, acesso em 23/07/2021

VYGOTSKY, L. S. Problemas de Psicología General. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras Escolhidas**. Madri: Visor, 1993. (Tomo II).

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem**. Marxistas Internet Archive, Secção em Português, jul. 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WILLIAM, R. **The University Teaching of Social Sciences**: Political Science. Paris: UNESCO, 1954.

YUNES, G. N. M. Educação ambiental como proposta de investigação e intervenção em educação ambiental. **Revista eletrônica do mestrado em educação ambiental**, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.4714>. Acesso em 28 fev. 2021.

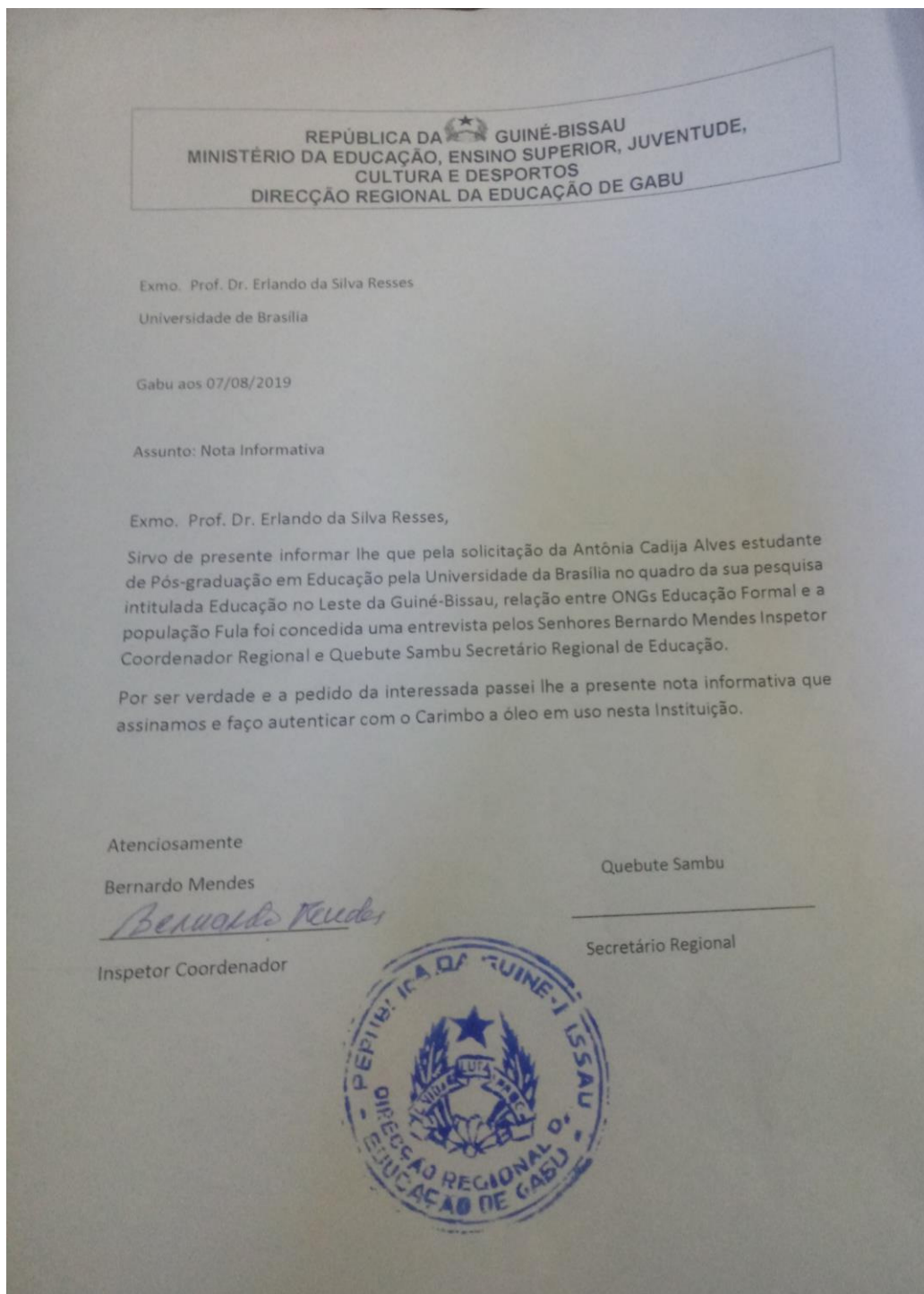
ZINO, M. I. J. Mohammed Ibn Jamil. **Os tributos de Profeta Mohammed**. São Paulo: Jabaquara/FAMBRAS, 2014.

ZUHRA, M. E. H. **Noções dos Direitos Islâmicos Sharia**. São Paulo: Jabaquara: Federação de Associação Muçulmana no Brasil, 2003.



## APÊNDICES

### APÊNDICE I - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, ENSINO SUPERIOR, JUVENTUDE, CULTURA E DESPORTOS- SECRETARIA REGIONAL DA REGIÃO DE GABÚ



## APÊNDICE II - PLAN GUINÉ-BISSAU



Plan International  
Guiné-Bissau  
Avenida dos Combatentes da  
Liberdade da Pátria  
Bairro Penta - frente ao edifício  
do BCEAO  
Caixa Postal 597, Bissau,  
Guiné-Bissau

Teléfono: 96651770/965207947  
www.plan-international.org

Ref:

Exmo. Prof. Dr. Erlando da Silva Reses  
Universidade de Brasília

Bissau

Bissau, 20 de julho de 2019

**Assunto: Nota informativa**

Exmo Profdssor. Dr. Erlando da Silva Reses,

Pela presente informo que na sequência da solicitação da aluna Antónia Cadija Alves, estudante do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), foi-lhe concedida uma entrevista no âmbito de sua pesquisa intitulada *Educação no Leste da Guiné-Bissau: Relação entre ONGs, Educação Formal e a População Fula* pelos Srs. Geraldo Raul Indequê e Carlos Irínio de Barros, Especialista em Educação e Administrador Nacional da Plan International Guiné-Bissau respetivamente.

Atenciosamente,

Geraldo Raul Indequê

Carlos Irínio de Barros

Especialista em Educação

Administrador Nacional

National Organisations: Australia, Belgium, Canada, Colombia, Denmark, Finland, France, Germany, Hong Kong, India, Ireland, Japan, Korea, Netherlands, Norway, Spain, Sweden, Switzerland, United Kingdom, United States, Programme Countries: Bangladesh, Benin, Bolivia, Brazil, Burkina Faso, Cambodia, Cameroon, China, Colombia, Dominican Republic, Ecuador, Egypt, E. Salvador, Ethiopia, Ghana, Guatemala, Guinea, Guinea-Bissau, Haiti, Honduras, India, Indonesia, Kenya, Laos, Liberia, Malawi, Mali, Mozambique, Myanmar, Nepal, Nicaragua, Niger, Nigeria, Pakistan, Paraguay, Peru, Philippines, Rwanda, Senegal, Sierra Leone, Sri Lanka, South Sudan, Tanzania, Thailand, Timor-Leste, Togo, Uganda, Vietnam, Zambia, Zimbabwe.  
Plan, Limited, registered in England no. 3001963. Registered address as above.

### APÊNDICE III - ROTEIO DE ENTREVISTA PARA ONG PLAN

- 1) Nome, ONG, Cargo ou ocupação, tempo de serviço, tipo de contrato?
- 2) Qual é a razão de ser do PLAN em Guiné-Bissau? Por que somente no Leste e não em outras regiões do país?
- 3) Além da área da educação, vocês trabalham em outras áreas? Quais? Quem financia o projeto de alfabetização? Como são contratados os professores? Qual o tipo de vínculo empregatício?
- 4) Como acontecem as campanhas de mobilização para os pais das meninas muçulmanas e de adultos que já sabem ler e escrever em alcorana?
- 5) Como vocês trabalham com as políticas públicas para educação, elaboradas pelo Ministério da Educação, Cultura e Desporto do Governo Central?

<b>1<sup>a</sup></b>	<p>Número 01</p> <p>Nome: Carlos Irino Justado De Barros</p> <p>Ocupação: Administrador</p> <p>Formação académica: Mestrado Profissional pela Universidade Federal São João Del Rei</p> <p>País de formação: Brasil</p> <p>Tempo de serviço: Onze anos</p> <p>Tipo de contrato com a instituição: Contrato por tempo indeterminado</p>
<b>2<sup>a</sup></b>	<p>Dar apoio às crianças em situação de extrema pobreza e de vulnerabilidade.</p> <p style="padding-left: 40px;">a) Facilidade de rodovias de acesso entre cidade capital (Bissau) e a região Leste;</p> <p style="padding-left: 40px;">b) Porque foi identificado através de um estudo nos anos 90, que o Leste do país é a que mais apresenta problemas nas áreas da educação, saúde, e os direitos das crianças;</p> <p style="padding-left: 40px;">c) Casamento precoce das meninas, e de abandono escolar antes do termino do ensino primário;</p> <p style="padding-left: 40px;">d) É o que mais apresentam retiradas das crianças nas escolas oficiais oferecido pelo governo, pelos próprios pais e encaminhadas pelas escolas corânicas tradicionais.</p>
	<p>a) Sim.</p> <p>b) Saúde e proteção da criança.</p> <p>Na área da educação: Construção e reparação das escolas, e capacitação dos professores.</p>

<p>3ª</p>	<p>Saúde: Fornecimento de medicamentos, vacinas, alimentação.</p> <p>Proteção: Proteção contra violação dos direitos das crianças e dos adolescentes através do acolhimento e apadrinhamento.</p> <p>Acolhimento: Os ativistas juntamente com os seus colaboradores nas aldeias, fazem primeiramente a identificação das crianças mais vulneráveis nas aldeias e, em situação de pobreza. E essas crianças são encaminhadas para apadrinhamento.</p> <p>Apadrinhamento: As crianças são apadrinhadas pelos cidadãos europeus, na sua maior parte os cidadãos e empresários irlandeses.</p> <p>O apadrinhamento constitui 80% do fundo do PLAN em Guiné-Bissau.</p> <p>Os padrinhos seguem a educação das crianças através de um relatório mensal fornecido pela instituição.</p> <p>União europeia-EU fundos de subvenção fornecida pela união europeia, banco mundial, governo irlandês.</p> <p>Empresários europeus que reservam partes de lucros, para fazer caridades às crianças carenciadas da África.</p> <p>Os professores são selecionados pelo ministério de educação e envidas para a capacitação. Maiorias dos professores não são diplomadas, são professores de baixo nível de escolaridade, professores comunitários são selecionados pelos voluntários e facilitadores do desenvolvimento comunitário.</p>
<p>4ª</p>	<p>A instituição trabalha com as políticas públicas para educação elaborada pelo governo em termo de construção da escola, o governo que determina arquitetura adequada para construção da escola, materiais (quadros, carteiras, secretarias),e colocação dos professores.</p>
<p>5ª</p>	<p>A PLAN não pode substituir o governo nas suas obrigações somente em ajudar em construir infraestruturas. 80% do fundo recolhido pela instituição é destinada para assistências das crianças.</p> <p>PLAN não pode fugir das suas ações.</p>

**Assinatura do Administrador**



<p><b>1<sup>a</sup></b></p>	<p>Número 02</p> <p>Nome: Geraldo Raul Indequi</p> <p>Ocupação: Conselheiro em educação</p> <p>Formação acadêmica: bacharel em língua inglesa/português pela escola de formação dos professores Tchico Té, em Bissau/Guiné-Bissau, e Bacharel em ciências econômicas pela universidade católica de Minas Gerais/Brasil</p> <p>País de formação: Guiné-Bissau e Brasil</p> <p>Tempo de serviço: 1 ano e 8 meses no PLAN</p> <p>Tipo de contrato com a instituição: Tempo indeterminado</p>
<p><b>2<sup>a</sup></b></p>	<p>Dar apoio às crianças em situação de extrema pobreza e de vulnerabilidade. Porque somente no Leste e não em outras regiões do país?</p> <p>Res: a) Facilidade de rodovias de acesso entre cidade capital (Bissau) e a região Leste; b) Porque foi identificado através de um estudo nos anos 90, que o Leste do país é a que mais apresenta problemas nas áreas da educação, saúde, e os direitos das crianças; c) Casamento precoce das meninas, e de abandono escolar antes do término do ensino primário; d) É o que mais apresentam retiradas das crianças nas escolas oficiais oferecido pelo governo, pelos próprios pais e encaminhadas pelas escolas corânicas tradicionais; e) As ações da cultura, repercuti muito mais no leste de forma negativa nas educações das crianças;</p> <p>f) No Leste, as crianças sofrem muito mais com as decisões dos adultos.</p>
	<p>Saúde e proteção da criança.</p> <p>Na área da educação: Construção e reparação das escolas, e capacitação dos professores.</p> <p>Saúde: Fornecimento de medicamentos, vacinas, alimentação.</p> <p>Proteção: Proteção contra violação dos direitos das crianças e dos adolescentes através do acolhimento e apadrinhamento.</p> <p>Acolhimento: Os ativistas juntamente com os seus colaboradores nas aldeias, fazem primeiramente a identificação das crianças mais vulneráveis nas aldeias e, em situação de pobreza. E essas crianças são encaminhadas para apadrinhamento.</p> <p>Apadrinhamento: As crianças são apadrinhadas pelos cidadãos europeus, na sua maior parte os cidadãos e empresários irlandeses.</p>

<p><b>3<sup>a</sup></b></p>	<p>O apadrinhamento constitui 80% do fundo do PLAN em Guiné-Bissau.</p> <p>Os padrinhos seguem a educação das crianças através de um relatório mensal fornecido pela instituição.</p> <p>União europeia-EU fundos de subvenção fornecida pela união europeia, banco mundial, governo irlandês.</p> <p>Empresários europeus que reservam partes de lucros, para fazer caridades às crianças carenciadas da África.</p> <p>Os professores são selecionados pelo ministério de educação e envidas para a capacitação. Maiorias dos professores não são diplomadas, são professores de baixo nível de escolaridade, professores comunitários são selecionados pelos voluntários e facilitadores do desenvolvimento comunitário.</p>
<p><b>4<sup>a</sup></b></p>	<p>Todos os projetos para área da educação são elaborados dentro do plano estratégico do governo.</p> <p>Projeto da primeira infância, construção das escolinhas são adequadas ao plano estratégico do governo.</p> <p>E políticas de inclusão (participação das comunidades, associação dos pais, líderes tribais), entidades que ajudam na identificação das necessidades da educação oficial.</p> <p>Todos os sheiks sendo guineense ou estrangeiro também estudaram na educação oficial.</p>
<p><b>5<sup>a</sup></b></p>	<p>Já houve tentativas, mas sem sucesso.</p>

**Assinatura do Conselheiro**



APÊNDICE IV - ROTEIO DE ENTREVISTA DA SECRETARIA REGIONAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTO DE GABÚ

1) Nome? Cargo? Tempo de serviço? País em que estudou? Tipo de vínculo com o Ministério da Educação, Cultura e Desporto do Governo Central? Já trabalhou em algum projeto ou programa de alfabetização ou de escolarização do Ministério?

2) No Plano de Ação de Educação para Todos (PAET), as escolas corânicas e *Madrassas* foram colocadas na vertente informal. Qual é a sua opinião sobre isso?

3) Qual a sua opinião sobre O PAET e o que você gostaria que fosse acrescentado ou retirado nesse plano? a) Qual a colaboração do governo para apoiar as escolas corânicas? b) A contribuição do governo para a educação ultimamente tem reduzido. Pode falar sobre isso?

4) Você já ouviu falar da falha do método de alfabetização do brasileiro Paulo Freire em Guiné-Bissau, principalmente no Leste? O que você sabe sobre o brasileiro Paulo Freire em relação a alfabetização dos adultos logo após da conquista da independência da República?

5) Nos Países da CEDEAO, a população guineense é uma das mais escolarizada (67% de sua população, com 46% de muçulmanos). Nos países vizinhos, as escolas oficiais estão fazendo parceria com as escolas corânicas e *Madrassa*; em Guiné, essas escolas estão sendo marginalizadas pelos nossos governantes. Qual a sua opinião sobre essa situação?

<p><b>1<sup>a</sup></b></p>	<p>Número 03</p> <p>Nome: Bernardo Mendes</p> <p>Cargo: Inspetor e coordenador da Secretaria Regional de Gabú</p> <p>Tempo de serviço: 12 anos como Inspetor de Gabú</p> <p>País em que estudou: Guiné-Bissau</p> <p>Tipo de vínculo com o ministério: Servidor público</p> <p>Grau de Escolaridade: Bacharel em Pedagogia</p> <p>Já trabalhou em algum projeto ou programa de alfabetização ou de escolarização do ministério: Sim, como Inspetor</p>
	<p>As escolas <i>Madrassas</i> já foram legalizadas pelo governo. Porque, nessas escolas, para além dos alunos estudarem Alcorão (os livros sagrados dos muçulmanos) e educação moral eles ainda estudam Língua Árabe, Matemática, Ciência Natural, História, Física, Língua Portuguesa, entre outras matérias.</p> <p>As <i>Madrassas</i> não estão sob controle total do governo, porque, os professores ensinam em língua árabe, os inspetores não têm domínio da língua árabe, os materiais didáticos estão escritos em árabe. São situações que leva o governo a ter dúvidas nos conteúdos em relações às matérias abordadas nessas escolas. Isto porque, os materiais didáticos</p>

<p><b>2<sup>a</sup></b></p>	<p>que são usados nessas escolas são proveniências dos países árabes como: Marrocos, Líbia e Arábia Saudita.</p> <p>As escolas corânicas tradicionais, ainda continuam na informalidade. Porque, ainda continuam centrada no ensino do alcorão e da educação moral.</p>
<p><b>3<sup>a</sup></b></p>	<p>a) Falta de persistência do governo em controlar e inspecionar as escolas na sua totalidade; b) Magro orçamento para educação 0,03%; e. c) Baixos salários dos professores; e, d) Elaboraria um plano mais abrangente que possa atender as culturas locais e adequá-las com a realidade econômica de cada região e dos grupos étnicos que constituem o país. Porque, todas as escolas possuem pagamentos de taxas mensais, os pais têm despesas em compra de uniformes, taxas de matrículas e entre outras despesas, portanto, não existe gratuidade nas escolas oficializadas pelo governo.</p> <p>A educação oficial não é para todos em Guiné-Bissau, porque, a educação oficial não atinge a população pobre e desconsidera as culturas regionais do país.</p> <p>Se fosse eu, incluiria nas escolas oficiais de Gabú o ensino corânico para que todos possam frequentar escola oficial, agregaria todos os alunos das escolas corânicas, contrataria próprios professores da educação corânica tradicional, com salário do professor normal para todas as escolas oficiais da região de Gabú.</p>
<p><b>4<sup>a</sup></b></p>	<p>O governo não apoia as escolas corânicas, apenas discrimina.</p> <p>Houve redução da contribuição do governo para a educação. Porque hoje em dia, o governo apenas paga os salários dos professores e parece ser que o governo apenas tem o compromisso de pagar professor.</p> <p>As taxas recolhidas nas escolas, 60% vão para Ministério da Educação e 40% fica para manutenção da escola.</p> <p>No ensino primário, nas cidades mais remotas as escolas são administradas pela comunidade, porque a comunidade que se responsabiliza em comprar materiais didáticos e em maioria das vezes os professores são pagos pela própria comunidade e maiorias dos professores são de baixos níveis de escolaridades. A comunidade paga os professores porque querem para que os seus filhos saibam ler e escrever em português para poder utilizar aparelhos eletrônicos como: celular, televisor, enviar mensagem pela internet e entre outros serviços.</p> <p>Quanto às meninas dessas escolas, quando terminarem o ensino primário, e se não houver ensino secundário na cidade onde reside terminam por aí, elas são proibidas pelos pais de deslocar de uma cidade para outra, a fim de dar continuidade aos estudos. Isto fez com que as meninas apresentam menor grau de escolaridade em relação aos</p>



	<p>rapazes no Leste.</p> <p>Existem pais que não deixam as meninas a frequentar as escolas oficiais, para não ter laços de convivência e amizade com os rapazes, porque o islamismo praticado pelos fulas não aceita namoros antes do casamento e nem que as meninas fiquem grávidas antes do casamento.</p>
5 <sup>a</sup>	<p>Nos países de CEDEAO, a população guineense é uma das mais escolarizadas 46% da sua população é muçulmana e nos países vizinhos as escolas oficiais estão fazendo parceria com as escolas corânicas e <i>Madrassas</i>. Em Guiné-Bissau, as escolas <i>Madrassas</i> já têm parcerias com o governo, mas ainda falta ter parcerias em relação aos conteúdos abordados nas salas de aulas e colaboração em relação aos materiais didáticos.</p>

O Coordenador Regional Bernardo Mendes

*Bernardo Mendes*



1 <sup>a</sup>	<p>Número 04</p> <p>Nome: Quecuté Sambú</p> <p>Cargo: Secretário Regional de Gabú</p> <p>Tempo de serviço: 37 anos</p> <p>País em que estudou: Guiné-Bissau</p> <p>Tipo de vínculo com o ministério: Servidor Público</p> <p>Nível de Escolaridade: 12<sup>a</sup> ano</p> <p>Já trabalhou em algum projeto ou programa de alfabetização ou de escolarização do ministério: Não</p>
2 <sup>a</sup>	<p>No plano de Ação Nacional de Educação para Todos – PANET as escolas corânicas e <i>Madrassas</i> foram colocadas no âmbito da informalidade. Porque não se adequou com a realidade das fulas em Gabú, foram desconsideradas as diversidades étnicas e cultural.</p>

3ª	<p>a) É elaborar um plano que atenda as realidades regionais para todo o país.</p> <p>b) Sim, as escolas oficiais deveriam agregar todos os alunos e professores das escolas corânicas tradicionais para que a educação passa a ser para todos.</p>
4ª	<p>O governo não apoia a educação corânica.</p> <p>As escolas <i>Madrassas</i> são pagas as taxas mensais pelos alunos; portanto, o único vínculo que existe entre o governo e as escolas <i>Madrassas</i> é fornecimento de dados estatísticos (números de escolas, números de alunos, números de professores e níveis de alunos), para serem contabilizadas nas estatísticas do país.</p> <p>Houve redução da contribuição do governo para a educação.</p> <p>O governo apenas paga os professores das escolas oficiais com exceções as <i>Madrassas</i>.</p> <p>Os professores das escolas <i>Madrassas</i> são pagos pelos próprios recursos da instituição e as escolas são construídas através das doações provenientes dos países árabes.</p>
5ª	<p>Nos países de CEDEAO, a população guineense é uma das mais escolarizadas 46% da sua população é muçulmana e nos países vizinhos as escolas oficiais estão fazendo parceria com as escolas corânicas e <i>Madrassas</i>. Mas, em Guiné-Bissau, não existe relação entre escola oficial, <i>Madrassas</i> e escolas corânicas tradicionais, devido à instabilidade política que o país está atravessando durante duas décadas. Nessa ordem de ideia, os gestores governamentais ficaram impossibilitados de apresentar quaisquer propostas junto ao governo que possam melhorar a educação no país.</p>

O Secretário Regional Quecutó Sambú

*Quecutó Sambú*



## APÊNDICE V: ROTEIO DA ENTREVISTA DE PAIS, PROFESSORES, ENCARREGADOS DA EDUCAÇÃO E ALUNOS

- 1) Nome, idade, etnia lugar de nascimento e ocupação?
- 2) Existe educação para todos em Gabu? Se não há, por quê?
- 3) Qual a importância da educação corânica para um fula? Qual a diferença entre um fula escolarizado em educação formal e oficial e um fula que apenas estudou educação corânica tradicional?
- 4) Em sua opinião, como deveria ser a participação do PLAN em relação a educação no Leste?
- 5) Por quanto tempo os alunos permanecem na escola onde você ensina? O que você acha que deve ser feito para que haja uma educação multicultural e de igualdade de gênero?

### Conversa com Tchernos<sup>48</sup> e Professores da Educação Formal

Número 05

Nome: Tcherno Ulem Câmara; Idade 44; sexo M; Etnia Fula, residente em Cintchâm Tombó na cidade de Gabú.

Língua da entrevista: Pular (língua dos fulas). A família é proibida de falar crioulo em casa e com os parentes, apenas falam crioulo com não fulas ou fora de casa.

- a) Grau de escolaridade: Sheike (quem é formado em direito islâmico)
- b) Profissão: pai de santo e Tcherno a 16 anos. Fez todo seu estudo corânico tradicional e *Madrassas*<sup>49</sup> em Senegal, país vizinho, sabe ler e escrever em árabe e francês, língua oficial do Senegal.

Organização Familiar:

Possui quatro esposas, sendo que a primeira apenas tem um filho, a segunda esposa possui 4 filhos, a terceira possui 2 filhos e a última esposa, grávida do primeiro filho. Todas elas vivem na mesma casa com os seus filhos.

A escola funciona no quintal da própria casa, todos os custos com materiais didáticos e da sobrevivência dos alunos são arcados com dinheiro proveniente do trabalho de pai do santo, ninguém sai para pedir esmolas aos fiéis muçulmanos para compensar o pagamento das taxas escolares ou compra de comidas. Em algumas vezes, já beneficiou de roupas usadas doadas pela ONG Ajuda de

---

<sup>48</sup> Professor de escola corânica.

<sup>49</sup> Escola em língua árabe. *Madrassas* na linguagem popular significa escola de ensinamentos sobre islamismo.

Povo para Povo-APP para distribuir aos alunos. Os alunos são os próprios filhos, mais 5 rapazes apadrinhados por ele, totalizando 12 alunos.

2) Não existe Educação para Todos nas escolas formais e oficiais oferecido pelo governo, apenas existe nas escolas corânicas tradicionais. Isto porque, não existe gratuidade nas escolas oficiais do governo e também, nas cidades mais remotas, são as que mais apresentam desistência dos professores por falta de subsídios de isolamento e condições de trabalho e, quando uma família é muito pobre acaba de não colocar seus filhos na escola oficial em função de pagamentos de taxas, despesas com uniformes e materiais escolares.

Ao passo que nas escolas corânicas tradicionais, os alunos pobres pagam suas educações com seus próprios trabalhos, que pode ser: pedir esmolas aos fiéis muçulmanos para entregar aos Tchernos, trabalhar na roça do Tchernos e entre outros tipos de trabalhos. Neste caso, educação para todos somente é observada nas escolas corânicas tradicionais na região de Gabú.

A educação oficial oferecida pelo governo é muito boa em partes:

- a) Permite criança saber ler e escrever mensagens no celular, jogar videogame, saber usar computador e de candidatar a um cargo político;
- b) A parte ruim da educação oficial, por além do seu filho aprende a ler e escrever na língua oficial, também, aprende com os não muçulmanos comportamentos inadequados a islamismo, as meninas têm a tendência de arrumar namorado, ficar grávida antes do casamento e de não casar virgem;
- c) Os rapazes correm riscos de entrar na bebedeira e uso de drogas com os colegas não muçulmanos.

3) Existe diferença, dependendo da atividade da pessoa. Hoje em dia, todo o mundo precisa de saber usar celular e computador para enviar mensagens aos amigos ou parentes distantes. Nesta perspectiva, quem apenas estudou a educação corânica tradicional acaba ficando em desvantagem, porque, a educação corânica tradicional o aluno aprende somente alfabeto em árabe e combinações dessas letras para escrevê-las em pular (língua das fulas). Acontece que, as instruções dos celulares, ou seja, manual dos celulares estão escritos em alfabetos de línguas europeias (língua francês, inglês ou em português). Em alguns dos casos aparecem celulares provenientes dos países árabes, mas, não conseguiu melhorar a situação porque, eles sabem ler e escrever em alfabeto árabe, mas não entendem árabe.

Um fula, escolarizado que não estudou alcorana, tem problemas em relação a educação moral e nas relações familiares, por não ter informações ou pelo seu desconhecimento sobre os direitos e deveres de um muçulmano, que só se aprende nas escolas corânicas.

Quanto ao exercício da cidadania, fula escolarizado em educação formal e oficial desenvolve melhor, por ter domínio da língua oficial portuguesa e de acesso às informações que lhe possibilita a entender

seus direitos e deveres de um cidadão.

Votar em Guiné-Bissau, não é obrigatório e a população não tem informações ou consciência das implicações que isso possa causar na formação do governo. Tem fulas, que estão concentrados apenas em rezar de 5 vezes por dia, fazer comércio, trabalhar na fazenda e cuidar dos gados (alguns só querem saber de ter dinheiro para sustentar família). Nesta perspectiva, eles estudam corânica tradicional para atender as necessidades religiosas e de conhecimento dos direitos e deveres de um muçulmano.

4) PLAN não concederá a educação corânico apenas as escolas formais e oficiais do governo, somente ajuda crianças pobres em situação de vulnerabilidade, pagar escolas oficiais para estudantes pobres, ajuda alimentar e compra de medicamentos para essas crianças e crianças que se encontra nessa situação, são minoria no Leste.

PLAN deveria envolver as crianças pobres das escolas corânicas tradicionais que pagam suas educações com seus próprios trabalhos e os que saem nas ruas para pedir esmolas.

5) Não existe um tempo determinado de permanência na escola. O aluno aprende até quando puder ou até quando seus parentes mandam buscar de volta. Nos casos dos filhos, eles estudam também nas escolas Madrassas corânicas pago por ele.

Os conteúdos que são abordados nas aulas são: conhecimento de alfabeto em árabe, leitura e interpretação dos versículos do alcorão em língua fula, educação moral e a cultura étnica dos fulas.

Nos dias que estiver muito ocupado com o trabalho espiritual, manda os mais velhos e mais avançados para orientar leitura dos versículos aos alunos menos avançados e os mais velhos e mais avançados somente podem ter aulas quando tiver tempo disponível.

As aulas acontecem de 06 às 08 horas ou de 18 às 20 horas, sempre nos horários não comerciais para não atrapalhar os trabalhos espirituais.

A educação intercultural não existe na escola porque, todos os estudantes são fulas e possuem a mesma cultura.

Não pode existir igualdade de gênero porque, atividade de homem é diferente da atividade da mulher.

Data: 01/07/2019

Número 06

1) Nome: Tchernó Braima Djaló, idade 69, sexo M, etnia Fula, Reside em Bairro de Algodão, cidade de Gabu, fez o seu estudo corânico tradicional em *Futa*, República da Guiné país vizinho, ele é um guineense naturalizado.

:Língua da entrevista: Pular (língua das fulas). A família é proibida de falar crioulo em casa e com os parentes, apenas falam crioulo com não fulas ou fora de casa.

Organização familiar:

Possui 4 esposas. Entre elas, 2 são herdadas do seu falecido irmão mais velho. Possui, 12 filhos e 7 filhos herdados do seu falecido irmão.

a) Profissão: *Elmami* (quem dirige rezas nas mesquitas) e professor de escola corânica tradicional durante 40 anos.

Número de alunos: 100 alunos, sendo 32 internos e 68 externos.

2) Existe educação oficial e formal para todos os guineenses que têm dinheiro para pagar taxas escolares e dinheiro para comprar uniformes, materiais escolares e passagens para deslocar de uma cidade para outra no caso dos que querem estudar por além do ensino primário. Hoje em dia, todo o mundo precisa saber usar celulares e computador para se comunicar com parentes e amigos, para resolver problemas sem ter que gastar tempo e dinheiro de passagem para deslocar de um lugar para outro.

Na escola, tem alunos de diferentes condições econômicas e classes sociais, isto é, motivo pelo qual, existem alunos internos e alunos externos:

Os alunos internos totalizam 32 rapazes órfãos ou de pais separados, restante são alunos que aconselham escola oficial com a corânica tradicional, com finalidade de atender as necessidades religiosas (aprender catecismo). A escola não é gratuita, os alunos externos pagam pequenas taxas mensais e os alunos internos pagam suas educações com seus próprios trabalhos. Na época da chuva, eles trabalham na roça dele e na época não chuvosa, eles saem nas ruas para pedir esmolas aos fiéis muçulmanos para entregar para ele.

Os filhos biológicos dele estudam nas escolas oficiais do governo pago por ele e estudam com ele ensino corânico tradicional e as filhas apenas estudam corânica tradicional com ele.

R: O governo já legalizou as escolas *Madrassas*. O governo poderia agrega todos os alunos e professores das escolas corânicas tradicionais nas escolas oficiais e isentar-lhes as taxas escolares e compra dos uniformes para população mais pobre, para que todos possam ter acesso às escolas oficiais.

3) A educação corânica tradicional para um fula é muito mais importante do que educação formal e oficial. Porque, quem não passou pela educação corânica está perdido no mundo dos incrédulos, essa pessoa fica sem ter educação moral e sem conhecer as palavras do profeta. A educação oficial é para quem quer aventurar pelo mundo, conhecer coisas de outro mundo diferente a dos muçulmanos. Fula escolarizado é um indivíduo estudado em qualquer tipo de escola. Portanto, não existe diferença entre os dois.

4) Não sabe responder, apenas ouviu falar não sabe do que se trata.

5) Os alunos que estudam nas escolas oficiais e as meninas, permanecem no Máximo 5 anos, isto é, quando os seus pais ficaram em cima deles. As meninas permanecem pouco tempo na escola em função de casamento precoce e de trabalhos domésticos em casa dos pais.

5 anos do estudo corânico é o tempo de permanência suficiente para decorar os principais versículos do alcorão livro sagrado dos muçulmanos para atender as necessidades religiosas.

Normalmente todas as aulas acontecem depois das rezas. Para alunos externos, os que estudam na escola oficial no período da manhã normalmente estudam depois da reza das 14 horas e assistem a reza das 16 horas e voltam para casa, o aluno externo que estuda na escola oficial no período da tarde, estes estudam depois da reza de 6 horas até as 8 horas ou a noite.

Os alunos internos estudam mais a noite, porque, eles precisam de trabalhar na rosa dele na época da chuva e na época não chuvosa saem durante o dia para pedir esmolas aos fiéis muçulmanos para costear seus sustentos. Nas sextas-feiras não tem aulas, porque para os muçulmanos, é o dia da grande reza como se fosse dia do domingo para um católico.

Nos dias de sábado e domingo são dias facultativos para aqueles alunos externos que frequentam escolas oficiais que preferem dedicar-se mais no ensino oficial.

Não existe educação multicultural na escola dele porque todos os alunos são do mesmo grupo étnico (fula) nem tão pouco igualdade de gênero porque, atividade de homem é diferente de atividade da mulher.

Data: 05/07/2019

Número 07

Nome: Serem Djaló, idade 40, sexo M, etnia Fula.

Língua da entrevista: crioulo<sup>50</sup>

Organização familiar: uma esposa e dois filhos. Mora com esposa, os dois filhos e mais três sobrinhos.

Permaneceu 5 anos na escola corânica tradicional, isto é, entrou com 6 anos de idade, saiu com 11 anos e foi embora para Bissau, onde, passou a estudar somente educação oficial com incentivo do um tio policial civil.

a) Profissão: professor da língua portuguesa do ensino médio na escola Liceu Regional de Gabu. Fez os seus estudos até segundo grau em Bissau e fez bacharel em língua portuguesa em escola de formação dos professores Tchico Té em Bissau.

2) Não existe Educação para Todos nas escolas oficiais nem nas corânicas tradicionais e nem nas escolas da missão católica.

Nas escolas oficiais é para quem tem dinheiro de arcar com as despesas de taxas escolares, uniformes e materiais escolares para seu filho e as escolas corânicas também não são gratuitas apenas estudam quem tem dinheiro para pagar como externo. Os alunos externos, são alunos cujos seus pais têm condição de pagar taxas escolares e comida.

Alunos internos, alunos que pagam suas educações com seus próprios trabalhos e os pobres que não tem condição de pagar e precisa desse filho para ajudar nos trabalhos de campo ou nas tarefas domésticas esse acaba ficando sem estudar em nenhum tipo de escola.

2) Para vida profissional e social a educação corânica tradicional não tem importância nenhuma na atualidade em Guiné-Bissau. Porque, estudou durante 5 anos, somente aprendeu a decorar os versículos do alcorão na língua árabe, não sabe o significado apenas para que serve cada versículo.

Usa esses versículos para rezar e para pedir ajuda a Deus todo poderoso. Isto quer dizer, que a sua maior importância está atrelada às necessidades religiosas, e não para o cotidiano.

Eles estão muito distantes um do outro. Porque, a corânica tradicional é uma educação para atender as necessidades religiosas dos muçulmanos e a educação oficial possibilita o cidadão a uma educação profissional, comunicação em língua oficial e portuguesa.

Em termos democráticos, ajuda o cidadão a tomar suas próprias decisões sem influência de terceiro, possibilita o cidadão em participar corretamente em tomadas das grandes decisões sobre o país e de

---

<sup>50</sup> crioulo é a língua mais falada entre os guineenses, português é a língua oficial do país, mas é usada apenas na vida pública e nas salas de aula.



acompanhar o desenvolvimento das tecnologias digitais que estão acontecendo na atualidade. Um cidadão que apenas estudou corânica tradicional está perdido nesse mundo. Porque, vai ter muitas limitações no âmbito da política do país, no exercício da cidadania e no acompanhamento do desenvolvimento tecnológico. Hoje em dia, agricultura está sendo mecanizada no campo, está aparecendo ONGs em área de desenvolvimento agrícola e o governo está a conceder empréstimos bancários aos agricultores através dos seus projetos entre outras coisas. Não existe entendimento desses procedimentos na ausência de uma educação oficial.

4) Deveria ser por além de capacitação dos professores e da construção das escolas. Porque no Leste é que apresenta mais resistência a educação oficial em função da cultura e da religião. Nesta ordem de ideia, a PLAN poderia ajudar crianças mais pobres em pagamentos de taxas escolares e compras de materiais escolares para amenizar o problema. Muitos encarregados da educação, por além de considerar a educação corânica mais importante que oficial, não colocam os seus filhos da educação oficial para não gerar mais custos para família.

5) Na escola onde ensina apenas 20% dos alunos é que consegue terminar segundo grau. Pela razão cultural, é muito difícil convencer a comunidade fula que uma mulher tem que ter sua independência econômica, é uma sociedade em que atividade de homem é diferente de atividade da mulher. A atividade de homem é sair para trabalhar e trazer dinheiro para sustento da família e atividade da mulher é ficar em casa para cuidar dos filhos, fazer comida e fazer pequenos negócios em casa (vender doces, vender salgados, vender frutas, costurar e entre outras) para comprar roupas para ela.

Data:12/07/2019

Número 08

Nome: Maria do Céu Pereira, idade 56, não fula, residente em cidade de Gabu, natural de Tchugue, sul do país.

Língua da entrevista: crioulo.

Organização familiar: viúva aos 40 anos de idade, possui 4 filhos, todos adultos e 6 netos menores de idade.

Profissão: professora primária na escola primária do bairro de Leibalda durante 30 anos. Estudou Magistério Primário na escola de formação de professores Amílcar Cabral em Bolama antigo capital do país.

2) Não existe educação oficial para famílias muito pobre e para famílias radicais islâmicos. Maioria dos alunos que frequentam e permanecem na escola onde ela ensina são de famílias um pouco esclarecidas e dos pais da classe média do bairro. Em alguns momentos, já apareceram alunos pobres, supostamente, foram retirados pelas próprias famílias e encaminhadas para escolas corânicas tradicionais.

A educação oficial é mais útil em relação a corânica tradicional para exercício da cidadania e democracia. Escola corânica tradicional é uma afronta para Ministério da Educação. A educação corânica tradicional é causadora do elevado índice de analfabeto que o país possui, muitas crianças perderam oportunidade de ter uma educação mais adequada, ficaram fora das salas de aula por causa da educação corânica tradicional.

3) Para muitos, a educação corânica é mais importante do que a educação oficial. Porque, existe parte da população, principalmente nas cidades mais remotas, que está mais concentrada nos assuntos religiosos e comerciais do que em outros assuntos. Em Guiné-Bissau, o voto não é obrigatório na nossa constituição da república, isto é, motivo pelo qual, não escolarizado, apenas preocupam entender os discursos políticos quando tem parente ou pessoa próxima envolvida na política.

Existe diferença entre os dois, porque depende de atividade da pessoa. Tem comerciantes e fazendeiros muito rico que apenas estudaram na educação corânica tradicional, mas, possuem problemas em organizar/formalizar seus negócios em função de falta de escola, muitos poderiam ser mais ricos, ou seja, muitos comerciantes poderiam crescer para empresário ficaram no patamar de comerciante e muitos poderiam virar industriais faltou escola.

Os filhos de quem apenas estudou educação corânica tradicional ele é mais orientado nos negócios comerciais do que em profissionais.

4) Para tornar viável as ações de PLAN na área da educação no Leste, deveriam ter programas de alfabetização para adultos e crianças com mais de 10 anos com custo zero e merenda escolar. Porque na escola onde ensina, ninguém falta escola no dia em que PAM vai distribuir alimentos ou brinquedos para as crianças.

5) Depende da estrutura familiar do aluno e de gênero do aluno. As meninas de família pobre tendem a

ficar menos tempo na escola por conta do casamento precoce e os meninos de família pobre, muitos abandonam por conta dos custos. Somente permanecem por mais tempo os alunos cujo os pais são de classe média ou de encarregados da educação esclarecido.

A educação multicultural já existe nas escolas e nas salas de aula porque na cidade de Gabu fula é maioria, mas, existem outros grupos étnico não fulas que estudam na escola e todos os alunos da escola entende crioulo, a língua da unidade nacional.

Quanto a igualdade de gênero, está muito longe de existir no Leste porque na cultura local, por além de atividade de homem é diferente de atividade de mulher, eles não convivem, não comem juntos, não sentam juntos e não se compartilham, mesmo entre marido e mulher.

Data: 02/08/2019

### **Conversa com Encarregados da Educação**

Número 09

Nome: Aladje Mamadjam Djaló, 74 anos de idade, de etnia Fula, mora na cidade de Sonaco, região de Gabú.

Língua da entrevista: crioulo

Organização familiar:

- a) Número de esposas: duas esposas. Entre elas, uma era viúva. A primeira esposa foi escolhida pela família e a segunda esposa é viúva do seu irmão mais velho falecido depois de 5 anos de casamento.
- b) Profissão/ocupação: comerciante. Passou no processo da educação corânica tradicional em Sonaco durante 5 anos, não sabe ler nem escrever em árabe nem em português, apenas decorou os principais versículos do alcorão para atender as necessidades religiosas e escrever o nome. É analfabeto em educação formal e oficial da Guiné-Bissau.
- c) Número de filhos: 13 filhos, sendo, 11 biológico e dois herdado.

2) Não existe mais educação para todos.

Na época dele, a educação oficial era somente para os portugueses e seus aliados. Isto, foi motivo pela qual, não teve oportunidade de estudar educação oficial. Neste momento, com o desenvolvimento da tecnologia de comunicação de povo para povo e do mundo digital, todos os encarregados da educação

muçulmanos devem colocar seus filhos na escola oficial e complementar com a educação corânica para atender as necessidades religiosas. Porque, hoje em dia, o mundo mudou muito, o mundo está sendo mais aberto, os homens fulas têm hábitos de casar muito jovem e emigrar para outra parte do mundo, deixando mulher para trás com os filhos. Neste caso, é muito comum os homens que mandam dinheiro para sustentar sua família através de transferência bancária (western união ou monogram), a mulher precisa de saber ler o código que o marido enviou para levantar dinheiro em agência, neste caso, apareceu a necessidade de a mulher saber ler mensagem no celular ou no computador para pegar o código da transferência. Por além disso, a mulher também precisa saber usar televisor que o seu marido comprou para as crianças assistirem novelas brasileiras.

Quem não tem estudo não tem como aderir na política e os escolarizados ficam a dar opinião nos seus negócios e na sua vida. Hoje em dia, só estuda quem tem dinheiro para pagar as taxas, uniforme e comprar materiais. Já está cansado de ajudar filhos de amigos e parentes a pagar esses tipos de despesas. No bairro onde ele mora, muitas crianças não estudam porque os pais não querem aumentar despesas com filhos por além de alimentação e vestuário, muitos pagam escola dos filhos com dificuldade e muitos não colocam os filhos na escola oficial porque desconhece da importância em função de suas atividades.

No momento educação oficial é melhor educação que existe em Guiné-Bissau porque, permite o cidadão a exercer sua cidadania de melhor maneira, sem pedir opinião aos outros, dá acesso à profissionalização e do mundo digital. Por isso, o governo deveria isentar pagamentos de taxas e mais despesas para população mais carente e introduzir a educação corânica nas escolas oficiais para os muçulmanos. Porque, nem para quem tem uma vida razoável ainda tem um pouco de dificuldades em pagar taxas de escola oficial e de corânica tradicional, por estes motivos, muitas famílias grandes apenas colocam os filhos homens na escola oficial e deixam as meninas no que eles acham principal (educação corânica tradicional).

### 3) Apenas para atender as necessidades religiosas.

Não tem muito que falar, sobre a educação corânica porque, apenas permaneceu na escola corânica durante 5 anos, tempo suficiente para decorar os principais versículos do alcorão para as 5 rezas diárias. Todos os filhos já estudaram nas escolas oficiais e passaram nas corânicas tradicionais por pouco tempo de permanência (5 anos). Tem 3 filhas com formação superior apenas um rapaz com formação técnico. As filhas não cozinham na casa dele porque ele não é casado com as filhas, as filhas ajudam as suas mães nas tarefas domésticas quando podem ou quando der.

Em Sonaco muitos encarregado da educação já perceberam a importância de os filhos terem educação oficial. Maioria da população, tem familiares no estrangeiro ou em outras cidades do país que precisam de se comunicar uns com os outros através do celular, muitos analfabetos em educação formal e oficial

precisam pagar pessoas escolarizadas para enviar mensagens para parente ou amigo. Nesta ordem de ideia, por além da pessoa gasta dinheiro com compra de créditos, ainda gasta com telecentro (lojas que tem pessoas que enviam e ajudam enviar mensagens pelo celular e pelo computador).

Nos períodos eleitorais os políticos que vão fazer campanhas políticas, sempre dão muito dinheiro as pessoas escolarizadas da cidade para ajudar nas campanhas e tudo que tem a ver com governo são beneficiadas pelas pessoas escolarizadas em educação formal e oficial da cidade. O pessoal escolarizado está usando os não escolarizados para ganhar dinheiro e para votar nos partidos que eles querem.

Para se viver na cidade não é necessário ter muitos estudos porque, únicos trabalhos que exigem profissionalização é ser professor, enfermeiro e empregos na prefeitura. Restante é tudo comércio, agricultura e criação de gados.

Exercer a cidadania aqui na cidade é facultativo.

4) Sim.

Na cidade onde mora (Sonaco) PLAN construiu uma escola primária muito bonita e equipada com materiais adequadas, e tem muitos professores que passaram no processo de capacitação dos professores.

5) Os filhos permaneceram na escola até quando eles querem.

A educação intercultural não tem espaço porque a cultura dominante é do fula e igualdade de gênero só pode funcionar em relação a notas na escola. É impossível porque atividade de mulher é diferente de atividade de homem. Nesta perspectiva, a mulher que trabalha é mais carregada de tarefas em relação ao homem.

Data: 08/08/2019

Número 10

- 1) Nome: Mariama Bailo Djaló, Idade 66 anos, Etnia fula, permaneceu 3 anos na escola corânica tradicional em Sonaco, setor de Gabú, casou com 15 anos de idade, o último filho tem 30 anos de idade.

Língua da entrevista: pular (língua dos fulas)

Organização familiar: viúva, 6 filhos, sem rival, moram na casa herdada do falecido marido. Vivi com 4 netos.

- a) Profissão: feirante do mercado central de Gabú, não sabe ler nem escrever o nome em alcorânica nem tão pouco em educação oficial.

2) Não, na época (época colonial e logo depois da independência) que estava educando os filhos, não era muito necessário ter educação oficial nos interiores do país. Porque, não tenha celular, não tinha, televisão, as rodovias de acesso para cidade capital eram de terra batida e na época das chuvas não era possível viajar de uma cidade para outra. A maioria dos guineenses começara a frequentar escola oficial somente depois da independência da república é razão pela qual, todos os filhos tiveram pouco estudo oficial. Maioria aprendeu a ler e escrever nas campanhas de alfabetização logo depois da independência da república. Agora está apostando na educação dos netos. Os netos estudam nas escolas oficiais e corânicas tradicionais e tem um neto que apenas estuda na escola *Madrassas* corânica para ser sheike (escola mais cara de todas).

Logo depois da independência existia educação para todos no país, isto é, até nos anos 90, a partir da abertura democrática e abertura econômica ( comércio livre) a gratuidade nas escolas do governo começaram a diminuir aos poucos em função da redução dos recursos financeiros provenientes do orçamento de estado para educação, falta de condição de trabalho para professores, falta de serviços de manutenção nas escolas, má condição das salas de aula, fez com que os pais dos alunos começaram a colaborar com as escolas, arcando com essas despesas, para que as escolas continuassem a funcionar. Afirma, que nas escolas do governo, as taxas são mais altas em relação às corânicas tradicionais e não é obrigatório para um muçulmano.

As filhas estudaram nas escolas oficiais já na fase adulta e também estudaram pouco nas escolas corânicas tradicionais quando eram crianças.

3) Muito importante para um Fula muçulmano. Porque, na escola corânica por além do aluno aprende os versículos do alcorão, ainda aprende a obedecer às palavras de Deus e respeitar os mais velhos da sua comunidade. Por além de ser uma educação religiosa é um lugar onde se aprende histórias sobre cultura fula.

As meninas permaneceram pouco nas escolas corânicas tradicionais (mais ou menos até 10 anos de idade), elas permaneceram mais nas tarefas domésticas que nas escolas. Frequentaram o ensino oficial nas casas dos maridos. Os dois rapazes permaneceram até aos 20 e poucos anos de idade e um deles já é pai do santo.

Educação formal e oficial tem muita importância no que diz respeito a conhecimentos dos direitos e deveres de um cidadão e permite participar na democracia de uma maneira bem consciente.

Votar e sabendo o que está votando.

4) Sabe da existência, mas, desconhece das ações.

5) Deseja que todos os netos tenham formação superior.

Em Gabu fula é maioria, mulher é diferente do homem, atividade de mulher é diferente de atividade do homem.

Data: 09/08/2019

Número 11

1) Nome: Maudó Balde, de etnia fula, 45 anos de idade e mora na cidade de Gabú.

Língua da entrevista: crioulo.

Organização familiar: uma esposa enfermeira e 3 filhos.

a) Profissão: engenheiro florestal. Fez os seus estudos primária e liceal em Gabú, conseguiu bolsa de estudos para cursar curso superior de engenharia em Rússia. Ele é funcionário de Secretaria Regional de Agricultura de Gabú.

2) Não. Apenas ficou 3 anos na escola corânica tradicional, sem muito aproveitamento, esqueceu tudo que aprendeu durante 3 anos, não consegue rezar 5 vezes por dia pelos motivos profissionais e tem poucas lembranças sobre o aprendizado.

Na época em que estudava logo depois da independência da república existia educação para todos porque, o ensino era gratuito, mesmo assim nem todas as famílias muçulmanas davam importância a educação oficial. Maioria das famílias apenas colocaram os seus filhos na educação corânica tradicional e naquela época, não tinha escola *Madrassa*.

Hoje em dia, com abertura política e do comércio livre (mudança do socialismo para capitalismo do desenvolvimento), o governo começou a diminuir investimentos em educação, passou a faltar subsídios para os professores, giz, carteiras, serviços de manutenção e entre outros. Com a diminuição do investimento do governo, os encarregados da educação passaram a arcar com essas despesas para que as

escolas continuarem a funcionar. Posteriormente, as escolas começaram a fixar taxas aos encarregados da educação para viabilizar as atividades escolares. Nesta perspectiva, os encarregados da educação e os administradores escolares chegaram a um censo de que todos os encarregados da educação devem pagar uma taxa única de acordo com nível dos alunos e essas taxas estão sendo ampliadas a cada ano.

Ficou no papel que a educação é gratuita e para todos, o que não está sendo verificado na sua prática.

3) Tem importância para atender as necessidades religiosas e educação moral, mas, se torna uma afronta para Ministério da Educação, pela liga dos direitos humanos e pelas ONGs que trabalham na área da educação, em relação a forma que os alunos internos da educação corânica tradicional são tratados pelos seus mestres.

Os alunos internos acordam muito cedo para rezar a primeira reza que começa às 06 horas, depois da reza vão trabalhar na roça do mestre, andam com roupas em mau estado para pedir esmolas nas ruas da cidade e com fome. Se, em algum momento o aluno não conseguir alguma coisa para entregar a seu mestre, o aluno é punido com chibatadas, pode ficar sem algumas refeições, trabalho forçado e entre outras punições. Educação oficial poderia ser indispensável para exercício da cidadania em todo o país, mas todo o mundo exerce cidadania e democracia sem precisar da educação formal em cidade de Gabu. O exemplo disso tem deputados eleitos para círculo de Gabu que apenas estudaram nas escolas corânicas tradicionais. Isto porque, a língua oficial portuguesa, não é usada entre os guineenses por além das salas de aula. Todos os discursos políticos, os canais e comunicação social usam língua crioulo para entendimentos de todos. A língua oficial portuguesa passou a não ser uma língua indispensável para um guineense. Os guineenses precisam da educação oficial para formação profissional e uso de aparelhos celulares.

4) Sim em relação às instalações e capacitações dos professores.

As ações do PLAN não são conhecidas pelas pessoas não escolarizadas em cidade de Gabu, foram vistos a oferecer capacitações aos professores, serviços de manutenção nas escolas e construções das escolas. Capacitam os professores das escolas oficiais não fazem nada em relação aos alunos, existem escolas fechadas construídas pelo PLAN em aldeias da região por falta de alunos e professores.

5) Os filhos têm permissão para estudar até quando quiserem. Vai ser difícil em Gabu, porque fula é a cultura predominante. Na cultura dos fulas, a atividade de homens é diferente das atividades de mulheres e as mulheres são educadas para isso.

Data: 10/08/2019



Número 12

Nome: Adelino Mendonça, 53 anos, não fula, não muçulmana, residente em Gabu durante 20 anos e natural de Bissau.

Língua da entrevista: crioulo.

Organização familiar: casado encarregado da educação de 3 crianças.

a) Profissão: técnico agrícola e extensionista rural da Secretaria Regional da Agricultura de Gabu, estudou curso técnico agrícola em Cuba.

2) Não existe Educação para Todos nas escolas do governo, nem tão pouco em escolas da missão católica e nas corânicas por motivos financeiros. Porque, não existe escola gratuita e nem todas as famílias possuem condições financeiras para arcar com as despesas escolares. Tem famílias que as crianças precisam trabalhar na roça, na pastagem e na fazenda. As meninas precisam ajudar suas mães em serviços domésticos como: levantar cedo para extrair leite de vaca ou de cabra para ir vender nas feiras e levar comida na roça para os rapazes em serviço de pastagem ou de lavouras.

Na final da tarde, apenas os rapazes podem sair para ir nas escolas corânicas do período noturno e as meninas não têm permissão para sair a noite.

3) A educação oficial deveria ser indispensável para todos os cidadãos independentemente do seu grupo étnico.

Votar é um direito do cidadão, todas as campanhas políticas são feitas em língua crioulo, para votar, basta riscar uma cruz na fotografia do seu candidato, neste caso, não precisa ter estudos oficial porque a maioria dos empresários apenas estudaram corânica tradicional e ficaram ricos.

Em Gabu tem famílias que vão demorar a entender a importância da educação oficial. Nesse caso, o governo deveria fortalecer e controlar as escolas Madrassas para a aproximá-la mais da educação oficial como aconteceu com as escolas da missão católica em Gabu, porque as *Madrassas* já foram oficializadas pelo Ministério da Educação em 2006 falta controlar as disciplinas e conteúdo que são abordados nas aulas se são compatíveis com os das escolas oficiais.

4) Em relação a capacitação dos professores e nas construções das escolas.

5) Vai depender deles. É difícil falar sobre isso em Gabu. Porque, é a região mais radical em questão do islamismo e da cultura.

Data: 11/08/2019

## ESTUDANTES DAS ESCOLAS OFICIAIS E CORÂNICAS

Número 13

Nome: Sadjo Camara, 16 anos de idade, sexo feminina, etnia fula, ano escolar 7<sup>a</sup> classe.

Língua da entrevista: crioulo.

Classe social da família ou encarregado da educação: mãe doméstica e pai funcionário público.

Como entrou na escola oficial/corânica: entrou através dos pais e estudo na escola oficial e na corânica tradicional, tudo pago pelo pai.

2) Não existe educação para todos em função de alto custo que são cobrados nas escolas oficiais. Tem muitos colegas que foram retiradas nas escolas oficiais e encaminhadas para escolas corânicas tradicional depois que a situação socioeconômica dos pais mudou.

3) Educação oficial permite ao cidadão a ter acesso à formação profissional, informações na internet, saber utilizar telefone celular. É o melhor para exercício da cidadania em relação a corânica tradicional.

4) Não está contribuindo de forma adequada. Porque, vimos escolas abandonadas, que são construídas pelo PLAN, por motivo de falta de alunos e professores.

5) Pretende ficar até ensino universitário. Porque hoje em dia não dá mais para confiar em casamento, quer ter sua independência econômica.

A em Gabu todo o mundo entende crioulo e os feriados religiosos são decretados pelo governo e não nas entidades religiosas.

Igualdade de gênero não existe.

Data: 12/08/2019

Número 14

Nome: Iaia Embalo, 13 anos de idade, sexo masculino, etnia fula, ano escolar 5<sup>o</sup> ano de escola corânica tradicional.

Língua da entrevista: Pular.

Classe social da família ou encarregado da educação: encarregado da educação é próprio tcherno é órfã de pai.

Como entrou na escola oficial/corânica: entrou na escola corânica tradicional quando o pai faleceu e tinha 5 anos de idade, um ano depois a mãe conseguiu outro casamento e colocou-o na escola corânica tradicional. Paga sua educação com seu próprio trabalho e esmolas que sai para pedir aos fiéis muçulmanos nas ruas da cidade de Gabu.

2) Sim, todo o mundo que quer estudar pode estudar, basta fazer esforço para conseguir dinheiro para pagamentos de taxas.

3) É mais importante para um fula do que a educação oficial.

Com a escola corânica também dá para exercer a cidadania porque, muita gente tem lojas mercearias, fazendas e empresas sem escola oficial. Todo o mundo vota, sem restrição quem não sabe usar celular sempre tem alguém que lhe ajude.

4) Não sabe responder.

5) Até último livro.

1) Nome: Usai Balde de 15 anos idade, sexo F, etnia fula, ano escolar 9ª classe.

Língua da entrevista: crioulo.

Classe social da família ou encarregado da educação: pai comerciante mãe doméstica.

Como entrou na escola oficial/corânica: através dos pais. Já parou de estudar na escola corânica tradicional aos 11 anos de idade

Quem paga escola: o pai

2) Não existe educação para todos. O pai teve que mudar ela da escola do governo para privado por motivo das greves que acontecem nas escolas do governo. Mas, tem amigos que pararam de estudar ainda no ensino primária por motivos econômicos e alguns precisam de ajudar os pais no trabalho da roça.

3) Os dois são importantes. A corânica um ensinamento religioso a oficial da acesso a formação profissional.

4) Não está porque não incentiva ninguém a entrar na escola apenas financiam a construção de escolas em aldeias mais distante da cidade e capacita os professores.

Eles não fazem nada para os alunos.

5) Quer ser médico.

Educação multicultural e igualdade de gênero vai demorar para acontecer em Gabu

Data: 14/08/2019

Número 15

Nome: Ana Bela Cá 18 anos de idade, sexo F, etnia não fula, ano escolar 11<sup>a</sup>, classe

Língua da entrevista: crioulo.

Classe social da família ou encarregado da educação: os pais são imigrantes em Portugal

Como entrou na escola oficial/corânica: pelos pais

Quem paga escola: os pais

2) Não existe educação para todos, pelos motivos culturais e econômicos.

Tem família que tem condições econômicas, que não colocam os filhos na escola oficial pelo desconhecimento da importância e tem famílias que não coloca porque não tem condição de arcar com os custos.

3) Para atender as rezas e educação moral da cultura fula.

Para exercício da cidadania maioria não dá tanta importância porque, em Gabu maioria dos servidores públicos nos são da cidade eles vieram de Bissau, não são muçulmanos e as atividades específicas da população local é comércio, criação de gados e fazendas. Voto é facultativo, todo o mundo exerce cidadania com a educação corânica tradicional se tiver problemas na justiça pagam advogado para resolver.

4) Na área da educação não é muito visível. Eles trabalham mais na área de acolhimento das crianças em situação de extrema pobreza, e mal nutrida.

5) Pretendo terminar ensino médio e procurar bolsa de estudo para Brasil.

Está muito difícil para responder.

Data: 15/08/2019