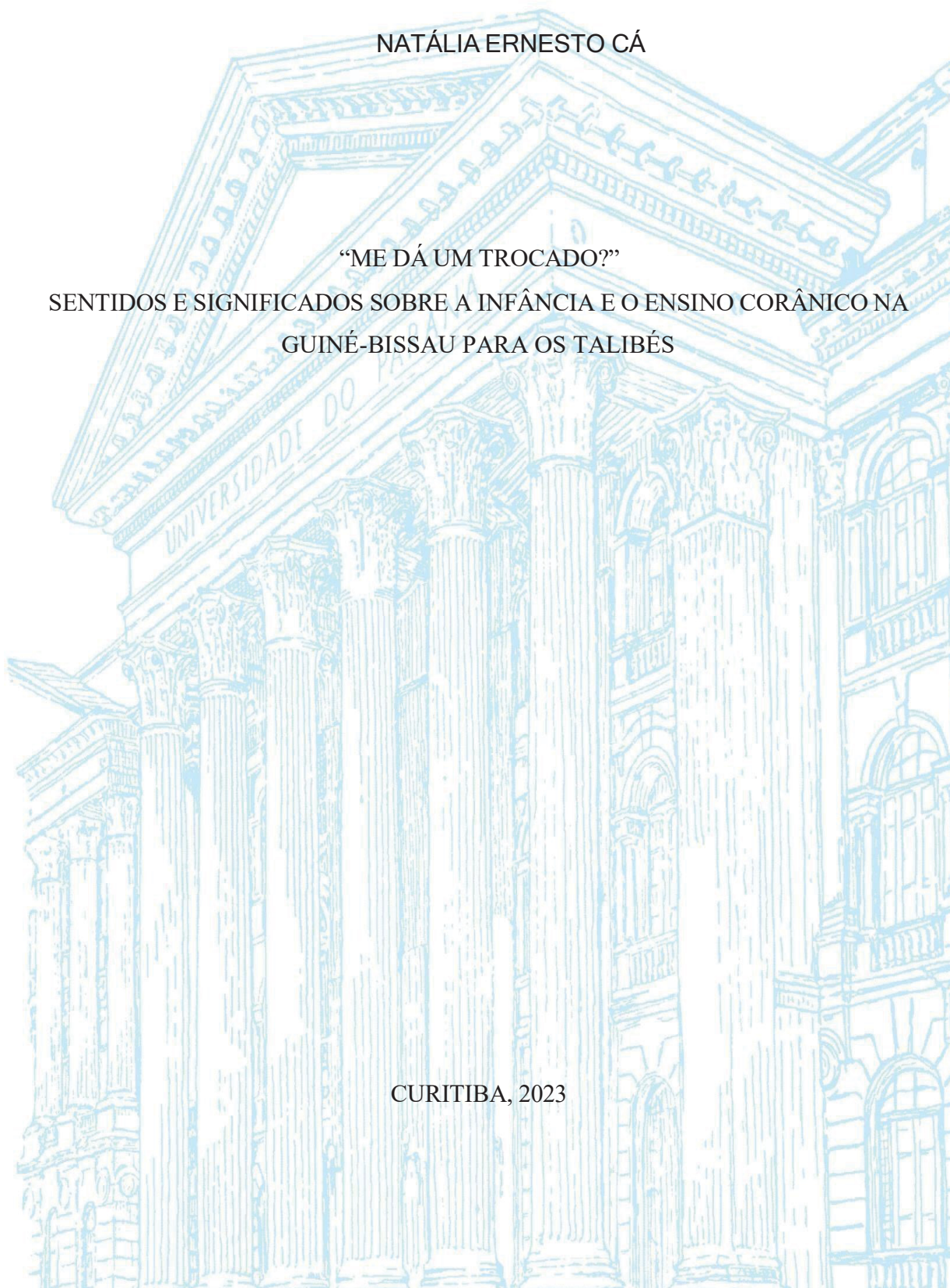


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NATÁLIA ERNESTO CÁ

“ME DÁ UM TROCADO?”
SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE A INFÂNCIA E O ENSINO CORÂNICO NA
GUINÉ-BISSAU PARA OS TALIBÉS

CURITIBA, 2023



NATÁLIA ERNESTO CÁ

“ME DÁ UM TROCADO?”

SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE A INFÂNCIA E O ENSINO CORÂNICOS NA
GUINÉ-BISSAU PARA OS TALIBÉS

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação Setor de Educação, na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Cá, Natália Ernesto.

"Me dá um trocado?" Sentidos e significados sobre a infância e o ensino corânico na Guiné-Bissau para os talibés / Natália Ernesto Cá– Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Crianças – Condições sociais. 3. Adolescentes – Condições sociais. 4. Educação – Guiné-Bissau. 5. Guiné-Bissau. I. Silva, Paulo Vinicius Baptista da. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **NATÁLIA ERNESTO CA** intitulada: **"Me dá um trocado?" Sentidos e significados sobre a infância e o ensino corânico na Guiné-Bissau para os Talibés**, sob orientação do Prof. Dr. PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 01 de Novembro de 2023.

Assinatura Eletrônica

14/11/2023 09:42:27.0

PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

30/11/2023 17:02:29.0

CRISTINA TEODORO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO
INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA)

Assinatura Eletrônica

30/11/2023 17:58:30.0

THAÍS REGINA DE CARVALHO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS)

Assinatura Eletrônica

13/11/2023 10:03:18.0

ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico esta dissertação à memória da minha avó e do meu querido irmãozinho, que permanecem em meu coração.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu orientador, o Professor Doutor Paulo Vinicius Baptista da Silva, por ter acreditado no meu projeto e por ter escolhido me orientar entre tantas outras opções. Agradeço a paciência, assistência e dedicação durante todo esse processo.

Agradeço de todo o coração à minha família, que permanece sendo meu alicerce, mesmo à distância, ao longo de todo o meu processo formativo, seu amor e apoio incondicional foram meu porto seguro.

Estendo meus agradecimentos e minha gratidão aos meus amigos, amigas e colegas, que acreditaram em mim, mesmo nos momentos em que eu mesma duvidava da minha capacidade e do meu potencial.

Gostaria de destacar com profunda gratidão a comunidade da *Tabanka de Fula-Sinhu* e ao *Daara* de Tchern Amadu, assim como seus responsáveis, pela confiança que depositaram em nós e por terem calorosamente acolhido nossa pesquisa. Quero expressar de forma mais que especial minha gratidão às crianças e adolescentes talibés que desempenharam um papel ativo e essencial para o sucesso desta pesquisa, nos permitindo adentrar seu espaço e compartilhar seu mundo e suas histórias.

Agradeço às minhas professoras e aos meus professores da UNILAB, que mesmo após minha saída da instituição, continuaram a me acompanhar com carinho e dedicação, em especial, a profª. Cristina Teodoro.

À UFPR e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), especialmente da linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação (DDDSE) e ao Núcleo de Estudos NEAB – UFPR pelo processo educativo.

À banca de qualificação formada pelas professoras Doutora Cristina Teodoro e Doutora Thaís Regina de Carvalho, expresso minha profunda gratidão pelas valiosas contribuições que foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

Por último, mas não menos importante, quero expressar minha gratidão a CAPES pela bolsa que me foi concedida. Sem o apoio financeiro provido por esta instituição, este processo teria sido consideravelmente mais desafiador.

Não há histórias que não sejam verdadeiras (...) o mundo é infinito, e aquilo que é bom para certas pessoas pode ser abominável para outras. (CHINUA ACHEBE, 1958).

RESUMO

A presente dissertação investiga o talibismo, uma temática complexa que envolve crianças, cultura, religião e família, e, que é pouco explorada nas pesquisas. De origem Árabe, *talibé* é uma palavra usada na Guiné-Bissau para se referir às crianças e adolescentes, estudantes de escolas corânicas, submetidos à prática de mendicância nas ruas por um longo período de tempo. Na Guiné-Bissau, ao longo dos anos, essa prática se transformou em problemas sociológicos, políticos e sociais. Pois, para as ONGs, o talibismo além de representar um perigo à saúde física e psicológica, assim como, ao desenvolvimento das crianças talibés, ela é também considerada o sinônimo de tráfico de crianças no País. Dessa forma, de natureza qualitativa e de encontro aos estudos sociais da infância, esta pesquisa surge da necessidade de ouvir os talibés enquanto sujeitos sociais e parte fundamental do processo educativo corânico, tendo como objetivo geral, analisar a compreensão dos mesmos sobre a educação corânica, explorando os sentidos e significados que eles atribuem às infâncias. Neste movimento, para atingir nossos objetivos, ao longo de 2022, foi realizado um estudo etnográfico por um período de seis meses com crianças e adolescentes talibés de uma escola corânica tradicional na Guiné-Bissau. Os resultados deste estudo trazem o protagonismo dos talibés, revelando uma faceta dos talibés pouco estudada e compreendida em estudos anteriores. Apesar da realidade complexa vivenciada por talibés, as descobertas revelam que são, acima de tudo, CRIANÇAS, ou seja, atores sociais e sujeitos ativos em suas próprias vidas, que vivem suas infâncias de acordo com sua realidade socioeducativa, bem como constroem culturas e estratégias que desafiam as perspectivas ocidentais e adultocêntricas.

Palavras-chave: Educação. Guiné-Bissau. Criança e Infância. Ensino Corânico. Protagonismo. Talibés.

ABSTRACT

This dissertation investigates Talibism, a complex theme that involves children, culture, religion and family, and which is little explored in research. Of Arabic origin, talibé is a word used in Guinea-Bissau to refer to children and adolescents, students of Koranic schools, subjected to the practice of begging on the streets for a long period of time. In Guinea-Bissau, over the years, this practice has turned into sociological, political and social problems. therefore, for NGOs, talibism, in addition to representing a danger to the physical health and development of talibé children, is also considered synonymous with child trafficking in the country. Thus, of a qualitative nature and in line with social studies of childhood, this research arises from the need to listen to the talibés as social subjects and a fundamental part of the Quranic educational process, whose objective is to analyze their understanding of Quranic education, exploring the senses and meanings they attribute to childhoods. In this movement, to achieve our objectives, throughout 2022, an ethnographic study was carried out over a period of six months with talibé children and adolescents from a traditional Koranic school in Guinea-Bissau. The results of this study highlight the protagonism of talibés revealing a facet of talibés that has been little studied and understood in previous studies. Despite the complex reality experienced by talibés, the findings reveal that they are, above all, CHILDREN, that is, social actors and active subjects in their own lives, who live their childhoods in accordance with their socio-educational reality, as well as building cultures and strategies that challenge Western and adult-centric perspectives.

Keywords: Education. Guinea Bissau. Child and Childhood. Quranic Teaching. Protagonism. Talibés.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 e 2: Residência dos *Talibés*.

Imagem 3: Parte externa de leitura corânica

Imagem 4: Parte interno de espaço de leitura corânica

Imagem 5: Momento de apresentação e obtenção do consentimento dos talibés.

Imagem 6: Momento da leitura corânica

Imagem 7: Diploma de conclusão de estudos corânicos

Imagem 8: Enchendo anil nos saquinhos

Imagem 9: Lavando roupas

Imagem 10: Crianças talibés coletando lenha

Imagem 11: Pegando água de consumo coletivo

Imagem 12: Pegando água para banho

Imagem 13: O grupo de talibés cuidando de um passarinho que ganharam na rua

Imagem 14: Jogando bolinha de Gude

Imagem 15: Jogo de *cucu* (castanha)

Imagem 16: Talibés jogando pebolim no caminho para a coleta de lenha

Imagem 17: Equipe dos talibés em uma partida de futebol contra equipe da comunidade

Imagem 18: Talibés brincando de patinar

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Grade curricular da **Escola Corânica de Sutumaca** (1º a 3º Ano de escolaridade)

QUADRO 2 – Diferenças entre escolas corânicas tradicionais e escolas Madrassas

QUADRO 3 - Levantamento Bibliográfico

QUADRO 4 - Relação da frequência escolar dos talibés

QUADRO 5 - Relação dos talibés monitores

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 - Mapa Político da Guiné-Bissau

MAPA 2 – Mapa da presença do povo fula pelo continente africano

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AMIC - Associação dos Amigos da Criança

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

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

CDC - Convenção dos Direitos das Crianças

FRENAPROFE - Frente Nacional dos Professores e Educadores

GEPASE - Gabinete de Estudo, Planejamento e Avaliação de Sistema de Ensino

IMC - Instituto de Mulher e Criança

INE – Instituto Nacional de Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OGD - Organização Guineense de Desenvolvimento

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização não Governamental

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

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

RECEB - Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico

RGPH – Recenseamento Geral da População e Habitação

SAB - Sector Autónomo de Bissau

SINDEPROF - Sindicato Democrático de Professores

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

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para Infância

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 HISTÓRIAS QUE ATRAVESSAM O ATLÂNTICO.....	13
1.2 APRESENTANDO A PESQUISA.....	16
2. SISTEMA DE ENSINO DA GUINÉ-BISSAU: UM BREVE HISTÓRICO.....	20
2.1 INTRODUÇÃO AO SISTEMA DE ENSINO GUINEENSE.....	22
2.2 A EDUCAÇÃO CORÂNICA E O ENSINO OFICIAL: UM ENCONTRO POSSÍVEL?.....	27
2.2.1 A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PARA O ENSINO CORÂNICO.....	29
2.3 INSTITUIÇÕES DE ENSINO CORÂNICO NA GUINÉ-BISSAU.....	31
2.3.1 ESCOLAS CORÂNICAS TRADICIONAIS.....	31
2.3.2 ESCOLAS MADRASSAS OU CORÂNICAS MODERNAS.....	34
2.3.3 ESCOLAS CORÂNICAS MISTAS	37
3. ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA COMPREENDER A INFÂNCIAS E AS CRIANÇAS TALIBÉS	39
3.1 INFÂNCIA E CRIANÇA NO CONTEXTO AFRICANO	41
3.2 INFÂNCIA E CRIANÇA NO CONTEXTO GUINEENSE	45
3.3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO DAS CRIANÇAS TALIBÉS EM GUINÉ-BISSAU	48
4. POR ONDE O CUIDADO TRANSITA? O TRABALHO DE NUCLEAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS GERADOS NA PESQUISA ETNOGRÁFICA	53
4.1 A PESQUISA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES TALIBÉS	
54	
4.2 ENTRADA NO CAMPO: NEGOCIANDO A IMERSÃO.....	56
4.3 O CONTEXTO DA PESQUISA	59
4.3.1 BAIRRO PLACK 2	59
4.3.2 TABANKA DE FULA-SINHU – COMUNIDADE PESQUISADA.....	61
4.3.3 DAARA - A ESCOLA PESQUISADA	62
4.4 DE ENCONTRO AOS TALIBÉS E AS QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA.....	66
5. “AS PESSOAS NÃO GOSTAM DE NÓS.” A REALIDADE DOS TALIBÉS NO SISTEMA DE ENSINO CORÂNICO E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS	73
5.1 CARECTERISTICAS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES DA PESQUISA.....	80

5.2 QUESTÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO DO ENSINO CORÂNICO	83
5.3 PREFERÊNCIAS EDUCACIONAIS DOS TALIBÉS: LEITURA CORÂNICA VERSUS ENSINO FORMAL	87
5.3.1 INGRESSO DOS TALIBÉS NA ESCOLA CORÂNICA.....	91
5.3.2. O AMBIENTE DOMÉSTICO COMO COMPLEMENTO EDUCACIONAL DOS TALIBÉS.....	93
5.3.3 A MENDICÂNCIA COMO PARTE DO PROCESSO EDUCATIVO TALIBISTA.....	98
5.3.4. ESTIGMAS E PERCEPÇÕES SOCIAIS EM RELAÇÃO AOS TALIBÉS.....	100
5.4 CULTURAS INFANTIS: REVELANDO A INFÂNCIA DOS TALIBÉS POR MEIO DO LÚDICO	103
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
7 REFERÊNCIAS	113
 8. APÊNDICES.....	 118

1. INTRODUÇÃO

A questão do lugar da criança na sociedade contemporânea tem sido amplamente reconhecida, reconhecendo-se que as crianças são moldadas pelas peculiaridades do ambiente em que vivem. A concepção da criança como membro de uma categoria geracional - infância - geralmente a retrata como alguém imaturo, que depende do cuidado, educação, orientação, amor e alimentação de um adulto. Quando se trata especificamente da criança africana, e em particular da criança guineense, essas peculiaridades são ainda mais acentuadas e complexas.

Escolher pesquisar sobre talibismo, uma temática tão complexa tem sido um desafio para mim, uma vez que ela envolve não apenas crianças “fora da norma”, mas também aspectos como a família, a religião, o Estado e a cultura. Além disso, sendo uma pessoa não muçulmana, compreender toda a intrincada trama dessa realidade torna-se ainda mais complexa. No entanto, à medida que minha relação com essa temática tem se consolidado através de pesquisas e leituras mais aprofundadas, fui desconstruindo minha visão limitada sobre o assunto, baseada apenas no que testemunhava em feiras e ruas em meu ambiente cotidiano.

Essa jornada de pesquisa tem me permitido um entendimento mais profundo e abrangente sobre a criança guineense e seu papel na sociedade, bem como as influências culturais e religiosas que moldam essa perspectiva. Portanto, apesar dos desafios encontrados, a cada passo nessa trajetória, aprendi a olhar além das aparências e apreciar a complexidade das experiências das crianças guineenses e de suas infâncias.

1.1 HISTÓRIAS QUE ATRAVESSAM O ATLÂNTICO

Enquanto pedagoga e pesquisadora, me identifico como uma mulher negra e africana. Vivi a minha vida toda no meu país (Guiné-Bissau), onde pude ver e vivenciar as infâncias guineenses em suas diferentes formas. Infâncias humildes, mas felizes que se inventam e se reinventam nas possibilidades que são apresentadas. Como a maioria das crianças do interior, desde sempre estudei apenas nas escolas públicas.

A minha infância pode ser idêntica à de muitas crianças guineenses da década de 90. Uma época em que não existiam creches, não tinham parques de diversões, não havia TVs, nem luz elétrica, não havia celulares e nem tablets. Tenho 12 irmãos de pais pobres, de uma cidade do interior a 16 km da capital Bissau. Meu pai, um pedreiro, estudou apenas até o sexto ano e

minha mãe, uma dona de casa, nunca entrou dentro de uma sala de aulas. Mas apesar disso, eles sempre tiveram a consciência que os estudos podem mudar a vida de qualquer que seja a pessoa e eles queriam uma vida melhor aos filhos. Nos incentivaram a estudar e nos educaram da melhor forma que puderam com princípios humanos e éticos.

A minha vida escolar e a dos meus irmãos, começou muito tarde em relação a outras crianças. Comecei meus estudos, no meu país, aos 09 anos de idade, porque meu pai acreditava que criança pequena, na escola, era desperdício de dinheiro, pois não aprendia. Não tive em quem me espelhar quando o assunto era educação escolar, de ver e querer me tornar igual a alguma pessoa. A única certeza que eu tinha, era que queria ter e ser o futuro melhor da minha família. E, hoje, sou a primeira e única, até então, da minha família a ingressar em uma universidade.

Os meus estudos sempre foram realizados longe da minha família, sempre que tinha uma oportunidade eu me mudava, me mudava para ter acesso à escola. Troquei minha cidade, no interior, pela capital do país, para ter acesso ao ensino médio e, troquei o meu país pelo Brasil, para ter acesso ao ensino superior. Esta é a realidade de muitos guineenses hoje. Algumas cidades do interior já dispõem de escolas de ensino médio, mas não de universidades. Já na capital, existem universidades privadas e semipúblicas que muitos jovens não têm condições financeiras de estudar.

Deste modo, estudar fora do país por meio de bolsas de estudos disponibilizadas pelos países que têm cooperação na área com o Estado guineense tem sido a opção de vários jovens, e o Brasil tem sido o destino de uma boa parte deles. Cabe salientar que o Brasil, por meio de acordos de cooperação técnica, tem desenvolvido contribuição significativa ao possibilitar que guineenses desenvolvam suas formações acadêmicas no Brasil, visando, assim, a realização de pesquisas voltas ao país, que possibilitam análises sobre a complexa realidade daquele país, sou exemplo desse processo e dessa oportunidade.

Contemplada em 2015 com uma vaga para fazer ensino superior na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e durante os cinco anos do processo formativo tive contato com as diferentes temáticas que fazem parte do cotidiano da universidade e da sociedade brasileira, tais como as relações étnico-raciais, estudos de gênero, racismo, xenofobia, machismo, feminismo, etc. com exceção do machismo, as outras temáticas eram novas para mim.

Eram temáticas que não tinha familiaridade e não tive contato, talvez porque de onde eu vim, até sete anos atrás, esses debates não eram tão presentes tanto quanto hoje e alguns até hoje continuam não sendo, exemplo das relações étnico-raciais. Debates acerca das questões étnico-raciais não se aplicam à realidade guineense, ou seja, não é um problema naquela sociedade. Pois, de modo geral, a população guineense é negra e, além disso, quando se fala de “raça” no país, se remete a grupos linguísticos que, atualmente, estão em torno de 16 grupos.

Dentro desse contexto, comecei a entender e a me perceber enquanto uma mulher PRETA, coisa que no meu país eu não precisava. Não precisava, não porque não tinha consciência da minha cor de pele, mas porque não tinha consciência racial que paira aqui no Brasil. Ou seja, que pela minha cor de pele poderia ser condenada pelos discursos racistas, ou ser acusada injustamente, assim como, ter minha liberdade de ir e vir controlada pelo sistema. Não é por acaso que um/a imigrante preto/a sobretudo do continente africano, independentemente dos motivos da sua emigração, afirma que se descobriu preto/a aqui no Brasil¹.

Durante esses 5 anos do processo formativo, também tive contato com discussões teóricas específicas do campo da Educação e da infância, os quais tive mais conexão e partir disso, cursei os dois cursos: Bacharelado em Humanidades e Licenciatura em Pedagogia, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-Brasileira-UNILAB, refletindo na realidade da Guiné-Bissau e de como eu enquanto pesquisadora em construção, poderia contribuir na produção científica. O talibismo² foi a temática escolhida e desenvolvida na minha primeira graduação. A escolha não foi apenas por ser uma realidade incompreendida por muitos guineenses, mas também, porque é um assunto que sempre me inquietou e despertou em mim o desejo de compreender a mendicância tida "como parte" da educação dos talibés. A partir desse ponto, começou a minha relação como pesquisadora com a temática.

Com base na metodologia de análise bibliográfica utilizada na pesquisa de graduação, constatamos que há muito tempo atrás, a prática de mendicância dos talibés era realizada uma vez por semana na vizinhança, cujo objetivo era ensinar às crianças a modéstia da vida. No entanto, essa prática foi ganhando mais força com o passar dos tempos devido ao processo de

¹Consultar: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/11/quando-cheguei-descobri-o-que-era-ser-negra-como-africanos-veem-o-preconceito-no-brasil.html>

²Movimentos de ir e vir estabelecidos pelas crianças e adolescentes talibés nos espaços públicos da cidade, como: nas feiras, igrejas, nas ruas das cidades, para a prática de pedir sobretudo dinheiro.

urbanização, que deu lugar a escassez das terras para lavoura e assim, surgiu a necessidade de migrar para centro das cidades.

Enquanto essa prática foi ganhando mais força no país, colocando muitas crianças talibés em condições de vulnerabilidade social, em termos do ESTADO, a temática continua num certo “anonimato”, pois, não existe nenhuma assistência do estado para os talibés, assim como, não existe nenhuma lei específica na Guiné-Bissau que proíbe a prática da mendicidade e protege os talibés ou que responsabilize os marabus pelos seus atos como sendo os principais responsáveis pelas práticas de mendicância que os talibés são submetidos.

Academicamente e, na vida, ao longo do tempo, tracei algumas metas que estou buscando concretizar. Fazer o mestrado, é uma delas, colocada em perspectiva desde o meu penúltimo ano do ensino médio. Possuir um título de mestre, além de me proporcionar a continuidade da produção de conhecimento no campo da educação, fará com que eu possa contribuir com a realidade do meu país, a partir de um outro lugar, trazendo para o debate acadêmico e científico a realidade das crianças talibés, a partir das suas experiências de vida enquanto atores sociais.

1.2 APRESENTANDO A PESQUISA

“A mendicância não é uma profissão dos talibés, ela é a consequência da pobreza em que muitos deles vivem. É a pobreza que faz com que alguns mestres coloquem suas crianças na rua para a prática da mendicância” (Mussa Aladje, 1 de abril de 2022).

Muitas crianças guineenses vivem abaixo da linha de pobreza, principalmente crianças que residem nos lugares onde a presença do Estado é praticamente inexistente, ou seja, lugares em que o Estado não consegue monitorar e nem dar uma existência básica como saneamento, educação e saúde. O exemplo do retrato da complexa vulnerabilidade infantil na Guiné-Bissau pode ser tomado a partir das vivências das crianças *talibés*, frutos de uma irresponsabilidade Estatal e da má conduta de alguns líderes religiosos. Antes de mais, faz-se necessário situar o leitor sobre essa parcela da população guineense que também pode-se encontrar em outros países da costa do continente africano.

Talibé é um termo de origem árabe que pode significar aluno ou discípulo. Na sociedade guineense especificamente, utiliza-se o termo *talibé* ou *almudo* para se referir a crianças e adolescentes muçulmanas geralmente de sexo masculino, de idades entre os 5 aos 17 anos,

estudantes das escolas corânicas. Nestas escolas, o ensino se baseia essencialmente na leitura e interpretação do alcorão. O seu ensino é direcionado a integração do indivíduo dentro da sociedade islâmica. Ou seja, o conservadorismo dos valores morais da religião. No entanto, o aspecto da mendicância presente neste tipo de ensino tem chamado atenção das ONG's e suscitando debates à volta do ensino corânico no país.

Esta dissertação fundamenta-se nas abordagens dos Estudos Sociais da Infância e adota como bases teóricas os trabalhos de Sarmiento (2007, 2008, 2015), Qvortrup (2010), Andrade (2010), Colonna (2012), Corsaro (2011), Ariés (1960), entre outros autores relevantes. A pesquisa em questão tem como objetivo analisar a compreensão dos talibés sobre a educação corânica, explorando os sentidos e significados que eles atribuem à infância. Como objetivos específicos, busca-se compreender a educação islâmica a partir das narrativas das crianças talibés; investigar a forma como os talibés estabelecem relações e constroem suas identidades como sujeitos no contexto da educação corânica; por fim, o estudo visa identificar como as crianças talibés vivenciam e constroem suas infâncias.

O foco principal deste estudo é direcionado para a realização de pesquisa etnográfica junto a crianças e adolescentes talibés na Guiné-Bissau. Por meio desta abordagem etnográfica, espera-se proporcionar uma análise aprofundada das experiências e vivências das crianças talibés, para a compreensão da educação corânica e do processo de construção de suas identidades durante a infância.

Ao longo dos tempos, o talibismo se transformou em problemas não apenas sociológicos e políticos, mas também sociais. Pois, diariamente, é possível avistar crianças nas ruas de Bissau em condições débeis que as igualam a pessoas em situação de rua, pessoas que precisam mendigar para a sua sobrevivência. Diante desta situação, é possível problematizar a infância “vívda fora da norma” (Elena COLONNA, 2012), questionando: Existe uma infância para os talibés além das mendicâncias?

Os estudos críticos da infância nos ajudam a compreender essas infâncias não universais pois as pesquisas desenvolvidas com crianças em contextos diferentes e diversificados dentro deste campo de estudo têm mostrado e trazido para as discussões acadêmicas, essas realidades.

De acordo com Manuel Jacinto Sarmiento (2015), cada criança vive sua infância a partir da sua própria realidade. Assim sendo, as infâncias também precisam ser estudadas e compreendidas dentro do seu próprio contexto sociocultural.

É urgente entender que não ser uma criança europeia, branca, rica e pertencente

e a uma família tradicional, não significa ausência de uma infância. Trago um exemplo pessoal para ilustrar esse ponto. Fui uma criança que vivia entre a cidade e o interior. As minhas vivências durante a infância nesses dois espaços eram diferentes. As brincadeiras eram diferentes, os brinquedos eram diferentes, as crianças que eu brincava também eram diferentes. Certamente, uma adulta europeia, branca e rica da minha idade, viveu uma infância também diferente da minha, cada uma viveu a infância dentro da sua própria realidade. Hoje, sou uma adulta que guarda na memória as lembranças boas de uma infância simples, mas muito rica das brincadeiras e cantigas da minha infância.

A decisão da continuidade da pesquisa iniciada em 2016, deve-se ao fato de perceber que as pesquisas sobre o talibismo em Guiné-Bissau ainda são poucas diante das preocupações levantadas a volta desse assunto. E, também, percebe-se a falta das pesquisas feitas com talibés, ou seja, pesquisas em que os talibés sejam considerados sujeitos sociais e autores de direitos, com capacidades de interpretar a realidade em que vivem, pois, eles continuam sendo apresentados de forma passiva nas pesquisas. Diante disso, surge a necessidade de ouvi-los enquanto sujeitos sociais e parte fundamental desse processo educativo, procurando entender como eles percebem e compreendem o processo educativo corânico a eles destinado.

Para isso, foi desenvolvido um estudo etnográfico por um período de seis meses com crianças e adolescentes talibés, e também, com adultos de uma escola *corânica tradicional* situada em um dos bairros nos arredores do Aeroporto Internacional Osvaldo Vieira em Bissau, capital do país. Os procedimentos técnicos para a geração de dados consistiram na utilização da observação participante e em conversas informais com esse público. Além disso, com o intuito de aprofundar a compreensão teórica, foi realizado um levantamento bibliográfico abrangendo teses, artigos acadêmicos, dissertações e relatórios oficiais que tratam da temática corânica/talibista.

A estrutura do texto é composta por cinco capítulos principais. O primeiro capítulo, se trata do capítulo introdutório. Nela, a autora faz uma breve apresentação de si e sua relação com a temática da pesquisa. Ainda neste capítulo, são apresentadas de forma geral, o problema, a proposta e os objetivos da pesquisa. Já o segundo capítulo, faz uma breve apresentação geopolítica da Guiné-Bissau, em seguida, aborda os problemas políticos e financeiros que assolam o sistema educativo do país há décadas e explora como a fragilidade das escolas públicas tem levado ao aumento da procura por escolas privadas e escolas não convencionais - as corânicas, que se desenvolveram paralelamente e oferecem um ensino alternativo para uma

parcela específica da população guineense. Esse capítulo também apresenta uma análise das instituições de ensino corânica na Guiné-Bissau.

O terceiro capítulo, está relacionado aos estudos sociais da infância, abordando a infância no contexto africano, com base em pesquisas realizadas sobre esse tema, e também, inclui uma discussão sobre crianças e infância no contexto guineense, com foco nas crianças talibés. Além disso, esse capítulo traz os resultados do levantamento bibliográfico das pesquisas sobre o processo educativo das crianças talibés na Guiné-Bissau.

No quarto capítulo, a metodologia é apresentada, descrevendo o processo etnográfico realizado com as crianças participantes do estudo, incluindo informações sobre os lugares e espaços onde os cuidados aos talibés são atravessados.

O quinto e último capítulo é dedicado à análise dos resultados obtidos na pesquisa. Além dos capítulos mencionados, a dissertação contém considerações finais, onde são desenvolvidas as considerações finais encontradas ao longo da pesquisa

2. SISTEMA DE ENSINO DA GUINÉ-BISSAU: UM BREVE HISTÓRICO

O sector educativo guineense é um dos mais debilitados do país. O orçamento de Estado destinado ao sector da educação, vem regredindo ano após ano, chegando aos 11% em 2010. Dentre estes, 94% são destinados apenas para o pagamento dos salários dos agentes da educação (docentes e técnicos). As áreas pedagógica e administrativa ficam com apenas 6% do orçamento. Neste sentido, os recursos pedagógicos, incluindo manuais escolares, são de difícil acesso e continuam a predominar processos de ensino pouco criativos.

Antes de dar continuidade sobre o sistema de ensino da Guiné-Bissau, te convido a conhecer um pouco mais sobre a Guiné-Bissau. Que país é esse que tanto falo? Conhecer um pouco da história da Guiné-Bissau, é necessário para melhor compreender sua educação e todo o seu desenvolvimento.

Geopoliticamente chamado de Guiné-Bissau, o país lutou durante 11 anos contra o colonialismo português, pela sua independência, o qual foi conquistada e proclamada unilateralmente em 24 de setembro de 1973. No entanto, só veio a ser reconhecida como um Estado independente por Portugal em 10 de setembro de 1974, depois da queda do regime salazarista (NAMONE, 2014, p.18), tornando-se assim o primeiro Estado independente entre os países africanos da colonização portuguesa.

Mapa 1 Mapa político de Guiné-Bissau



O país situa-se na costa ocidental africano, faz fronteira ao norte com a República do Senegal, a Leste e ao Sul com a República da Guiné-Conakry e ao Oeste é banhado pelo Oceano Atlântico. Ocupa uma extensão territorial de 36.125km², composto por uma parte continental e uma parte insular (arquipélago dos Bijagós), formada por mais de 90 ilhas e ilhéus, dos quais, apenas 17 são habitadas (BENZINHO e ROSA, 2015, p.15).

A população guineense é estimada segundo o Banco Mundial em 2,061 milhões (2021), sendo majoritariamente feminina, 51,6% das mulheres contra 48,4% dos homens. A população guineense é também muito jovem, com uma percentagem de 64,5% das pessoas que possuem entre 0-24 anos de idade. O país tem um clima tropical e úmido com duas estações do ano: a época das chuvas de seis meses, que se inicia no mês de maio e termina em outubro, e a época seca, que também dura seis meses, de novembro a abril, sendo abril e maio, meses mais quente do ano. As temperaturas anuais variam entre 30°C e 35°C, sendo que a vegetação é do tipo savana e floresta tropical (INE, 2009).

A Guiné-Bissau também apresenta uma diversidade étnico-linguístico que gira em torno de 16 grupos atualmente. Portanto, cerca de 82% da população é representada por cinco grupos étnicos mais populosos que se repartem de acordo com os dados do (RGPH 2009 apud ME, 2013), da seguinte forma: Fula 24 %, Balanta 23 %, Mandinga 14 %, Manjaco 12 % e Papel 9 %. Além desses 16 grupos étnicos que possuem suas próprias línguas maternas, o país também tem o crioulo, língua nacional, a mais falada pelos guineenses (90,4%), e o português, língua oficial, falada apenas por 27,1% dos guineenses.

Administrativamente, o país está dividido em oito regiões sendo eles: Bafatá, Biombo, Bolama, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara e Tombali e mais o Sector Autónomo de Bissau (SAB). As regiões são dirigidas pelos Governadores Regionais sob tutela do Ministério da Administração Territorial.

Apesar dos dados aqui descritos, o país ainda se configura como um dos mais pobres do continente, e com um dos índices de desenvolvimento humano mais baixos. A maioria da sua população vive da agricultura, criação de animais e pesca. Apenas 0,3% são membros do poder executivo (RGPH, 2009). A Guiné-Bissau tem um histórico de instabilidades políticas e militares, as quais têm afundado o país cada vez mais e adiando o seu desenvolvimento.

O Estado guineense se declara laico, porém, de acordo com o recenseamento já mencionado (RGPH,2009), 45,1% da sua população pratica o islamismo, cristãos são 22,1% e

os animistas 14,9%. Destacamos que, não é objetivo deste estudo discutir, em profundidade, questões relacionadas à religião islâmica/muçulmana, por entender a complexidade da questão. O nosso principal foco é a compreensão das crianças *talibés* sobre a educação corânica a elas ofertada, dentro do contexto “Cultural” muçulmano guineense.

Portanto, para entender todo o contexto da educação corânica, precisamos antes de mais, entender a estruturação do sistema do ensino da Guiné-Bissau. Para isso, apoiaremos no “Relatório da Situação do Sistema Educativo” (2013), sendo o documento mais completo e atual sobre o sistema de ensino guineense, e também, acrescentamos a este debate, análises de Barreto (2013) e Mendes (2019). Ambos apresentam dados interessantes e que se complementam sobre o nosso sistema educacional.

2.1 INTRODUÇÃO AO SISTEMA DE ENSINO GUINEENSE

A educação enquanto um instrumento de transformação no combate à pobreza e na redução das desigualdades sociais, é um direito garantido à população guineense, previsto no artigo 49 da Constituição da República de 1996, sendo o acesso obrigatório e gratuito para todas as crianças a nível nacional. No entanto, segundo Maria Antônia Barreto (2013), o acesso ao ensino básico não é universal, pois, um quarto das crianças guineenses não acede à escola e apenas metade consegue entrar no ensino básico na idade prevista, e ainda, uma criança em cada duas termina o ensino básico (ME, 2009 apud BARRETO, 2013).

Guiné-Bissau é um dos países mais pobres do continente africano, tendo uma população rural equivalente a 60% e que vive em condições econômicas baixas, tendo acesso aos serviços sociais como educação, saúde e saneamento básico limitadas ou nulas. Segundo o Relatório da Situação do Sistema Educativo, da autoria do Ministério da Educação Nacional (2013), o sistema educativo da Guiné-Bissau insere-se num contexto de crescimento rápido da população que é essencialmente jovem 47,5% (menores de 18 anos), maioritariamente rural (60%) e pobre, dados de 2009. É neste contexto demográfico que o sistema do ensino guineense tem se desenvolvido e sendo impactado pela atuação financeira dos organismos internacionais como o Banco Mundial, a Unicef, a Unesco dentre outros.

Desde a sua independência em 1973, o país tem enfrentado sérios problemas no sector educativo assim como na saúde pública, que se agravaram sobretudo, depois do conflito

político-militar de junho 1998 a maio de 1999, que provocou a destruição de quase 80% das infraestruturas económicas e sociais existentes, (Ministério da Educação, 2013).

O sistema de ensino guineense enquanto dispositivo pedagógico-administrativo da organização escolar, é regulado e gerido pelo Ministério da Educação Nacional das Ciências, da Cultura, da Juventude e dos Desportos e se estrutura em dois sectores: educação formal e educação não formal.

De acordo com a nossa Lei de Base do Sistema Educativo (2011), a educação não formal está fincada na filosofia de uma educação permanente com o objetivo de expandir os conhecimentos e potencialidades dos seus destinatários. A educação não formal abrange entre outros a educação cívica, a alfabetização e a educação de base de jovens e adultos.

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

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

De acordo com Leonel Vicente Mendes (2019), o país possui 11 setores educacionais, que são responsáveis pela gestão escolar e pelo enquadramento pedagógico a nível nacional, e contam com o apoio dos inspetores do setor. Para obtermos uma compreensão mais clara da estrutura e funcionamento do nosso sistema de ensino, é importante analisarmos separadamente a estrutura e a oferta de cada uma das fases (ciclos) que compõem a Educação Formal. É relevante destacar que essa estruturação foi definida após as reformas curriculares realizadas em 2010.

O principal objetivo dessa reforma curricular era elaborar um currículo que atendesse às demandas para fornecer um ensino universal, gratuito e de alta qualidade. Em outras palavras, buscava-se *"oferecer a todos uma formação de qualidade, a fim de assegurar um desenvolvimento humano e social inclusivo"*, como mencionado no documento (RECEB,

2015). De acordo com o "Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico", a materialização de qualquer reforma curricular requer a definição de medidas políticas, normativas e prescritivas pelo Governo, através do Ministério da Educação Nacional.

Com a implementação da reforma curricular, foi estabelecido entre os anos 2010 e 2011 um conjunto de documentos normativos legais que tinham como objetivo fornecer orientações para o âmbito da educação, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento do sistema educativo nacional. Dentre esses documentos, destacam-se a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei de Carreira Docente, o Regulamento Nacional do Sistema de Avaliação para o Ensino Básico, a Lei do Ensino Superior e da Investigação Científica, e outros. É importante destacar que, antes dessa reforma, tais documentos não existiam, o que resultava em um funcionamento do sistema de ensino guineense por muito tempo sem a devida orientação legislativa, conforme apontado por Mendes (2019).

Outro ponto importante do ensino guineense é a participação das famílias. Vale destacar que a participação das famílias tem sido muito importante no processo da escolarização e na oferta de uma educação de qualidade dos filhos. Em 2010, cerca de 4,4 milhões de francos CFA foram gastos pelas famílias com a escolarização dos seus filhos através das despesas escolares com matrículas, compra dos materiais escolares, uniformes e pagamentos das mensalidades. Estas despesas das famílias se concentram em dois níveis de ensino: o Ensino Secundário (65%) e Educação Infantil (62%), já no Ensino Básico, o Estado continua sendo o maior investidor (Ministério da Educação, 2013).

Em relação a estrutura e oferta do ensino básico depois das reformas de 2010, lemos o seguinte:

(...), Depois da nova reforma de 2010, o Ensino Básico ficou destinado às crianças dos 6 aos 14 anos a partir do ano escolar 2010/2011. Dura nove anos, o que corresponde às classes do 1º ao 9º ano, dividido em três sub ciclos: o 1º ciclo do 1º ao 4º ano. O primeiro ciclo por sua vez se subdivide em duas fases: a primeira fase contempla o 1º e 2º ano e a segunda fase contempla o 3º e 4º ano. Já o 2º ciclo do ensino básico contempla o 5º e 6º ano, e o 3º ciclo do 7º ao 9º ano. O terceiro e último ciclo do Ensino Básico é ministrado hoje em dia nos liceus (ex-ensino secundário geral), mas progressivamente será transferido para as escolas do Ensino Básico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO 2013, p.53 e 54).

Ainda de acordo com a LBSE, a primeira e a segunda fase (1º a 4º ano) do ensino básico são ministrados numa perspectiva universal, cabendo a um único professor por turma e auxiliado em áreas específicas como educação artística e educação física. Em relação à terceira

fase (5º ao 6º ano), este é ministrado por áreas de formação básica em modelo interdisciplinar, cabendo também ao único professor por turma e com auxílio em áreas específicas como educação artística e educação física. Por fim, o terceiro ciclo (7º ao 9º ano), funciona de acordo com um plano curricular unificado, envolvendo várias áreas vocacionais, ministrados por vários professores, sendo um por disciplina. (LBSE, 2011, p.8)

Sobre o ensino secundário, este destina-se aos jovens dos 15 aos 17 anos e tem uma duração de três anos: 10º, 11º e 12º ano, também ministrado nos Liceus. O ensino secundário desenvolve-se em dois tipos de ensino: o ensino geral e o ensino técnico-profissional. O ensino geral integra cursos destinados a dar continuidade nos estudos. Já o técnico-profissional integra cursos dirigidos para inserção no mercado de trabalho. A conclusão deste ciclo confere ao aluno um diploma e certificados de conclusão de cada ano.

No que diz respeito aos tipos de escolas, ainda segundo Mendes (2019), existem: escolas públicas, regidos pela gestão pública, o Estado; escolas privadas (estas podem ser da natureza religiosa ou não ou ainda, comunitárias) estão sob a gestão privada e por fim, as escolas corânicas e *madrassas*. Estas últimas não são regulamentadas pelo Estado.

Sobre acesso e permanência nas escolas, devido a sucessivas e longas greves no setor educativo guineense condicionadas entre outros, a falta de pagamentos de salários dos profissionais da educação³ muitas famílias recorrem às escolas privadas e comunitárias para

³ A primeira greve que ocorreu no sector público guineense foi na área da educação em 1994, logo depois que o país adotou o multipartidarismo. A partir dali as greves nunca mais pararam e em 2003 tivemos o primeiro e único ano nulo, declarado pelo governo. De lá para cá, nada mudou, as reivindicações dos professores continuam e os sucessivos governos nunca foram capazes de resolver em 100% nenhum ponto dos pré-avisos de greve entregues pelo sindicato dos professores.

Alguns pontos reivindicativos do pré-aviso de greve mais recente que tivemos acesso, datada de 06 de julho de 2022 são: aplicação da carreira docente; pagamento dos salários de novos ingressos e das dívidas salariais dos anos letivos de 2003/2004 e 2005/2006; extinção do regime de autogestão das escolas públicas, melhoria das condições de trabalho dos professores e por fim, que a nomeação dos diretores das escolas sejam por meio de concursos públicos e não por indicação partidária como tem sido. Ressaltando que desde a primeira greve em 1994 até hoje, todos os pré-avisos de greve entregues ao ministério da educação resultaram em greves que duravam dias até meses e os estudantes passaram de 9 meses de aulas para 4 a 3 meses de aulas.

Informações recolhidas pela pesquisadora junto da direção dos sindicatos de professores em 08 de agosto de 2022.

que seus filhos possam continuar os estudos. Devido a isso, a procura das instituições privadas e comunitárias têm crescido consideravelmente na última década.

De igual modo, as escolas de ensino religioso (corânico) têm ganhado cada vez mais espaço e confiança da população. Entretanto, este último tem gerado debates e recebido críticas sobretudo, das ONG 's que atuam na área da infância no país, devido aos maus tratos físicos e o processo de mendicância ao qual as crianças são submetidas. O surgimento das escolas corânicas está ligado à questão religiosa e da cultura islâmica, entretanto, a sua procura e fortalecimento é resultado da precariedade do sistema educativo público.

Conforme Barreto (2013), todo o sistema educacional continua com uma forte dependência da ajuda financeira externa, como o Banco Mundial. Os problemas do ensino guineense não são de hoje, já perduram há décadas. Com orçamentos baixos, materiais didáticos em falta e a condição de muitas das infraestruturas escolares do país, principalmente as do interior, continuam em péssimas condições. Sobre isso, segundo um texto do jornalista Ricardo Jorge Costa escrito em julho 1998, resultado de uma entrevista com o sindicalista Luís Nancassa, apontava o seguinte:

As dificuldades enfrentadas pelos professores estendem-se, inevitavelmente, aos alunos. As crianças e os jovens do ensino básico estudam em condições muito precárias, sendo habitual 4 ou 5 alunos partilharem a mesma carteira e não haver giz fornecido pela escola. O número mínimo de alunos por professor, em qualquer estabelecimento de ensino, é de 35, podendo atingir um máximo de 50 em situações extremas. Da mesma forma, são raros os livros e os manuais didáticos postos à disposição, levando a que os professores, por iniciativa deles, se encarreguem da produção de apontamentos ou pequenos fascículos que distribuem pelos alunos. Embora ligeiramente mais apetrechadas, as escolas do ensino secundário também não estão preparadas para 'acompanhar as exigências do século XXI', como refere o sindicalista. Neste sector de ensino, mais do que instalações satisfatórias, falta sobretudo material e equipamento técnico. No interior do país, as condições são geralmente piores. As escolas não passam, muitas vezes, de 'barracos mal cobertos' e não existem carteiras para todos os alunos. Para poderem assistir às aulas sentados, trazem de casa um banco ou improvisam, no local, uma qualquer forma de apoio. Para escrever o truque é o mesmo: uma pequena tábua sobre as pernas, ou, no caso dos mais habilidosos, uma carteira 'self-made'. O mais grave, esclarece Luís Nancassa, é que 'os professores colocados nestas zonas do país demoram mais tempo a ser pagos e sentem-se completamente desapoitados pelas autoridades', fazendo com que a maioria regresse ou se recuse, simplesmente, a aceitar o lugar. (Nancassa, 1998).

Apesar de antigo, o fato descrito pelo Nancassa, ainda é uma realidade nua e crua no sector educativo guineense.

Os problemas do sistema educativo guineense, não se limitam apenas a falta de eficácia, da deficiente cobertura a nível nacional ou a falta de pagamento dos professores. É importante

ressaltar que ainda hoje é possível perceber a forte influência do colonialismo na realidade do ensino guineense, principalmente no nosso currículo escolar. Estas influências são perceptíveis principalmente nos conteúdos abordados dentro da sala de aulas onde os alunos estudam mais sobre história e geografia da Europa do que a história e geografia da África, assim como a própria língua de ensino. Em outras palavras, estes fatores, diversas vezes, desconecta os alunos das suas realidades históricas, sociais e linguísticas.

A questão da língua é um dos fatores que contribui para o baixo desempenho escolar das crianças guineenses. Conforme apontado por Barreto (2013), a pluralidade linguística é um elemento de complexidade que contribui para as altas taxas de repetência e abandono escolar. O português é a língua oficial e é falado por apenas 27,1% da população guineense, sendo também a única língua de ensino. Isso tem impacto negativo no sucesso acadêmico, uma vez que, em muitos casos, o português não é a língua materna nem a segunda língua das crianças guineenses.

2.2 A EDUCAÇÃO CORÂNICA E O ENSINO OFICIAL: UM ENCONTRO POSSÍVEL?

A educação e aprendizagem são requisitos importantes na islã para a obtenção da bênção divina. Acredita-se que uma pessoa educada na base da religião, alcança a vida eterna. A educação corânica sempre esteve presente nas sociedades africanas bem antes da invasão europeia, como também teve uma influência significativa na educação tradicional africana. O seu método pedagógico está fincado na base da educação familiar africana, e seus conhecimentos são transmitidos oralmente, ou seja, os alunos aprendem ouvindo e observando. A observação, utilização dos castigos corporais, os mitos e histórias, palavras dos mais velhos, talismãs, textos copiados do Corão, fazem parte do cotidiano familiar (DIAS, 2005, p. 139), e são utilizados como instrumentos educacionais corânicos.

Ensino corânica é um ensino eminentemente religioso destinado aos grupos linguísticos que fazem parte da comunidade muçulmana, principalmente para as crianças e adolescentes que desejam ter uma educação religiosa de base. Segundo os preceitos religiosos de acordo com Aisha Stacey (2014), é de obrigação dos pais oferecer educação corânica aos seus filhos, com objetivo de fazer deles seres humanos virtuosos e com moral religiosa. Neste sentido, para a

obtenção destes valores religiosos, os pais mandam seus filhos para uma *daara*⁴ dirigida por um *marabout* ou *marabu*⁵.

Um *marabout* geralmente é uma pessoa sábia, com uma reputação social muito elevada, respeitada e com uma certa influência dentro da comunidade onde mora e não só. Além de professor corânico, um *marabout* também pode ser um mago, um vidente ou ainda um adivinho, dependendo do seu nível de instrução corânica e religiosa. Além destas funções, os *marabouts* também dirigem rezas nas mesquitas, celebram casamentos, realizam cerimônias fúnebres e cerimônias de *rapa*⁶ e em muitos casos, também são médicos tradicionais ou simplesmente, curandeiros como é chamado na Guiné-Bissau.

No entanto, conforme Vincent Monteil (1967), enquanto alguns alcançam ao nível dos verdadeiros mestres, outros, porém, não passam apenas de falsos ignorantes. Pois, um verdadeiro *marabout* sempre tem uma função social dentro da sua comunidade, pois, dele se espera que seja previdente, isto é, que nunca tenha vazio o seu celeiro, que dirija a prática agrícola, e que constituem os quadros da sociedade. (Yaya Wene 1963 apud Monteil 1967, p13).

A educação corânica é também uma forma de escola, uma epistemologia, uma forma de produção de conhecimento. No entanto, o que se vê hoje na Guiné-Bissau é uma distorção do que realmente é uma educação corânica, pois, como dito anteriormente, algumas escolas corânicas colocam as crianças diariamente na rua por um longo período do dia. Passar tempo demais na rua consome a energia assim como pode aumentar o nível de stress das crianças e isso acaba não contribuindo para uma boa aprendizagem das mesmas.

No entanto, vale frisar que a educação corânica não era vista com bons olhos pela administração colonial portuguesa. Pois essa educação estava empenhada num processo cultural de resistência contra a colonização (Akkari, A. 2004: 1-22 apud Pinto, 2010, p. 5). Segundo a autora, enquanto as escolas ocidentais se preocupavam apenas com a educação das crianças europeias e das pequenas elites urbanas africanas, as escolas corânicas tradicionais ocupavam-se do ensino das populações pobres e indígenas rurais (Idem, 2010). Desse modo, o ensino corânico representava uma ameaça ao sucesso da colonização portuguesa nas suas colônias, especificamente em Moçambique e Guiné-Bissau.

⁴ Escolas corânicas.

⁵ Segundo Hampatê Bâ (2010), Marabus são letrados em árabe ou em jurisprudência islâmica.

⁶ Eventos realizados nas comunidades muçulmanas para recém-nascidos. Este evento consiste em apresentar a/o recém-nascido/a à comunidade, assim como, atribuí-lo um nome.

Na Guiné-Bissau a educação corânica é uma educação de cunho alternativo destinada apenas às crianças e jovens muçulmanos que desejam ter uma educação islâmica de base. Este ensino é independente do poder Estatal guineense, pois, não está regulamentada pelo sistema educativo, e a sua prática se constituiu e se desenvolveu de forma autônoma no país. Qualquer dado referente a ela, não entra na contabilidade oficial (FREITAS, 2013).

Entretanto, nos últimos anos, tem surgido o interesse do Estado guineense em integrar as escolas *madrassas* no sistema de ensino guineense através de elaboração de um currículo único que atenda também as necessidades das crianças e adolescentes que optam pelo ensino islâmico. Segundo o relatório sobre pesquisa das *madrassas* (2011), no ano de 2009 foi elaborado um acordo para a integração das *madrassas* no sistema educativo nacional; assim como a integração do departamento de seguimento das escolas corânicas e *madrassas* à direção geral da alfabetização. Além disso, o Ministério da Educação também dispõe de documentos legais e de um departamento para acompanhar o processo de integração das *madrassas* no sistema educativo nacional.

Essas são políticas adotadas em países onde esta experiência deu certo e que a Guiné-Bissau tem seguido e feito trabalhos nesse sentido. O Senegal é um dos países onde a integração das escolas *madrassas* no sistema oficial do ensino tem dado certo, através das iniciativas governamentais. De acordo com o relatório referido em cima (2011), em 2002, o governo senegalês através de um decreto presidencial, decidiu modernizar as *daaras* e em 2004 foi criada serviço de inspeção dessas escolas, e posteriormente, a introdução da religião e Moral no Ensino básico público e adoção do Bilinguismo “Franco Árabe” 50% para cada uma das línguas.

Nesse sentido, o governo guineense através do ministério da educação, tem trabalhado na criação de uma base, ainda não consolidada, para que efetivamente esse movimento possa ganhar força na prática.

2.2.1 A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PARA O ENSINO CORÂNICO

A língua é um requisito muito importante no ensino corânico, porque segundo os preceitos islâmicos, *Allah* diz: “*Para me adorares, tens que me conhecer, se não me conheceres não me podes adorar*” para conhecer *Allah*, é necessário saber a língua no qual a palavra do *Allah* está escrita, neste caso, o árabe. Desta forma, pensar na integração das *madrassas* também

se deve pensar na formação dos professores em língua árabe que possam atender essa demanda junto das escolas públicas, pois, no ensino corânico a leitura e recitação dos versículos são feitos em árabe. Enquanto que no sistema oficial guineense, o português é a única língua aceite como língua do ensino.

Aliás, o debate sobre a introdução da língua árabe e cultura islâmica no sistema oficial do ensino guineense assim como a necessidade de construir escolas e institutos islâmicos na Guiné-Bissau não é de hoje. Há muito tempo esse assunto tem suscitado debates no seio político e não só. Segundo Balde (2013), no ano de 1969 em Dakar, Amílcar Cabral já havia lançado a ideia durante a sua intervenção no encontro com o Comité de Estudantes do PAIGC em Língua Árabe fundado em 1969, da possibilidade de o ensino da língua Árabe ser introduzido nas escolas oficiais depois da independência do país.

Recentemente, em 2020, o governo guineense através do ministério da educação, anunciou a intenção do governo em introduzir o ensino da língua árabe no sistema oficial de ensino, justificando o “desejo de colocar os alunos muçulmanos ao mesmo nível dos alunos das outras confissões religiosas.” Porém, esse assunto dividiu opiniões dos guineenses. A quem concorda que o ensino da língua árabe deve ser facultativo nas escolas do ensino médio como outras línguas estrangeiras (francês e inglês), e por outro lado, a quem diz que o ensino da língua árabe não deve ter espaço no nosso sistema de ensino pois está muito distante da nossa realidade. Para estes, o ensino da língua árabe serviria apenas para fomentar o tribalismo no país, e, ainda acreditam que a decisão do governo em introduzir a língua árabe nas escolas está sendo uma decisão meramente política⁷.

A educação corânica não se limita apenas à aprendizagem da língua árabe, mas também ao conhecimento do islão e à moral religiosa. O conhecimento do ensino corânico não se trata de um conhecimento que visa a preparação para a vida profissional, mas para o cotidiano (PINTO, 2010). Diferentemente do que acontece no sistema de ensino oficial.

⁷Informações retiradas em: <https://www.dw.com/pt-002/guin%C3%A9-bissau-est%C3%A1-preparada-para-ensinar-%C3%A1-arabe-nas-escolas/a-54720375> : 08/06/2022.

2.3 INSTITUIÇÕES DE ENSINO CORÂNICO NA GUINÉ-BISSAU

O ensino corânico decorre em instituições específicas, destinadas a formar jovens islâmicos e resguardar sem rupturas os valores éticos e o entendimento tradicional do Islã (BRITO, 2011 apud ALVES, 2021). Atualmente na Guiné-Bissau, existem três tipologias de escolas que lecionam o ensino corânico no país, a saber: primeiro, escolas *Corânicas Tradicionais*, segundo escolas *Madrassas ou Corânicas modernas* e terceiro, escolas *Mistas*. Cada grupo dessas escolas segue uma filosofia de ensino diferente das outras.

As escolas do ensino corânico surgiram na Guiné-Bissau através de iniciativas comunitárias e privadas para garantir o ensino religioso islâmico às crianças e jovens das comunidades muçulmanas e colmatar a ausência de escolas públicas nas comunidades sobre tudo do interior do país onde o Estado não consegue responder as necessidades da população. Segundo dados, a primeira escola corânica do país surgiu na cidade de Quebo, região de Tombali em 1970.

Sobre as instituições do ensino corânico na Guiné-Bissau, o primeiro estudo realizado pela UNICEF (1993, p. 63), aponta a existência de quatro mil e oitocentos e vinte e um (4821) alunos inscritos em 1990-1991 e onze mil e duzentas e trinta (11230) alunos em 1992-1993. O segundo e último estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa - INEP (2006), em colaboração com o Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF, aponta existência de seiscentos e dezassete (617) escolas que lecionam o ensino corânico em Guiné-Bissau e aproximadamente, vinte e dois mil e oitocentos e trinta e um (22.831) alunos. Estes dados foram levantados apenas em quatro (4) das oito (8) regiões que compõem o país, mais o setor autónomo de Bissau.

2.3.1 ESCOLAS CORÂNICAS TRADICIONAIS

Em termos percentuais do conjunto das escolas que lecionam o ensino corânico no país, as escolas *Corânicas Tradicionais* representam 90,92%, das escolas segundo a INEP (2006), sendo numericamente maiores e, historicamente, as mais antigas no país. Elas possuem o maior número de alunos, não têm mensalidades, não recebem nenhum tipo de apoio financeiro do governo ou de ONGs islâmicas e funcionam como orfanatos, nos quais os alunos convivem/moram junto com seus mestres na mesma casa durante toda a sua formação corânica.

Dessa forma, a responsabilidade educativa e não só desses alunos passa a pertencer ao mestre da escola.

A escolha de uma escola corânica para os filhos segue um critério estabelecido pela família que vai além das questões econômicas, pois, a maioria das famílias que optam para esse primeiro grupo de escolas, não possuem condições econômicas de pagar uma escola para os filhos terem um ensino religioso. Dessa forma, a escola a ser escolhida deve primeiramente pertencer a um mestre que seja do mesmo grupo étnico que a família, ou seja, que fala a mesma língua materna da família e em segundo lugar, esse mestre deve ter algum tipo de parentesco com a família ou ser um conhecido na comunidade. Pois, acredita-se que se a criança estiver na escola de um familiar ou um conhecido com boa reputação, ele estará em boas mãos, porque, as intenções deste com a criança sempre serão as melhores.

Segundo a pesquisa já citada INEP (2006), as escolas *corânicas tradicionais* normalmente funcionam dentro da própria casa do mestre ou em um espaço próximo, e, a céu aberto ou com uma cobertura precária. Para as suas leituras, as crianças sentam no chão com as tábuas nas mãos ou sobre as pernas onde são escritos diariamente os versículos e cânticos a serem memorizados, pois, seu ensino consiste em ler e escrever bem em árabe. A outra particularidade das escolas *corânicas tradicionais* é a prática da mendicância obrigatória tida como parte da educação talibista.

Para Freitas (2013), nos contextos escolares corânicos, um dos aspetos presentes é o trabalho forçado realizado pelas crianças e, em condições de extrema precariedade. Para a autora, a maioria dos casos ocorrem nas ruas, onde as situações vivenciadas pelas crianças podem ser comparadas àquelas vivenciadas por pessoas que precisam mendigar. Ou seja, a prática de mendicidade consiste em mandar diariamente as crianças para as ruas das cidades para pedir dinheiro. Uma parte desse dinheiro serve como sustento dessas crianças.

Nesse processo de mendicância, é fácil identificar uma criança talibé na rua a partir de algumas características comuns a eles, que vai de roupas grandes, rasgadas e sujas, sapatos muito velhos ou às vezes descalços e quase sempre com vasilhas de extrato de tomate ou outras vasilhas plásticas penduradas ao pescoço para suas mendicâncias. As dinâmicas dessas crianças mudam de acordo com a localidade. No interior do país, por exemplo, os talibés vão sendo colocados nos trabalhos de campo, como nas lavouras, nas plantações e também nas máquinas de costura. Essas dinâmicas são condicionadas pelo fator econômico desses lugares. Já na

cidade de Bissau, os talibés ficam nas ruas, principalmente no centro comercial do país, pedindo dinheiro, arroz ou açúcar, pois, em Bissau, não tem campos para grandes plantações.

Dessa forma, tudo indica que devido ao processo de mendicância utilizado nas escolas *corânicas tradicionais*, às vezes, os talibés não conseguem ter uma formação plena, devido ao longo período de tempo que passam nas ruas. Quanto ao futuro profissional, as pessoas formadas por essas escolas, conseguem desempenhar algumas funções informais, como professor/mestre das escolas corânicas ou comerciantes, mas apenas com formação corânica não conseguem se empregar formalmente, no setor público ou privado na Guiné-Bissau.

A instituição no qual a nossa pesquisa foi realizada pertence a este primeiro grupo das escolas, as *corânicas tradicionais*. Vale ressaltar ainda que a prática de mendicância existe apenas nas escolas *corânicas tradicionais* e foi justamente por este motivo, que escolhemos trabalhar com este grupo de escolas, com o objetivo de entender as narrativas dos próprios alunos sobre este modelo da educação assim como, compreender os sentidos e significados atribuídos por eles, à sua infância.

Para a melhor compreensão do ensino ministrado em termos pragmáticos nesse primeiro grupo de escolas, apresento abaixo, a grade curricular de uma escola *corânica tradicional* da região de Gabu. Vale frisar que, essa grade não se aplica a toda a região de Gabu pois, as grades curriculares das corânicas tradicionais não são homogêneas, cada escola cria a sua própria grade de acordo com as necessidades de seus alunos.

Quadro I: Grade curricular da **Escola Corânica de Sutumaca** (1º a 3º Ano de escolaridade)

Horas/Ser	Disciplinas	Horas/	Disciplinas	horas	Disciplina
6,3	huruf aleila/vogal	6,3	munsajiiim/consuante	8	alcorao
6,3	munsajiiim/consuante	8	alcorao	5	anassid/cantico
8	alcorao	5	anassid/cantico	5	shaeear/poesia
5	anassad/cantico	5	shaeear/poesia		
25,6	Horas semanais	24,3	Horas semanais	18	horas semanais

Fonte: Organização Guineense de Desenvolvimento (OGD), 2018.

Como pode-se perceber no quadro acima, as escolas corânicas tradicionais não oferecem disciplinas além das que estão diretamente ligadas ao ensino islâmico. Como se verifica, o quadro está dividido em horas semanais e por áreas de conhecimento. As crianças do primeiro ano aprendem primeiramente o alfabeto árabe (vogais e consoantes), alcorão e cântico. Já as crianças do segundo ano começam pelas consoantes, alcorão, cântico e poesia e os alunos do terceiro ano aprendem o alcorão, cântico e poesia. O alcorão, cântico e poesia são todos do livro sagrado e escritos na língua árabe. Há casos em que a língua materna do professor é utilizada também como língua de ensino nessas escolas.

2.3.2 ESCOLAS MADRASSAS OU CORÂNICAS MODERNAS

O segundo grupo das escolas, as chamadas *Madrassas ou Corânicas Modernas*, representa cerca de 8,10% das escolas do ensino religioso. As escolas *madrassas* por exemplo, são chamadas de escolas corânicas modernas, porque, representam a modernidade do ensino islâmico que além do ensino religioso, também oferecem disciplinas do ensino formal aos seus estudantes. Estas escolas, têm um caráter formal de ensino e normalmente possuem estrutura física própria para o seu funcionamento.

O processo de aprendizagem dos alunos tem como base uma linha pedagógica orientada por professores, materiais pedagógicos e, incluem apostilas para o aprofundamento da escrita e da aprendizagem da língua árabe, assim como das ciências sociais e naturais. É o sistema de ensino corânico mais próximo do sistema do ensino oficial.

Diferentemente das *corânicas tradicionais*, nas *madrassas* as mensalidades são pagas e os alunos não moram junto com o seu professor/mestre. Ou seja, os alunos frequentam essas escolas em um período do dia e voltam para casa e no outro período do dia, frequentam as escolas formais

Ainda, ao contrário das corânicas tradicionais que não recebem nenhum tipo de apoio ou financiamento, as *madrassas* recebem apoio material e financeiro das ONGs e dos países árabes e até do próprio Estado guineense. A exemplo disso, é o complexo escolar *Atadamum*, uma escola *madrassa*, situada no centro da cidade junto à maior e principal *mesquita* do país. *Atadamum* é uma palavra árabe que significa solidariedade.

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

Segundo Baldé (2013), o complexo escolar *atadamum*, conta com quadro de professores fornecidos e pagos pelo Ministério da Educação nacional, além do salário, esses professores também recebem um subsídio de uma agência de Kuwait, um País do Médio Oriente.

Ainda segundo o autor, o complexo escolar é aberto ao público muçulmano e não muçulmano, e segue o calendário e programas definidos pelo ministério da educação. Além disso, o complexo é inspecionado pelo ministério. As aulas são ministradas de 5º ao 12º ano. As únicas disciplinas introduzidas pelo complexo que não fazem parte da grade definida pelo ministério da educação são disciplinas da língua árabe e disciplina da cultura islâmica. Os professores que lecionam essas duas disciplinas não fazem parte do quadro dos professores do Ministério, ou seja, são professores contratados e pagos pela Agência Islâmica de Kuwait.

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

Para a melhor compreensão entre as Escolas Corânicas Tradicionais e as Escolas Madrassas, apresentamos a seguir um quadro explicativo que destaca as principais diferenças, permitindo uma visão clara das abordagens e estruturas de ensino presentes nesses dois sistemas educacionais corânicos predominantes no país.

Quadro II: Diferenças entre escolas corânicas tradicionais e escolas Madrassas

Características	Escolas corânicas tradicionais	Escolas Madrassas
Representação Percentual	90,96% de conjunto de escolas tradicionais	8,10% do conjunto das escolas madrassas
Estrutura Física	Geralmente funciona em lugares improvisados dentro ou próximo da casa do mestre.	Possuem infraestruturas próprias de funcionamento
Financiamento	Não recebe nenhum tipo de apoio financeiro	Recebem apoio material e financeiro de ONG's islâmicos de países árabes
Formato de ensino	Os alunos residem junto com o mestre durante toda a formação corânica.	diariamente, os alunos participam das aulas e depois voltam para suas casas
Áreas de Conhecimento	Foco exclusivo em ensino islâmico	A mesma grade curricular do ensino formal, com a inclusão de algumas disciplinas de ensino religioso
Mensalidades	Não há mensalidades, pois, são gratuitas	É necessário o pagamento das mensalidades
Prática de Mendicância	Prática obrigatória como parte da educação talibista	Não há prática de mendicância
Professores	Com formações apenas no ensino corânico	Os mesmos professores do quadro do Ministério da Educação, alguns são contratados pelas agências financiadoras
Língua de ensino	Árabe e em alguns casos se utiliza a língua materna.	língua portuguesa e o Árabe

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas informações sobre os dois sistemas de ensino (2023).

2.3.3 ESCOLAS CORÂNICAS MISTAS

E por fim, as *Mistas*. Não há informações suficientes sobre este terceiro grupo de escolas, como por exemplo, onde e como funcionam. As informações obtidas, apenas dão conta que, as escolas *mistas* representam um pouco menos de 1% e como o nome indica, este terceiro grupo de escolas utilizam os métodos dos primeiro e dos segundo grupos das escolas na sua prática pedagógica.

De acordo com os dados apresentados acima, referentes aos dois estudos, o primeiro feito em 1993 pela Unicef e o segundo realizado pela INEP em 2006, sobre escolas corânicas e crianças talibés, percebe-se que houve um aumento considerável de quase 50% de número dos alunos que estudam nas instituições do ensino corânico no país, entre os anos de 1993 para 2006. Devido a importância do ensino corânico para a comunidade islâmica, à alfabetização nos espaços deste ensino, se interpreta no limiar do saber “ler e escrever em árabe” com crianças a partir de 4 anos de idade. No entanto, para o Estado guineense, uma criança letrada em alcorão não pode ser considerada alfabetizada, pois, o ensino público guineense é desvinculado da educação religiosa. Assim sendo, o censo escolar não considera estatisticamente letrados, indivíduos habilitados no ensino do Corão, (CÁ, 2000 *apud* FREITAS, 2013, p.114).

Apesar de existir um certo interesse do Estado em relação à integração das escolas madrassas no sistema de ensino oficial, ainda assim, a sua efetivação continua fraca por falta da vontade política. Muitas escolas madrassas continuam fora do sistema de ensino e continuam funcionando com os recursos próprios. E de acordo com os dados apresentados acima em relação às escolas que lecionam o ensino religioso no país, dão conta que, o maior número de crianças se encontra no sistema de ensino corânico tradicional, ou seja, boa parte destas crianças ainda permanecem fora das estatísticas escolares e até então, não existe nenhum projeto do Estado voltadas a escolas *corânicas tradicionais*.

Em resgate ao que foi pontuado neste capítulo, vê-se que, o sistema de ensino da Guiné-Bissau enfrenta grandes desafios devido à precariedade, falta de recursos e desigualdade na distribuição de financiamento. O cenário histórico e socioeconômico do país também influencia profundamente na precariedade do setor educacional.

A análise do capítulo também abrange a educação corânica, destacando três categorias distintas: escolas corânicas tradicionais, madrassas e escolas corânicas mistas. Cada categoria dessas escolas apresenta abordagens únicas, refletindo a diversidade nas práticas educacionais

islâmicas, destacando que, o aumento no número de alunos nas instituições corânicas entre 1993 a 2006 demonstra a relevância dessa forma de educação, apesar dos desafios de integração no sistema educativo oficial.

O debate sobre a consideração da leitura e escrita em árabe como alfabetização, ilustra as divergências entre as práticas corânicas e o sistema educacional oficial, indicando a necessidade urgente de um diálogo aberto entre o Estado, comunidades religiosas e organizações não governamentais para construir um sistema educacional inclusivo e eficaz.

3. ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA COMPREENDER A INFÂNCIAS E AS CRIANÇAS TALIBÉS

Nas últimas décadas, tem havido um crescente interesse nos estudos sobre crianças e infância, o que tem trazido mudanças significativas no campo das ciências humanas. Disciplinas como Filosofia, Antropologia, Sociologia e História têm sido influenciadas por esses estudos, assim como instituições transnacionais como a Unicef, que promovem um diálogo contínuo sobre a infância e trabalham na criação de leis de proteção às crianças, como a Convenção dos Direitos das Crianças (CDC). Essas mudanças também têm impactado a forma como pensamos e abordamos a infância.

A partir dessas transformações, a infância deixou de ser vista apenas como uma fase de vida pela qual todos passam, passando a ser compreendida como uma construção histórica e social que engloba não apenas a "criança concreta", mas também a família, a escola, a cultura e outros aspetos. No entanto, nem sempre foi assim. Por muitos anos, os conceitos de criança e infância passaram por diferentes interpretações. Inicialmente, as crianças eram educadas para se comportarem como miniaturas dos adultos, ou seja, eram vistas como adultos em escala reduzida. Essa concepção diminuta pode tanto revelar como ocultar a realidade sociocultural das crianças, tornando necessária sua superação (SARMENTO, 2007 apud ANDRADE, 2010, p.47).

Assim, com o surgimento do campo de estudos sociais da infância nos anos 1980, essa concepção tradicional de infância e criança foi questionada. Para esse campo de estudo, a infância é entendida como uma estrutura permanente da categoria geracional, construída socialmente, que marca o início e o fim da condição de ser criança de cada indivíduo (QVORTRUP, 2010). As crianças são consideradas atores sociais e agentes ativos na participação e na construção da história e da cultura (CORSARO, 2011).

No entanto, é importante destacar que o conceito de criança, enquanto construção social, não é uniforme, pois sua definição varia de acordo com o que é estabelecido por cada sociedade. Por exemplo, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente considera criança toda pessoa de até 12 anos de idade, enquanto a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), documento com alcance global, define criança como qualquer indivíduo menor de 18 anos que esteja sob tutela de um adulto. Já em algumas comunidades tradicionais, por sua vez, uma

pessoa é considerada criança até a sua entrada na puberdade, quando se inicia a vida adulta (ANDRADE, 2010, p. 54).

A partir do século XVIII, com a ascensão da burguesia, surge um novo conceito de família, estabelecendo o modelo nuclear como dominante e trazendo consigo uma nova percepção da infância, um debate iniciado por Ariès (1960). Esse novo entendimento reconhece a singularidade infantil, compreendendo a criança como um ser dotado de capacidades e em processo de desenvolvimento, conforme observado por Kramer (2003, apud ANDRADE, 2010, p. 51).

Por outro lado, de acordo com Aisha Stacey (2014), a visão islâmica sobre a infância difere da perspectiva ocidental/europeia. Para o Islã, a infância é um período único na vida de um indivíduo. Assim, todos os direitos mencionados no Islã se aplicam também às crianças. Conforme os princípios religiosos, esses direitos começam antes mesmo do nascimento, uma vez que as crianças são consideradas uma bênção para as famílias, e é responsabilidade dos pais cuidar e educar seus filhos adequadamente.

Segundo essa mesma autora, ao longo da história islâmica e na literatura, os direitos e responsabilidades relacionados às crianças são claramente delineados. Entre esses direitos, estão o direito à vida, nome, educação, aprendizado religioso e orientação espiritual, proteção, segurança, conhecimento e sabedoria adequados. Além disso, é direito de uma criança conhecer e compreender sua linhagem. Seus corações devem ser preenchidos com fé e suas mentes devem ser guiadas. Os direitos sempre estão acompanhados de deveres, e um dos deveres das crianças é aprender a amar a Deus. Normalmente, aos sete anos, espera-se que a criança aprenda a orar corretamente, e aos dez anos, ela pode ser repreendida caso não cumpra essa obrigação.

Essas diferentes perspectivas sobre a infância refletem as diversas influências culturais, religiosas e sociais que moldam nossa compreensão desse estágio crucial da vida. Enquanto as definições legais podem variar de país para país, e até mesmo dentro de uma mesma sociedade, é evidente que a visão da infância como uma fase distinta, com direitos e necessidades específicas, tem se tornado cada vez mais predominante.

No contexto islâmico, a infância é valorizada como um período sagrado, no qual os pais têm a responsabilidade de criar e educar seus filhos de maneira adequada, fornecendo-lhes orientação religiosa e espiritual. Os direitos das crianças são reconhecidos e protegidos, garantindo-lhes uma vida digna e o acesso aos ensinamentos e práticas religiosas. Além disso,

espera-se que as crianças assumam certas responsabilidades, como aprender a orar e cultivar uma conexão com Deus desde tenra idade.

Por outro lado, a compreensão ocidental moderna da infância tem sido moldada por influências históricas, sociais e culturais. A ascensão da burguesia no século XVIII trouxe consigo uma nova concepção da família e da infância, reconhecendo a criança como um ser em desenvolvimento, com necessidades específicas e um potencial próprio. Esse "sentimento de infância" deu origem a mudanças nas práticas de criação e educação, enfatizando a importância do cuidado, proteção e estímulo adequados para o desenvolvimento saudável das crianças.

É interessante observar que, independentemente das diferentes abordagens culturais e religiosas, há um consenso geral sobre a importância de garantir os direitos das crianças e proporcionar-lhes um ambiente seguro, amoroso e propício ao seu crescimento e desenvolvimento. A compreensão da infância como uma fase crucial e única na vida humana tem implicações significativas não apenas para a família, mas também para a sociedade como um todo.

À medida que continuamos a evoluir na compreensão da infância, é fundamental que consideremos a diversidade de experiências e perspectivas em relação às crianças, reconhecendo e respeitando as diferentes visões e abordagens culturais, religiosas e sociais. Somente através desse diálogo e compreensão mútua poderemos trabalhar em direção a um futuro em que todas as crianças tenham seus direitos e necessidades atendidos, independentemente de sua origem ou contexto cultural.

3.1 INFÂNCIA E CRIANÇA NO CONTEXTO AFRICANO

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

Os valores e tradições culturais desempenham papel crucial nesse cenário. Nas sociedades africanas, esses valores e tradições estão profundamente enraizados e exercem uma influência direta na forma como a infância é percebida e vivenciada. Eles moldam as

expectativas em relação às crianças, abordando aspectos como a educação, a socialização, as responsabilidades familiares e a transmissão de conhecimentos tradicionais.

Enquanto a infância e a criança foram amplamente desvalorizadas e marginalizadas na sociedade europeia durante décadas, na realidade das sociedades africanas, a civilização é centrada na criança, ou seja, a criança sempre foi reconhecida como um membro ativo na sociedade, com valores e papel de destaque para a saúde e bem-estar da comunidade.

Uma filosofia significativa nas sociedades Bantu é a "kindezi". De acordo com FU KI-AU et al. (2017), *kindezi* é uma arte ancestral dos africanos em geral e dos Bantu em particular. Essa filosofia e arte de cuidar das crianças, envolve-se em tocar, proteger e zelar pela vida da criança e pelo ambiente em que seu desenvolvimento ocorre de forma multidimensional.

Ainda segundo os autores, cuidar das crianças é considerado um método terapêutico altamente recomendado para ajudar as pessoas mais velhas da comunidade a enfrentarem seus diversos problemas sociais, psicológicos e/ou gerontológicos, utilizando-os como cuidadores. Além disso, para jovens babás, o *Kindezi* é visto como uma preparação social e uma preparação para as responsabilidades da futura maternidade ou paternidade. Esse cuidado é programado como uma experiência de aprendizagem para toda a vida, capacitando-os com a tolerância e as habilidades necessárias para se tornarem boas mães e pais. E ainda, nas sociedades do Kongo, muitas vezes, jovens casais sem filhos são incentivados a cuidar de membros da comunidade (família extensa) como preparação para a chegada de seus próprios filhos, enfatizando a importância do cuidado com as crianças para o bem-estar geral da comunidade.

A respeito do importante papel da comunidade no bem-estar da criança nas sociedades africanas, a professora nigeriana Dr^a Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2000) enfatiza que, dentro do núcleo familiar africano, a criança não possui apenas uma mãe ou um pai singular, mas sim, ela conta com muitas mães e muitos pais. Nessa visão, todos na comunidade mantêm a mesma responsabilidade de educar, cuidar, amar e proteger a criança.

Todo indivíduo nascido e criado na África teve a vivência desse compromisso, pois, em algum ponto de sua jornada, desempenhou o papel de cuidar de uma criança, mesmo que por um breve período. Essa abordagem coletiva na criação das crianças é um elemento fundamental da cultura africana, onde o conceito de família vai além dos laços sanguíneos diretos e se

estende a toda a comunidade. Cada membro adulto da comunidade é considerado uma figura de cuidado e orientação para as crianças, independentemente de serem pais biológicos ou não.

Nas sociedades africanas, o apoio social e emocional é reconhecido como fundamental para o desenvolvimento saudável das crianças. A responsabilidade compartilhada fortalece os laços entre as gerações e forma indivíduos equilibrados e integrados na comunidade. O bem-estar e o futuro das crianças africanas está estreitamente ligada ao bem-estar da comunidade como um todo.

No entanto, os estudos relacionados às crianças africanas na atualidade são escassos e de difícil acesso. De acordo com Colonna (2012), é raro encontrar pesquisas que tenham como objetivo estudar a realidade das crianças consideradas "normais" dentro do contexto africano e ainda mais raro encontrar estudos que apresentem o ponto de vista das próprias crianças sobre suas experiências e vivências cotidianas.

Quando se trata especificamente do contexto dos estudos sobre a infância na África lusófona, a situação de escassez é ainda mais evidente. Existem poucos pesquisadores dedicados ao estudo da infância (LETICIA RODRIGUES DE SOUSA, 2018). Moçambique é o país dos PALOP que tem se destacado mais nessa área

Elana Colonna (2012) destaca que as pesquisas com crianças africanas, geralmente conduzidas por organizações não governamentais, têm negligenciado suas experiências cotidianas e pontos de vista. A autora aponta que as ciências sociais, especialmente as organizações internacionais, focam principalmente nas crianças consideradas "fora do lugar", ou seja, aquelas que não se encaixam na norma de infância universalizada. Essas crianças são consideradas em situação de risco e representam uma ameaça para a sociedade.

Ainda segundo a autora, dados coletados por essas ONGs, são dados quantitativos e se concentram em medir as condições socioeconômicas das crianças, através de informações coletadas junto às famílias, usados para medir a pobreza infantil no continente, com base em indicadores como nutrição, acesso à água, saneamento, saúde, educação, moradia, alimentação e informação. Sendo a pobreza infantil vista como uma privação dos direitos básicos para as crianças africanas (COLONNA, 2012, p.15).

Com base nas colocações da autora, me faz questionar: Essa tendência das ONGs, em priorizar a pobreza infantil das crianças africanas em suas pesquisas, contribui mais para o

empobrecimento ou para o empoderamento das crianças no continente? Qual é o real interesse das ONGs em relação à infância africana? Provavelmente, levarei um tempo para conseguir responder estas perguntas, no entanto, acreditamos que para compreender plenamente a infância africana, é essencial considerar as perspectivas, práticas e realidades das crianças do continente nesse sentido, ao explorar essas perspectivas, é possível compreender a complexidade e a riqueza da infância no continente. Pois, essas infâncias são fortemente influenciadas pela história do próprio continente, como aponta Ezémbé (2009)

É necessário considerar as complexidades ao se desenvolver pesquisa com crianças. Por exemplo, a função social da criança africana, é completamente diferente, já que, muitas vezes, a noção de indivíduo não tem valor por si só, o indivíduo não tem existência própria, ele existe em função da sociedade, a criança interessa enquanto ela pode interessar a sociedade, a morte é morte social e não individual. “Ser criança, jovem, adulto ou velho, é mais ocupar uma posição no espaço social e institucional que manifestar um estado dado de maturação” (apud ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2010, p.46).

Desde tempos ancestrais, as crianças africanas desempenham papéis que vivenciam na comunidade, aprendendo habilidades essenciais para sua sobrevivência e participam ativamente na vida cotidiana. A transmissão de conhecimentos tradicionais e a preservação das práticas culturais são aspectos fundamentais que fortalecem a identidade cultural e o senso de pertencimento das crianças.

Deste modo, é necessário promover uma mudança de paradigma, em que as crianças africanas sejam consideradas como agentes ativos em sua própria vida, capazes de expressar suas opiniões, desejos e preocupações. Ao incluir sua voz nos processos de pesquisa e tomada de decisão, podemos contribuir para uma abordagem mais holística e inclusiva da infância africana, que valoriza sua individualidade, respeita seus direitos e promove seu pleno desenvolvimento.

Para abordar essa lacuna, é importante seguir as abordagens mais qualitativas e participativas, que valorizam as narrativas e a ocorrência das crianças africanas. Nesse sentido, Christensen e Prout (2002), reconhecem que uma das perspectivas sobre a visibilidade da criança nas investigações, é a participação. Garantir a participação das crianças nos processos de pesquisa, reconhecendo-as como atores sociais e dando-lhes a oportunidade de expressar suas opiniões e desejos. Isso requer uma mudança de paradigma, em que as crianças são vistas como parceiras ativas na pesquisa, e não apenas como objetos de estudo.

3.2 INFÂNCIA E CRIANÇA NO CONTEXTO GUINEENSE

Com relação à legislação que rege a infância na Guiné-Bissau, o ser criança não difere do que foi preconizado juntamente pela CDC e Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da criança (CADBEC). Segundo o estatuto de assistência jurisdicional aos menores e a Constituição da República da Guiné-Bissau, é considerada criança, todo o indivíduo que tenha menos de 18 anos de idade, que juridicamente não responde pelos seus atos.

O país ratificou e se tornou o Estado signatário da convenção dos direitos das crianças em 1990. O ano em que o país ainda estava sob o regime de partido único. A assinatura da CDC abriu portas a nível internacional, para que o Governo guineense pudesse fazer acordos e ratificar outros importantes documentos a nível mundial para melhor atender as necessidades das crianças guineenses. Seguindo essa perspectiva, em 08 de março de 2005, o governo ratifica e assina a Carta Africana de Direitos e Bem-Estar das Crianças. Além desses dois documentos super importantes no que diz respeito a crianças, de acordo com o Estudo sobre a Aplicação das Convenções nº 138 e nº 182 da OIT e suas recomendações na legislação nacional dos países e no âmbito da CPLP, o país também se tornou membro da Organização Internacional do Trabalho- OIT em 1977 e desde lá, o país sancionou várias convenções internacionais da OIT sobre o trabalho infantil como: a convenção nº 6 sobre o trabalho noturno de menores na indústria; convenção nº 29 sobre o trabalho forçado; convenção nº 81 sobre inspeção do Trabalho; convenção nº 105 sobre abolição do trabalho forçado; convenção nº 182 sobre piores formas de trabalho infantil e a convenção nº 13 sobre a idade mínima no trabalho.

De acordo com a nossa Constituição da República (1996), todos os tratados internacionais têm o mesmo poder de aplicabilidade jurídica com as leis internas do país. No artº 29º da Constituição inciso nº1 deixa isso bem claro “os direitos fundamentais consagrados na constituição da República da Guiné-Bissau não excluem quaisquer outros constantes das demais leis da República e das regras aplicáveis dos direitos internacionais” (Constituição da República, 1996, p. 9).

Partindo do pressuposto que a Convenção dos Direitos da Criança compreende e trata a criança de forma homogênea, tendo como modelo a criança ocidental, muitos países ainda compreendem suas infâncias a partir do que ela define. No caso da Guiné-Bissau, a CDC continua sendo a principal legislação que orienta debates sobre a infância no país. Segundo Jeane Silva Freitas (2013), a única legislação interna vigente até então sobre o assunto é o Estatuto da Assistência Jurisdicional dos Menores de Ultramar, de 1971. Sendo da era colonial,

esse estatuto certamente precisa de reformas bem profundas, porque a sua legislação já não se aplica à realidade da situação da infância guineense. Com isso, fica evidente a fragilidade do Estado guineense e das suas instituições nessa matéria.

No país, 50% da população é menor de 18 anos, no entanto, vale ressaltar que, apesar de Guiné-Bissau ser um dos Estados signatários da Convenção dos Direitos da Criança – CDC e da Carta Africana sobre o Direito e Bem-Estar da Criança, ainda não consegue cumprir com suas obrigações enquanto Estado em relação a sua infância. A exemplo disso, é o considerável número de crianças de até sete anos sem registro de nascimento, muitas não frequentam a escola e a taxa de mortalidade materno infantil continua sendo uma das mais altas do continente. Os compromissos internacionais e nacionais de proteção dos direitos e bem-estar das crianças assumidos pelo Estado, ainda estão longe de se concretizar. Muitas crianças estão em condições precárias e o Estado continua frágil e inacessível para a população que mais necessita. O país enfrenta fragilidades institucionais, falta de recursos materiais, financeiros e por vezes humanos para fazer face a esta situação.

A atuação das ONG's junto a essa parcela da população tem sido crucial em amenizar a ausência do Estado em áreas como educação, saúde, proteção e saneamento. No entanto, apesar disso, as ONG's também têm dificuldades em fazer uma cobertura completa, ou seja, não conseguem fazer trabalhos a nível nacional pois, tem localidades do interior de difícil acesso devido à falta de infraestruturas rodoviárias.

As narrativas e discussões institucionais sobre a infância guineense, presentes em toda a sociedade, deixam-me com a sensação de que a Guiné-Bissau, como Estado, ainda não está preparada para avançar em direção aos debates promovidos pela sociologia da infância. Embora a frase "as crianças são o futuro deste país" seja constantemente repetida, na prática é difícil encarar as crianças como sujeitos e atores sociais, dotados de opiniões próprias no presente.

Além disso, as crianças guineenses ainda estão longe de serem vistas e tratadas como membros ativos da sociedade. Elas continuam invisíveis nas pesquisas e negligenciadas pelo Estado. O Estado negligencia a infância guineense devido à falta de cuidados básicos e à ausência de legislação interna para protegê-las. Nas pesquisas, elas são tratadas de forma passiva, sem que sua voz e opinião sejam consideradas, como é o caso específico de Talibés.

De igual modo, de acordo com Baldé (2013, p.121), numa análise da atuação das ONGs sobre a questão dos talibés na Guiné-Bissau, o autor afirma que a abordagem adotada por ONGs no combate à questão do talibismo no país é no mínimo discutível. o autor ressalta ainda que

muitas das ONGs parecem mais preocupadas com a autopromoção do que com o auxílio efetivo às crianças necessitadas.

É importante ressaltar que a infância guineense vai além de ser apenas uma "infância pobre". Existem crianças guineenses que culturalmente são valorizadas e ocupam posições de respeito e poder em relação aos adultos. Um exemplo disso são os meninos que passaram pelo ritual de iniciação. Eles são submetidos a diversos ensinamentos e à prática da circuncisão, e a sociedade os considera crianças que conhecem os segredos da vida adulta masculina. Por essa razão, são tratados de maneira diferenciada, com mais respeito, em comparação a adultos ou outras crianças que não passaram pelo mesmo processo.

Em certos momentos específicos e em determinados grupos étnicos, a idade cronológica desses meninos não é tão relevante quando estão junto aos mais velhos, pois passaram pela mesma experiência sociocultural com os anciãos de suas comunidades. Portanto, a opinião e a presença deles são tão respeitadas quanto as do adulto que também passou pela mesma experiência. Além disso, eles podem frequentar certos lugares que um adulto que não tenha passado pelo mesmo processo não pode. No entanto, é importante esclarecer que esse fato não significa que a fase adulta da criança seja antecipada, pois ela continua mantendo sua condição de criança e é tratada como tal. Porém, em termos culturais, ela ganha outra dimensão.

Essa dualidade na forma como as crianças guineenses são tratadas revela a complexidade da percepção e do papel da infância na sociedade guineense. Enquanto algumas crianças são valorizadas e têm seu conhecimento e experiência reconhecidos, outras são marginalizadas e negligenciadas. Isso ressalta a necessidade de uma abordagem mais abrangente e inclusiva em relação à infância no país.

É crucial que as narrativas e os debates institucionais sobre a infância guineense avancem para além da mera retórica de que “as crianças são o futuro do país”. É preciso reconhecer que elas são agentes sociais no presente, capazes de contribuir para a sociedade e de expressar suas próprias opiniões. Para isso, é necessário um compromisso real por parte do Estado em promover políticas e práticas que valorizem e protejam os direitos e o bem-estar das crianças.

Além disso, a invisibilidade das crianças guineenses nas pesquisas precisa ser superada. É fundamental que os pesquisadores considerem ativamente as vozes e perspectivas das crianças em seus estudos, permitindo que elas sejam participantes ativos e não apenas objetos

de pesquisa. Isso contribuirá para uma compreensão mais abrangente e precisa da realidade da infância guineense, bem como para a formulação de políticas e intervenções mais eficazes.

Portanto, é fundamental que a Guiné-Bissau avance em direção a uma abordagem mais inclusiva, abrangente e centrada nas crianças. Isso requer a criação de políticas e estruturas institucionais que garantam o pleno reconhecimento dos direitos das crianças, sua participação ativa na sociedade e o fornecimento de cuidados e proteção adequados. Somente assim a Guiné-Bissau poderá verdadeiramente avançar em direção a um futuro onde todas as crianças possam florescer e contribuir para o desenvolvimento do país.

3.3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO DAS CRIANÇAS TALIBÉS EM GUINÉ-BISSAU

Os debates sobre crianças talibés são recentes no meio acadêmico. Este assunto é debatido mais a nível das organizações não governamentais que atuam na área da infância e nos meios de comunicação social do que propriamente na academia. Este facto percebe-se através de levantamento bibliográfico de trabalhos académicos e jornalísticos disponíveis sobre o assunto. O trabalho de levantamento bibliográfico decorreu entre os meses de abril ao mês de julho de 2021. Segundo Luna (1997), a revisão bibliográfica ou revisão da literatura, é uma peça importante no trabalho científico destinada à divulgação e comunicação, sujeito a critérios e normas cujo objetivo é familiarizar a pesquisadora com o que já foi investigado sobre um determinado problema do seu interesse.

No entanto, a falta de material bibliográfico sobre a Guiné-Bissau em geral é um facto comum partilhado entre colegas pesquisadores/as. Infelizmente, os documentos sobre o país ainda são escassos, poucos estão disponíveis na internet e alguns encontram-se trancadas nas gavetas dos gabinetes, porém de difícil acesso. Sobre o talibismo, ainda são incipientes produções académicas que auxiliem na compreensão da realidade da temática. O quantitativo de pesquisas e estudos é pequeno, especificamente os estudos que buscam compreender o papel e a perspectiva de crianças *talibés*, suas realidades, sua educação, suas vidas, seus desejos e vontades.

Nesse sentido, o nosso principal banco de dados utilizado para o levantamento bibliográfico foi o Google Acadêmico. No entanto, vale frisar que além do google acadêmico, também utilizamos as plataformas Scielo e Pubmed e outros sites secundários, no entanto, no Scielo não foi encontrado nenhum documento referente a temática e no Pubmed os resultados obtidos foram todos em inglês mesmo tendo o português como um dos quatro idiomas utilizados na pesquisa (português, francês, Inglês e Espanhol). Já nas buscas no google acadêmico, ao cruzar os descritores (*Talibé children, corânico teaching*) obtivemos um resultado de 151 documentos, acrescentando “Guiné-Bissau” entre os descritores, esse resultado caiu para 68.

Diante do exposto, optamos em utilizar apenas o português como o idioma da pesquisa que nos levaria a trabalhos feitos no contexto da Guiné-Bissau. Com isso, na busca com descritores (crianças talibés e ensino corânico) obtivemos 34 resultados. Acrescentando Infâncias entre os descritores esse resultado caiu para 21. É de referir que, dos trabalhos que apareceram nas buscas, alguns já tinham sido encontrados e utilizados em outros momentos e que foram usados neste trabalho.

A seleção dos trabalhos que auxiliaram na construção desta pesquisa se deu em primeiro momento, na verificação do que os títulos dos trabalhos apresentam sobre a temática em questão, em segundo lugar, a leitura dos resumos dos trabalhos e por último a consulta dos sumários e só depois disso, foi feita a seleção. Os títulos mais comuns que apareceram nas buscas foram: Crianças Talibés, Exploração/Tráfico de Crianças, Trabalho Infantil, Direitos das Crianças e Maus Tratos etc.

No entanto, apesar dos títulos, em diversos estudos, o foco principal não recai diretamente sobre o talibismo em si. Em algumas pesquisas, esse tema é facilmente compreendido em uma breve seção dentro de capítulos que tratam de assuntos mais amplos. Por vezes, o talibismo é retratado como um exemplo das consequências de práticas culturais, bem como um caso ilustrativo de violação dos direitos das crianças. Além disso, em estudos relacionados ao tráfico de crianças, o talibismo também é mencionado como um contexto relevante.

Ou seja, os talibés são retratados quase sempre como crianças mendigas, traficadas, vulneráveis, exploradas etc. Segundo a pesquisadora italiana Elena Colonna, em África, os estudos sociais e as organizações internacionais têm privilegiado os estudos das crianças “fora do lugar”. No contexto africano, as notícias sobre a infância africana têm caracterizado esta

como se fosse uma infância homogênea, caracterizada muitas vezes pela extrema pobreza, fome, miséria, guerra, desnutrição, doenças etc. (COLONNA, 2012).

Com base nessa premissa, foram selecionados exclusivamente os trabalhos que oferecem informações relevantes sobre os talibés e abrangem todo o seu processo educacional. Ou seja, foram selecionados trabalhos que auxiliem em uma compreensão completa do processo de ensino dos talibés. Como resultado, de acordo com o nosso critério de seleção, foram selecionados dez artigos, duas dissertações e três relatórios. Como pode ser constatado no quadro abaixo.

Quadro III: Levantamento Bibliográfico

Autor	Categoria	Ano	Título
INEP	Relatório	2006	Estudo sobre escolas corânicas, madrassa e crianças talibé
Jeane Filva Freitas	Artigo	2013	Crianças da Guiné-Bissau: entre o tribalismo e a civilização
Saico Baldé	Artigo	2010	Exclusão a auto-exclusão da população muçulmana no sistema educativo guineense.
Saico Baldé	Artigo	2013	A Mesquita Central Nacional e o Complexo Escolar “At-tadamun”: A integração do ensino e da cultura Islâmica na Guiné-Bissau.
Carlos Cardoso	Artigo	2004	As Tendências Atuais do Islão na Guiné-Bissau.
Eduardo Costa Dias	Artigo	2005	Da escola corânica tradicional à escola árabe: um simples aumento de qualificação do ensino muçulmano na Senegâmbia?
Francisco Proença Garcia	Artigo	2003	O Islão na África Subsariana. Guiné-Bissau e Moçambique, Uma Análise Comparativa.
Vicent Monteil	Artigo	1967	O islão na África negra.
Aisha Stacey	Artigo	2014	O que o Islã diz sobre as crianças (parte 1 de 5): Deus garante os direitos das crianças.

Maria J.B.Pinto	Artigo	2010	A Importância e o Papel das Instituições Islâmicas na educação e formação em Moçambique: Estudo de caso da Província de Nampula.
<u>Human Rights Watch</u>	Relatório	2010	Á custa das crianças” mendigagem forçada e outros abusos cometidos contra os talibés no Senegal.
<u>Djenane P. de Jesus</u>	Dissertação	2012	Tráfico de crianças e exploração do trabalho infantil na Guiné- Bissau.
<u>INEP</u>	Relatório	2006	Abuso e à Exploração Sexual de Menores na Guiné-Bissau.
<u>Hampaté Bâ</u>	Artigo	2010	A tradução viva
<u>Liga G.D.Humanos</u>	Relatório	2007	Relatório sobre a Situação dos Direitos Humanos na Guiné-Bissau.
<u>Mónica M. de Sá N. Cooper</u>	Dissertação	2018	“As Crianças Talibés”, Práticas Religiosas ou Violação dos Direitos Fundamentais de Menor na Guiné-Bissau.

Fonte: Elaborado pela Autora (2023)

Também, em busca de documentos que auxiliassem na pesquisa e aprofundamento da temática relacionada a infância guineense, durante a minha viagem para a realização de pesquisa de campo em Bissau, procurei junto da Associação dos Amigos da Criança (AMIC) e Instituto de Mulher e Crianças (IMC), os documentos fornecidos por essas instituições são na sua maioria relatórios, sendo a maioria deles já haviam sido encontradas nas nossas pesquisas na internet, já outros relatórios me deram suporte para análise de dados, pois alguns deles continham informações novas.

Do mesmo modo, busquei junto ao Sindicato Democrático de Professores (SINDEPROF) e à Frente Nacional dos Professores e Educadores (FRENAPROFE) documentos específicos acerca das greves que ocorreram no setor de ensino guineense. Além

disso, também procurei junto ao Gabinete de Estudo, Planejamento e Avaliação de Sistema de Ensino (GEPASE), por documentos relacionados ao processo de integração das escolas corânicas no sistema oficial de ensino.

De acordo com a nossa pesquisa bibliográfica, percebemos que as crianças talibés, continuam chamando a atenção da mídia, das ONGs e dos pesquisadores pelas “peculiaridades em que vivem”. Há estudos que afirmam que os talibés não têm uma infância, pois passam mais horas na rua mendigando e sendo expostas a várias situações perigosas e sendo proibidas de brincar em detrimento da mendicância (HUMAN RIGHTS WATCH, 2010, p.73). Do mesmo modo, para Mónica Cooper (2018), a prática da mendicância é a forma mais cruel e desumana de maltrato infantil. Pois, ainda segundo a autora, os talibés são obrigados pelos seus mestres a passarem de 12 a 14 horas na rua pedindo esmola.

Além das questões relacionadas à religião e cultura, a pobreza é também apontada como uma das causas que influenciam o envio dos talibés a escolas corânicas. Muitos desses meninos são órfãos e uma boa parte deles vêm de famílias poligâmicas e pobres, que não têm condições de cuidar de um número maior dos filhos, com isso, veem as escolas corânicas como boas oportunidades de verem seus filhos tendo melhores condições de cuidado.

Diante de tudo o que foi exposto até aqui sobre a temática em questão, pode-se dar por convencido/a ou devemos questionar sobre: Será que os talibés são realmente apenas aquilo que os relatórios nos falam? São realmente privadas dos seus direitos de serem crianças? Ou é porque são apenas uma parcela de crianças africanas que não se enquadram nas normas da infância universalizada? Há quem devemos responsabilizar por esta situação? Devemos questionar as atuações das ONGs ou cobrar as escolas corânicas e seus respectivos mestres?

Embora as pesquisas sobre o talibismo apresentem resultados preocupantes acerca da situação dos talibés nos Daaras, revelando uma dura realidade na qual muitas crianças guineenses se encontram, desamparadas e sem nenhuma assistência jurídica ou social, nosso campo, contextualizado e alinhado aos nossos objetivos de pesquisa, revelou uma outra faceta dos talibés pouco explorada em estudos anteriores. Nesse sentido, os resultados nos revelaram uma realidade dos talibés como atores sociais completos e sujeitos ativos em suas próprias vidas.

4. POR ONDE O CUIDADO TRANSITA? O TRABALHO DE NUCLEAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS GERADOS NA PESQUISA ETNOGRÁFICA

Nos últimos tempos, pesquisas envolvendo crianças têm adquirido um destaque notável, especialmente no campo da sociologia da infância. Esses estudos não só atraem atenção por seus temas, mas também despertam interesse pelas abordagens metodológicas aplicadas. Movidos pelo objetivo de reconhecer a agência das crianças na sociedade, os estudos sociais da infância encaram um outro desafio de quebrar os paradigmas no âmbito desse campo. Conforme apontam Manuela Ferreira e Patrícia de Moraes Lima (2020), este desafio epistemológico implica em romper com o conhecimento hegemônico ocidental que tem sido frequentemente baseada na perspectiva do adulto e na experiência da idade adulta como referência para compreender e construir saberes sobre a infância, as crianças e suas formas de vida.

Sob essa ótica centrada nos adultos, a avaliação e classificação do desenvolvimento psicossocial das crianças são moldadas pelos parâmetros do modelo adulto. Isso resulta em uma percepção limitada da criança, consistindo em um ser “Incompleto”. Nesse contexto, é crucial adotar uma abordagem metodológica que reconheça as crianças como indivíduos detentores de direitos e com vozes próprias. Nesse sentido, a etnografia surge como um “método útil na pesquisa com crianças, uma vez que permite captar a voz da criança e sua participação na produção de dados sociológicos” (JAMES; PROUT, 1997, QVORTRUP, 1996, Apud FERREIRA e LIMA, 2020).

Abordar métodos de pesquisa no campo da educação, não é uma tarefa simples, pois, como indica GATTI (s/d), a educação é um campo de ciência diversificada, orientada por diferentes objetivos e problemas de pesquisa, sendo assim, não existe uma forma metodológica única de pesquisa dentro deste campo. Dessa forma, para a pesquisa com crianças e adolescentes talibés, a etnográfica foi o método escolhido, pois, a etnografia é o método mais indicado para pesquisas com crianças. No âmbito da infância e da adolescência, essa abordagem tem ganhado destaque ao possibilitar uma compreensão mais profunda das experiências das crianças e adolescentes em seus contextos culturais específicos.

A pesquisa etnográfica tem se destacado ao longo dos anos como uma ferramenta poderosa para o estudo das práticas sociais e culturais em diferentes contextos, exigindo uma longa permanência do pesquisador no campo. De acordo com Geertz (1978) apud Marchi

(2018), a cultura é uma complexa rede de significados que os seres humanos criaram e na qual estão profundamente envolvidos. Por sua vez, a etnografia é o processo de interpretação ou descrição detalhada dessa cultura.

4.1 A PESQUISA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES TALIBÉS

Este estudo está inserido no campo da pesquisa qualitativa, que tem suas raízes no final do século XIX. De acordo com André (1995), a pesquisa qualitativa é caracterizada por não envolver a manipulação de variação ou tratamento experimental, mas sim por estudar os fenômenos em sua ocorrência natural. Seguindo a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem como objetivo a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos na investigação. Ou seja, o foco do pesquisador é, portanto, entender a realidade dos participantes da pesquisa tal como ela se apresenta.

Dentro da abordagem qualitativa, existem diversas modalidades de pesquisa, e uma delas é a etnografia, originalmente utilizada no campo da Antropologia. Apesar da origem antropológica, a etnografia tem sido utilizada por pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento, entre eles a educação. Dentro do campo de Educação, conforme André (1995), a aplicação da abordagem etnográfica tem como foco o processo educativo, o que exige critérios distintos dos tradicionalmente considerados na etnografia, como a exigência de uma longa permanência do pesquisador no campo da pesquisa.

Além da longa permanência no campo, optar por uma abordagem etnográfica implica em realizar uma descrição densa das observações realizadas junto ao grupo pesquisado, investigando suas dinâmicas sociais e culturais. No entanto, a descrição densa aqui não se trata necessariamente da escrita destelhada da cultura, mas sobretudo, situar essa descrição, ou seja, descrever os significados que as ações e eventos têm para as pessoas ou grupos estudados, (MARCHI, 2018).

De qualidade qualitativa, esta pesquisa foi desenvolvida com crianças e adolescentes de idades compreendidas entre os sete (7) e dezessete (17) anos, também conhecidos por talibés, estudantes da escola *corânica tradicional*. É importante destacar, que esta pesquisa reconhece

essas crianças e adolescentes como atores sociais e detentores de direitos, capazes de interpretar a realidade em que estão inseridos. Como procedimentos técnicos para a geração de dados, utilizamos a observação participante e conversas informais com crianças, adolescentes e adultos, além do levantamento bibliográfico sobre o talibismo, descrito no capítulo anterior.

Através da abordagem etnográfica, adentramos no cotidiano dos talibés, observando e interagindo com eles em seus ambientes naturais. Desvendamos suas práticas, rituais, crenças e valores, buscando compreender vidas a partir de suas próprias lentes culturais. O olhar etnográfico nos permite despir-nos de preconceitos e estereótipos, abrindo caminho para uma análise mais sensível e contextualizada, como aponta Lima e Duarte

O deslocamento do nosso conhecimento e de pontos de vista pré-determinados são essenciais para o nosso processo etnográfico, pois entrar em contato com o outro para aprender seus modos de vida próprios, requer desvincular-se dos preconceitos construídos social e historicamente e, ainda, considerar qual o lugar do sujeito que ocupamos na relação com o campo e com o outro sujeito pesquisado -as crianças, (LIMA ET AL 2019, P. 5).

Ao reconhecer a importância dos talibés como protagonistas de suas próprias histórias, nossas descobertas ganham maior profundidade e reconhecimento. Suas narrativas e vivências se entrelaçam com as nossas observações, construindo um retrato mais completo e fiel da realidade que compartilhamos com eles. Nessa jornada etnográfica, enxergamos a infância e adolescência dos talibés sob uma nova luz, desafiando conceitos pré-estabelecidos e permitindo que suas vozes ecoem em nossa análise. A pesquisa se torna, assim, um exercício de empatia e valorização das diversas perspectivas que moldam suas vidas, permitindo uma sensação genuína das riquezas culturais e sociais que permeiam suas experiências experimentadas.

No que diz respeito a essa prática de observar o outro durante o processo etnográfico e da relação a ser estabelecida entre o adulto pesquisador e a criança pesquisada, Manuela Ferreira e Patrícia de Moraes Lima abordam que

O exercício do olhar na etnografia é imprescindível pois essa disposição relacional de compreensão do outro desafia a um movimento interpretativo que é elaborado a partir de uma condição relacional e dialógica reposicionando o sujeito que investiga e o sujeito investigado. Reside aqui um ponto central para atribuímos o sentido etnográfico dessa dialogia, que nas pesquisas com crianças sempre estaremos envolvidos: adultos e crianças (FERREIRA, LIMA, 2020, p.11).

No entanto, devo confessar que trabalhar com a etnografia não foi uma tarefa fácil, especialmente quando se trata de crianças em um contexto mais complexo do que o habitual. Ou seja, em contextos culturais complexos. As dificuldades fizeram deste processo do início ao

fim. A distância entre a minha casa e a escola é de 16 km, além disso, a estrada que conecta minha cidade a Bissau estava em construção, o que tornava o trânsito consideravelmente mais lento. Assim, todas as manhãs, ao sair de casa em direção à escola, acabava por não encontrar as crianças no lar ou na instituição, pois elas saíam cedo, por volta das 8 horas, rumo ao principal mercado do país para suas atividades de mendicância. Somente por volta das 13 horas é que elas retornavam para casa, pois as aulas iniciavam às 14 horas.

Fazer a etnografia com talibés, foi muitas vezes, passar 4 horas diárias na escola e voltar para casa sem conseguir produzir nenhum dado, principalmente na primeira semana. Os primeiros dias após obter a autorização para iniciar a pesquisa foram marcados por angústia e incertezas que fizeram surgir constantemente perguntas que me faziam questionar minha capacidade como pesquisadora e a abordagem que estava adotando. Por diversas vezes, eu passava horas tentando responder perguntas que fazia a mim mesma: O que estou fazendo aqui? Será que poderei desenvolver minha pesquisa dessa maneira? Deveria mudar o enfoque da pesquisa, começar a observar os adultos? Será normal passar um dia sem gerar nenhum dado?

Foi então que um dos professores sugeriu que eu fosse no período da tarde, quando as crianças começavam a voltar para casa, e assim conseguiria fazer minhas observações na companhia delas. Foi a partir dessa sugestão que decidi mudar o horário das minhas visitas, passando a ir ao campo no período da tarde. Essa mudança de horário trouxe um novo fôlego para a pesquisa, permitindo-me uma interação mais próxima e genuína com as crianças. A partir daí, minha presença no campo começou a fazer sentido e pude finalmente realizar minhas observações com a presença curiosa das crianças.

4.2 ENTRADA NO CAMPO: NEGOCIANDO A IMERSÃO

Preciso começar esta seção com o seguinte questionamento: É possível começar a pesquisa de campo sem a presença da pesquisadora no campo? Esta é uma das perguntas que me fiz no início do processo do campo. Deixo aqui esclarecido que reconheço que para a observação, coleta, análise e interpretação de dados a presença da pesquisadora no campo é indispensável, pois, ninguém mais pode fazer esses levantamentos além da pesquisadora.

No entanto, alguns desafios surgiram para a realização desta pesquisa, os quais exigiram repensar os aspectos que envolviam a geração de dados a partir do campo, bem como, o próprio modo de entrada no campo. Neste movimento, para a pesquisa com *Talibés*, precisei adiantar a primeira parte dos trabalhos de campo, me adaptando à realidade no qual o mundo se encontrava, tendo em vista a situação sanitária mundial de COVID-19, no qual, fui infectada pelo vírus, dias antes da minha viagem a Guiné-Bissau e tive que ficar em quarentena. A viagem que deveria acontecer em janeiro acabou acontecendo apenas em março de 2022. Em segundo lugar, por acreditar que a identificação da escola que aceitasse a realização da pesquisa, assim como, acreditar que a questão da língua da comunicação/materna da comunidade escolar, poderiam constituir obstáculos para o desenvolvimento da pesquisa. Por estes motivos, solicitei a um amigo que vive em Bissau para localizar as potenciais escolas corânicas para um primeiro contato.

Essa primeira parte da pesquisa consistia em localizar inicialmente três (3) escolas corânicas tradicionais em Bissau, manter o primeiro contacto com seus mestres (donos das escolas), passar informação sobre a proposta de pesquisa, para depois ver qual uma das três escolas aceitaria o desenvolvimento da pesquisa. No entanto, esse primeiro contato foi estabelecido apenas com uma escola identificada semanas antes da minha chegada e que se tornou posteriormente o nosso campo.

No primeiro contato, o *Imame Tchern Amadu (in memoriam)*, responsável pela escola e pelas crianças, se mostrou aberto a me receber, assim como, a disponibilidade da sua escola em ser o campo da pesquisa. Embora esse primeiro contacto tenha sido estabelecido entre meu amigo e o Imame, ainda assim, nada garantia que seria aceito para efetivamente realizar a pesquisa. Pois eu precisaria conhecer a escola e toda a sua comunidade, apresentar a pesquisa assim como, os caminhos a serem seguidos para o seu desenvolvimento, o tempo da duração, a frequência semanal e as questões éticas que asseguram a pesquisa. Também, deixei claro que a pesquisa não mudaria a rotina dos estudantes.

No segundo encontro datado de 27 de março de 2022, já com a pesquisadora no campo, nos deslocamos até a escola no qual encontramos o professor Amade que estava à nossa espera. O Imame já não se encontrava mais na escola devido aos problemas de saúde. Assim, conversei com o Amade, mostrei o projeto e expliquei a proposta de pesquisa, os caminhos da pesquisa e o tempo que levaria no campo. Ele também se mostrou aberto e disponível a colaborar e me encaminhou para o senhor Aladje Mussa, pessoa que fica como responsável máximo da escola

na ausência do imame, fui informada que este era a pessoa que preciso mostrar e conversar sobre a pesquisa pois, no momento ele era quem poderia autorizar ou não fazer o campo na escola e assim fiz. No entanto, nesse dia não consegui encontrar o senhor Aladje Mussa, e assim, segui mantendo contato pelo celular com o professor Amade que ficou de informar ao senhor Aladje Mussa sobre a minha ida a escola e assim, marcar um encontro.

Dias depois, falando pelo celular, este me passou o contato do responsável, e, a partir dali, começamos a conversar na possibilidade de conseguir um encontro (o terceiro) na escola. Assim, após alguns desencontros, conseguimos nos encontrar no dia primeiro de abril. Nesse encontro, expliquei a pesquisa, entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Cessão - Direito de Imagem. Apesar dele também se mostrar aberto em relação a realização da pesquisa na escola, me informou que a escola e toda a sua comunidade estavam em um momento sensível, devido a alguns acontecimentos que envolveram a escola, algumas ONGs e algumas entidades privadas que iam à escola com justificativa de fazer pesquisa. Deste modo, ele não poderia me autorizar a realizar a pesquisa, mas sim, marcar uma reunião com a associação dos imames, pais e encarregados de educação dos *talibés*, o qual ele preside.

Assim que essa reunião fosse marcada, a pesquisadora poderia ir pessoalmente informar a finalidade da pesquisa e se todos concordassem, poderia ser autorizada a realizar a pesquisa. Aceitei a proposta, mas, devido às demandas da própria pessoa, essa reunião não chegou a ser marcada, mas algumas pessoas da associação já estavam cientes da minha proposta e a intenção da pesquisa, segundo ele mesmo me informou.

Nesses impasses, eles entraram no período de jejum, um período importante e delicado aos muçulmanos e que nesse ano de 2022, aconteceu durante todo o mês de abril. O jejum é o período de abstinência que os muçulmanos passam durante 30 dias para fortalecer a sua fé com a palavra de Allah. Depois desses 30 dias, acontece a festa de ramadão que marca o encerramento dessa jornada. Nesta festa, muitos muçulmanos viajam para outras localidades do país para passar com familiares e amigos. Nesse sentido, eu sabia que poderia não ter uma resposta satisfatória e assim, dias antes, fui informada que a reunião com associação não seria possível, devido ao período de jejum e a festa de ramadão que se aproximava, visto que, os membros da associação eram imames e na época de jejum, estes são os responsáveis para dirigir as rezas nas mesquitas das suas comunidades.

Até esse momento, eu não ainda tinha certeza que faria o campo nesta escola apesar dos responsáveis se mostrarem abertos a ideia, mas o que me fez insistir mais ainda e não querer

abrir mão desta escola, é que, no primeiro dia que eu fui conhecer a escola, a realidade que vi me chamou atenção e automaticamente mudou a percepção que tinha sobre escolas corânicas em geral. Pois, o pouco que vi e a impressão que fiquei, não condiz com o que sabia sobre escolas corânicas e crianças *Talibés*. Essa escola em específico era uma exceção. Assim, depois de muita insistência, recebi a autorização de fazer o campo, sem a necessidade de passar pela associação e assim, comecei o campo efetivamente no dia 20 de abril de 2022, observando e registrando tudo, no entanto, ainda sem acesso às crianças.

4.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

Para compreender a problemática dos talibés e suas circunstâncias, é fundamental conhecer e analisar seu contexto social, cultural e religioso. Embora a ênfase deste estudo não esteja voltada para este último aspecto, é necessário mergulhar no cotidiano dos talibés para entender como os cuidados são atravessados nesse contexto social e cultural.

De acordo com Lima (2015), para as pesquisas com crianças em contextos não institucionais, é fundamental explorarmos os ambientes onde as crianças vivem, organizam e movimentam suas vidas, para estabelecermos uma base sólida, antes de abordarmos questões relacionadas a elas em nossos textos.

Para tanto, para compreender como eles são afetados pela estrutura do bairro onde vivem, bem como pela vida dos moradores e as atividades que os cercam, é preciso abandonar quaisquer conhecimentos pré-concebidos que possamos ter sobre o assunto e mergulhar em seu mundo, buscando uma compreensão profunda e imersiva. É por meio dessa imersão no contexto social e cultural dos talibés que podemos obter uma compreensão mais completa e realista da problemática do talibismo.

4.3.1 BAIRRO PLACK 2

Plack 2 foi o bairro que acolheu a nossa pesquisa. Localizada nos arredores do Aeroporto Internacional Osvaldo Vieira, é um dos bairros da periferia da cidade de Bissau, que há pouco tempo atrás, não tinha infraestruturas e era pouco habitada. “Aqui era tudo mato, não tinha nada, apenas cajueiros e mangueiras” (Lúcia, moradora do bairro, 21 anos).

Com o passar dos tempos, a cidade de Bissau evoluiu e promoveu algumas transformações dos bairros que compõem o sector autónomo de Bissau e o bairro de plack 2 não ficou de fora dessas evoluções, como nos relata esta moradora

“Moro no bairro há 33 anos. Nasci, cresci e casei aqui. Comparando há tempos atrás, não tinha muitas coisas no bairro nem casas, hoje tem muitas casas, têm água potável no bairro e energia elétrica também, assim como, tem escolas públicas e privadas. A urbanização ainda é precária, tem ruas onde ainda não chegou água potável o nosso mercado também não está em boas condições para a prática de comércio” (Tay Baldé, 33 anos).

Na mesma linha do pensamento, este outro morador acrescenta.

“Construí minha casa em 1997, mas passei a morar no bairro apenas nos anos 2000. O bairro hoje evoluiu muito em termos da densidade populacional e em número de casas construídas também, mas, considerando o número de moradores que hoje tem, o plack 2 ainda carece de muitas coisas, por exemplo o centro de saúde que além de ficar longe, ela não responde às necessidades dos moradores. Não tem áreas de lazer para as crianças, a água potável e a energia elétrica, não cobrem todo o bairro” (Maio Candé, 58 anos).

Como se percebe com os relatos acima e com conversas estabelecidas com outros moradores, percebemos que o bairro teve grande evolução não apenas saindo deste lugar de “mato” que só tinha cajueiros e mangueiras e ganhou a estrutura do bairro, ela também evoluiu principalmente em termos populacionais. Segundo os censos de 2009, a população deste bairro estava estimada em 10.840 pessoas. Importante frisar que, o território de plack 2 é demarcado etnicamente, ou seja, de acordo com informações obtidas junto a moradores, existem vários grupos étnicos dentro do bairro que foram chegando e se agrupando separadamente e criando suas próprias comunidades, onde pode se ver comunidades formadas apenas por *pepeis* (*Gã pepel*) *Mandingas* (*Gã mandinga*), *Biafadas* (*Gã Biafada*), *Balantas* (*Gã Balanta*), *Fulas* (*Gã Fula*) *Mandjacus* (*Gã mandjacu*) etc. O bairro também acolhe um grande número de imigrantes, da sub-região, principalmente, os da Guiné-Conacri.

Além de centro de saúde, feira, escolas, delegacia e igrejas de várias religiões, o bairro também tinha um cemitério, mas, atualmente devido a evolução, do bairro o espaço que funcionava como cemitério acabou dando lugar a novas casas. Ou seja, as pessoas construíram casas em cima.

4.3.2 TABANKA DE FULA-SINHU - COMUNIDADE PESQUISADA

A comunidade acolhedora da pesquisa é uma comunidade pequena que fica no centro do bairro plack II, dominada pelos muçulmanos, chamada de *tabanka de fula-sinhu*⁸. A comunidade ganhou esse nome devido ao grande número de fulas que moram naquela região. Esta comunidade não é composta apenas de fulas nacionais da Guiné-Bissau, mas também de uma grande parte de imigrantes fulas da Guiné-Conacri. As fulas são um grupo étnico que compreende várias populações espalhadas pela África Ocidental, mas também na África Central e no Norte de África sudanesa.

Segundo Niane (2010), as fulas, Fulbe ou Fulani, eram povos nômades, que se dedicavam a criar bovinos, mas também ao comércio e sacerdócio. De tradição oral, os fulbe viviam na região que ia do Senegal até a curva do Níger. A partir do século XIV, alguns grupos Fulbe sedentarizaram nas regiões do Diolof, do Takrūr e do Manden, caracterizadas por ricas pastagens.

Os Fulbe eram religiosos muçulmanos e conhecidos por viajar por várias regiões durante a idade média com livros da divindade e da etimologia. No século V foram responsáveis por fazer com que a tradição islâmica se estabelecesse nas regiões de Kano e Katsina (atual Nigéria), através dos livros que levaram para a região. Entre os séculos XVIII e XIX as fulas expandiram para diversas regiões ao longo da Costa Oeste africana, passando por Senegal, Mali, Guiné-Bissau, até o Sudão. A língua fula acompanhou a expansão do povo e passou por modificações de acordo com cada região.

⁸ Em uma tradução direta, significa “pequena comunidade de fula”.

MAPA 2 – MAPA DA PRESENÇA DO POVO FULA PELO CONTINENTE AFRICANO



A islamização dos 45% da população guineense teve como protagonistas as fulas. De acordo com Carlos Cardoso (2004), as fulas chegaram ao país junto com o islão à procura de novas terras para se estabelecer com seus rebanhos e famílias. Chegando ao atual Gabu, região Leste do país, foram recebidos como hóspedes por mandingas tidos até então como donos da terra. Além da terra as fulas também tinham como o principal objetivo, a conquista de novos territórios, que os permitiria passar da posição do dominado para dominador e assim conseguiram através de guerras desencadeadas por eles na região, dominar e islamizar outros povos, desta forma, conseguiram se estabelecer assim como, implementar sua crença religiosa e sua cultura sobre esses povos.

4.3.3 DAARA - A ESCOLA PESQUISADA

Daara é o nome árabe que significa escola. A Daara, onde a pesquisa foi realizada, pertence ao grupo de escolas de tipo corânica tradicional. Na verdade, esta escola funciona dentro de uma casa familiar pertencente ao Imame e mestre Tchernô Amadu (*in memoriam*). Antes do Tchernô Amadu, a escola era chefiada pelo irmão mais velho que depois de falecer, a escola passou a ser administrada pelo o irmão do meio. O Tchernô Amadu só

assumiu a escola depois do falecimento do seu irmão do meio. Agora, com o falecimento do Tchern Amadu a responsabilidade da escola passou para o irmão mais novo que atualmente vive em Dakar.

Imagem 1 e 2: Residência dos *Talibés*.



Fonte: Arquivo próprio (2022)

A casa trata-se de uma infraestrutura muito simples, composta por oito (8) quartos. Ao todo, moram nesta casa 37 pessoas, sendo, 23 *talibés*, 5 jovens professores, 3 esposas

do mestre, uma nora e 5 filhas do mestre. Todas essas pessoas (incluindo as mulheres, filhas e nora) fazem parte da comunidade escolar, pois, as mulheres são as responsáveis pelos trabalhos domésticos, das refeições e ainda cuidam dos *talibés* mais novos e quando um dos *Talibés* adoece, são as mulheres que ficam internadas com eles. Importante ressaltar que, na casa sempre cabe mais um, pois, há sempre familiar novo chegando, vindo do interior para visitar a família e passar um tempo em casa.

Ainda sobre a estrutura da casa, além dos 8 quartos, também, foi alugada um quarto na casa vizinha, totalizando nove (9) quartos. Uma sala de estar e uma televisão. Em frente da casa fica a cozinha, uma barraca improvisada para o preparo das refeições. Na lateral da casa ficam os dois banheiros que pertencem a escola, mas também são partilhados com a comunidade e atrás da casa fica o campo de futebol comunitário onde os *talibés* jogam campeonatos organizados por eles mesmos. A comunidade possui duas torneiras de água potável que ficam a poucos metros da escola/casa.

Ao lado da cozinha improvisada, fica o espaço onde funcionam as leituras do alcorão. O espaço de leitura na imagem abaixo, foi construído em 20 de junho do ano 2014, uma infraestrutura simples, um espaço coberto de zinco e com paredes numa altura bem baixa.

Imagem 3: parte externa de leitura corânica Imagem 4: parte interno de espaço de leitura corânica



Fonte: Arquivo próprio (2022)



Fonte: Arquivo próprio (2022)

O seu interior simples e esburacado, feito de cimento, contém um quadro preto, usado para as leituras coletivas. No chão, estão agrupadas as tábuas para as leituras individuais, ali, são escritos diariamente os versículos que serão memorizados pelos alunos e no teto, tem duas lâmpadas que iluminam as noites e madrugadas das leituras. O espaço já passou por várias reformas, sendo a última feita em 2020 com apoio financeiro e mão de obra da comunidade.

No entanto, antes de terem acesso à energia elétrica e este espaço de leitura, as leituras do alcorão aconteciam em um espaço a céu aberto em volta de uma fogueira.

“Aqui tinha mais mato do que casas, então tínhamos muito espaço. Naquela época não tínhamos a energia elétrica, as nossas leituras noturnas e das madrugadas aconteciam no espaço em frente de casa que hoje é o campo de futebol. As crianças buscavam lenha na mata perto da casa e a gente usava essas lenhas para fazer fogueira. A função da fogueira era apenas iluminar as nossas leituras pois, como era escuro, não tínhamos como ver o que estávamos a ler. Hoje, não usamos mais a fogueira para as leituras pois já temos acesso à energia elétrica” (Aladji, 32 anos).

De acordo com informações fornecidas pelos professores, a Daara foi fundada na década de 1993. Um dos primeiros alunos da escola, hoje comerciante e professor na mesma escola nas horas vagas, está na faixa dos 35 anos. Na sua época, além do espaço a céu aberto, as leituras do alcorão também funcionavam na sala da casa, depois passou para um dos

quartos, ainda na gestão do irmão mais velho do Tchernó. Depois da morte do primeiro responsável da escola, a casa foi comprada pelo vizinho e a escola passou para casa atual (imagem 1 e 2), nesta, as leituras continuaram acontecendo em um dos quartos até 2014, quando foi construído o espaço próprio de leitura.

4.4 DE ENCONTRO AOS TALIBÉS E AS QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

Ao realizar pesquisas que envolvem crianças e adolescentes como autores sociais e sujeitos de direitos, é fundamental que a pesquisadora tenha em mente a importância de tomar certos cuidados para garantir a segurança e proteção desses participantes diante de possíveis situações de risco. Em especial, quando a pesquisa ocorre em contextos e ambientes sociais e culturais complexos, esses cuidados devem ser redobrados.

Nesse sentido, a ética deve ser o guia que orienta toda a condução da pesquisa, assegurando que os direitos e bem-estar das crianças e adolescentes sejam preservados. No entanto, é crucial que, ao garantir a proteção, esses sujeitos não se tornem invisíveis ou anônimos no texto final do estudo, como aponta Sonia Kramer

De antemão recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa, (KRAMER, 2002, p.47).

Tornar as crianças visíveis e respeitar suas identidades é um aspecto essencial da pesquisa. Nesse sentido, Kramer destaca a importância de dar visibilidade às crianças na produção acadêmica. Isso significa que, ao relatar os resultados da pesquisa, é fundamental que os participantes mais jovens sejam tratados de forma respeitosa, mencionando suas contribuições de maneira adequada e não subestimando suas vozes e perspectivas.

Dessa forma, a pesquisadora deve sempre buscar uma abordagem sensível e cuidadosa, promovendo um ambiente seguro e inclusivo para a participação das crianças e adolescentes na pesquisa. Ao fazer isso, não apenas se protege os direitos desses sujeitos, mas também se torna a investigação mais abrangente e fiel às realidades vivenciadas por eles.

Trabalhando nesta perspectiva, e, considerando que maioria de nossos colaboradores têm nomes compostos, ao mencioná-los no texto, serão identificados apenas pelo primeiro nome, sem o segundo nome e sem o sobrenome. Essa escolha visa respeitar a privacidade e preservar a identidade das crianças, pois, conforme recomendado pela autora (Idem, 2002), tratar as crianças participantes da pesquisa apenas pelo primeiro nome é uma forma cuidadosa de não as expor indevidamente e garantir que elas não sejam apagadas da investigação.

A minha aproximação aos talibés não foi fácil, devido à desconfiança e descrença da comunidade em relação às "pesquisas" e aos "pesquisadores". Isso se deve ao fato de que, segundo um dos responsáveis da escola, as pessoas chegavam a eles em nome de ONGs com interesses em realizar pesquisas sobre as atividades da escola e sobre a vida dos talibés. No entanto, segundo o mesmo, essas pessoas apenas permaneciam por algumas horas na escola, coletavam dados de forma equivocada e não retornavam mais. Esses dados eram também utilizados de maneiras equivocadas o que gerava tensões dentro da própria comunidade muçulmana. Devido a essas repetidas situações, as escolas corânicas passaram a se fechar e não recebiam mais ninguém com intenção de "pesquisar". Sobre o processo de construção de vínculo entre pesquisadora e pesquisados, Patrícia de Moraes e LIMA e Fabiana DUARTE, apontam que,

o compartilhamento dos dados da pesquisa antes de sua finalização foi um dos aspectos que se pode citar como elemento de criação de vínculos e de confiança com as crianças e adultos, pois com o uso de uma câmera profissional para as fotos além de ter material para a pesquisa também proporcionava fotos de ótima qualidade e registros daqueles momentos e, dividir essas imagens com as crianças e adultos do projeto, fez ingressar um movimento de partilha, gerando ainda mais confiança nessa relação; afinal, passavam a saber e viver com a presença frequente da pesquisadora (2019 P. 287).

As autoras consideram a importância de compartilhamento de dados com seus interlocutores sobre eles mesmos como forma de aproximação entre ambos. A ética, conforme mencionado por Natália Fernandes (2016), está relacionada à construção ativa de relações de pesquisa e não deve ser fundamentada em pressupostos ou estereótipos acerca das crianças e da infância. Pelo contrário, a ética depende da consideração da alteridade que caracteriza a experiência infantil.

Morais, Lima, Vezedek, Santana e Koller (2017, p. 31), destacam que, a proximidade existente entre os pesquisadores e os participantes traz à tona alguns desafios e indica possíveis limites e fronteiras na relação entre ambas as partes. Nesse contexto, os autores destacam a

importância de uma confiança mútua que deve ser cuidadosamente preservada, e para que essa confiança seja garantida, é necessário estabelecer acordos claros sobre os pilares e limites da relação desde o primeiro contato, bem como definir o que sustentará o sigilo das informações compartilhadas.

Para quebrar esse gelo e conquistar a confiança da comunidade como um todo, precisei explicar e provar que eu não pertencia a nenhuma ONG e que a minha presença ali era apenas por motivos acadêmicos. Assim, como, os dados a serem gerados seriam apenas utilizados para produções acadêmicas e científicas que ajudariam a compreender melhor a realidade das escolas corânicas tradicionais e, especialmente, das crianças. Dessa forma, durante as primeiras semanas de campo, o meu contato era mantido apenas com os responsáveis da escola, todos homens. Eram esses homens que nos recebiam todos os dias quando chegava na escola e passamos horas e horas conversando. Enquanto isso, as mulheres ficavam em um canto da varanda observando e às vezes participavam do nosso bate-papo.

Enquanto ainda não havia ganhado a confiança destes homens, as crianças se mantinham distante de mim com uma certa desconfiança, apenas chegavam em mim de mansinho, com a cabeça empinada e um dos joelhos no chão (sinal de respeito) e me cumprimentavam chamando meu nome e apertando a minha mão. Enquanto isso, eu esperava ansiosa por um sinal de aceitação tanto deles assim como dos homens, pois, a confiança das crianças em mim dependia em grande parte da minha relação de confiança com os adultos imersos naquele espaço. Devido aos eventos mencionados anteriormente, as crianças ainda têm receio de compartilhar informações comigo, pois acreditam que isso poderia causar problemas para seus mestres ou para elas mesmas, conforme relatou meu amigo que me auxiliou na identificação das escolas.

“Antes de encontrar uma escola, pensei em abordar os talibés diretamente em feiras, na esperança de que pudessem me fornecer o endereço de suas escolas. No entanto, não obtive sucesso. Eles não diziam nada, não confiavam em mim” (relatos de campo, 27/03/2022).

Nesse contexto, as crianças da escola em que a pesquisa foi conduzida também desejavam certificar se eu era digna de confiança ou não. Em um determinado dia, assim que cheguei à escola, um dos responsáveis me disse:

"No dia em que você saiu daqui as crianças vieram perguntar se você era como aquelas pessoas que vinham tirar fotos delas e da escola (...) eu disse a elas que você

era diferente, que você desejava escrever um livro contando a história delas" (Amadi, abril de 2022).

Até esse momento, a confiança continua sendo obstáculo entre mim e os talibés. Por mais que eu mostrasse total interesse em suas ações e palavras, eu sabia que os talibés conseguiriam me enxergar como uma pessoa confiável, apenas quando eu conseguisse a confiança total dos adultos. O campo foi desafiador para mim, pois, além da questão da confiança, havia também a questão da língua. A maioria das crianças têm dificuldade em se comunicar em língua *kriol*, então na maior parte do tempo só se comunicavam em sua língua materna quando estão entre si (principalmente os mais pequenos). Falavam *kriolo* apenas quando desejavam me incluir na conversa.

Com a minha presença diária em campo e enquanto os dias iam passando, fui percebendo que pouco a pouco, os adultos se abriam mais comigo e as crianças ficando cada vez mais próximas de mim e assim, eu fui mostrando meu interesse em assuntos aleatórios que apareciam no meio das conversas e das risadas que esses assuntos arrancavam de nós e fui deixando cada vez mais evidente que o meu compromisso era com eles, a comunidade escolar como um todo. Dessa forma, a cada visita, tinham novas histórias que me contavam. Eram relatos de histórias sobre os talibés, sobre experiências pessoais e sociais dos responsáveis, inclusive sobre suas infâncias nas escolas e como enfrentam dificuldades quando crianças. Além disso, havia histórias relacionadas a figuras públicas de nossa sociedade. Uma dessas histórias que me foi contada era sobre como começou a prática da mendicância. No dia não gravei a história porque ainda não havia permissão para isso, mas de tão interessante que a história era, gravei tudo na cabeça e no caminho da escola para minha casa peguei a gravadora do meu celular e gravei tudo que havia lembrado. A história era essa:

Há muito tempo atrás, nas aldeias mais remotas do nosso país, existia um evento chamado de (Sorroiamba)⁹, que ocorria no último e no primeiro dia do ano. Nessa época, as crianças saíam e percorriam todas as casas da aldeia, às vezes até mesmo nas aldeias vizinhas, cantando os cânticos que aprendiam nas escolas corânicas e levando consigo, uma bacia grande ou sacos de 50 kg vazios. Quando chegavam à sua porta, a pessoa doava o que plantava, pois nas aldeias daquela época havia muitas plantações, como milho, batata-doce, mandioca, feijão, arroz, banana, inhame, entre outros. Então, a pessoa doava o que cultivava. Ao fazer a doação, em troca as crianças faziam orações para a pessoa como forma de agradecimento. Muitas pessoas acreditavam que recebiam bênçãos por meio dessas orações feitas pelas crianças, e relataram que seus desejos e pedidos eram atendidos por intermédio

⁹Festa de celebração de final do ano de calendário islâmico

delas. Acredita-se que Deus ouvia as crianças, por serem seres puros e inocentes, e por isso todos faziam questão de contribuir. Quando as crianças não conseguiam chegar até a sua casa, as pessoas iam atrás delas em suas daaras para fazer suas doações e receber as orações. As crianças eram vistas como um elo de intercessão entre as pessoas e o Deus. Com o passar do tempo, essa prática foi desaparecendo espontaneamente e as pessoas começaram a sentir falta das crianças e passaram a procurar as crianças cada vez mais para fazer doações e receber orações em troca. Posteriormente, o papel se inverteu, as pessoas deixaram de ir atrás das crianças, e aí as crianças começaram por iniciativas próprias novamente de ir atrás das pessoas procurar o que estes lhes davam. E essa prática foi ganhando mais força e tomando novas formas que perduram até os dias de hoje por causa de falsos mestres, (01/04/2022).

Dessa forma, ao longo dessas conversas e das longas histórias descontraídas que eram compartilhadas comigo, também apareciam entre uma fala ou outra, queixas, denúncias e os apelos que eram compartilhados comigo. As queixas e denúncias eram direcionadas a algumas ONGs e entidades públicas e privadas que utilizavam o nome das escolas e das crianças para obter financiamento e abrir seus próprios empreendimentos. Ou seja, as crianças eram utilizadas como escudo para conquistar patrocínios, porém elas não se beneficiam desses recursos, como mostra uma das falas que apareceu nessas conversas.

“As ONGs não querem que a prática do talibismo acabe no país, pois é através dela, que as ONGs sobrevivem, por isso, continuam produzindo e divulgando dados falsos sobre os talibés para ganhar verbas com seus parceiros e essa verba não é destinada totalmente para a causa” (10/04/2022).

Enquanto isso, os apelos eram dirigidos ao governo, para que este criasse condições favoráveis ao bom funcionamento dessas escolas e possibilitasse a presença de professores do ensino regular também dentro das escolas corânicas, de forma que os talibés tivessem a oportunidade de estudar outras disciplinas além das que já aprendem. Ao longo dessas conversas e histórias, nossos laços se fortaleciam e fomos conquistando a confiança dos homens cada vez mais, em seguida, as mulheres também começaram a se aproximar e passaram a fazer parte desses momentos de compartilhamento de histórias e denúncias.

Esta pesquisa busca compreender de forma abrangente a vida e as experiências dos talibés, explorando as dinâmicas sociais, educacionais e culturais que os envolvem. Para atingir esse propósito e dada a natureza do contexto pesquisado, e respeitando todas as orientações éticas, o consentimento foi solicitado e obtido em abril de 2022 por meio dos adultos responsáveis pelas crianças, através de consentimento informado entregue desde o início. Quanto às crianças, o processo de obtenção do consentimento ocorreu três meses após, através

de uma roda de conversa organizada pela pesquisadora. Essa interação teve o intuito de esclarecer os detalhes da pesquisa e buscar o consentimento das crianças. Durante esse momento, o consentimento das crianças foi obtido através da expressão verbal de seu desejo de participar da pesquisa.

Considerações éticas permeiam todas as etapas deste estudo. Assim, assegurar o consentimento informado de todos os envolvidos, tanto dos adultos responsáveis pelas crianças quanto das próprias crianças talibés, é uma preocupação fundamental. Esse processo é conduzido com profundo respeito pelas capacidades de compreensão e tomada de decisão das crianças, reconhecendo a relevância de sua voz e participação integral no âmbito da pesquisa.

Assim, para coleta de dados, eu acompanhava os talibés em praticamente todas as atividades que realizavam dentro do espaço doméstico, não apenas para observar esses momentos, mas também para conversar e conhecer melhor suas vidas pessoais. Essa abordagem me permitia obter informações detalhadas do que quando eu falava com eles em pequenos grupos, já que, nesses casos, alguns talibés ficavam receosos de serem julgados pelos colegas por não conseguirem se expressar adequadamente em *kriol*. Dessa forma, durante o processo de observação e na medida que eu fui me aproximando cada vez mais dos talibés e eles ganhando confiança em mim, foi sendo gradualmente desenvolvidas conversas informais com a finalidade de buscar compreender e aprofundar o entendimento sobre o problema estudado. No entanto, no final do processo, participaram da nossa conversa informal apenas oito (8) talibés entre crianças e adolescentes que se mostraram mais abertos e confortáveis em compartilhar suas histórias e rotinas conosco.

Nesta pesquisa, é importante destacar que as meninas não constituem o foco de nosso público-alvo. Em outras palavras, conforme nossa definição da palavra *talibé*, que se refere aos estudantes das escolas corânicas tradicionais envolvidos na prática da mendicância como parte de sua educação, esse processo é exclusivamente vivenciado pelos meninos, não se aplicando às meninas. Nesse sentido, as meninas não são consideradas talibés, por não vivenciarem esse processo.

Admito que, em determinados momentos e locais, como durante as refeições ou ao visitar seus quartos para verificar como dormiam, bem como ao notar que comiam com as mãos e em grupos separados, eu optei por não fazer questionamentos ou tentar registrar esses momentos em fotos. Essa escolha se deu por dois motivos principais. Em primeiro lugar,

respeito à privacidade e aos direitos dos participantes foram fundamentais em minha decisão, levando-me a não me sentir à vontade em invadir esses momentos íntimos. Sobre um dos aspectos da ética em pesquisa, a Resolução n. 510/2016 enfatiza o respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes dos participantes das pesquisas. Essa premissa é válida não apenas para os participantes adultos, mas também se estende às crianças e adolescentes envolvidos no estudo (apud MORAIS ET AL. 2017, p.40).

Em segundo lugar, essas práticas e costumes também fazem parte da minha cultura e da minha própria construção como pessoa. Estes momentos específicos, me fizeram perceber que eu não era muito distante deles, ou seja, não era um total estranha naquele espaço, o que tornava a questão ética ainda mais sensível. Momentos de refeições, de comer junto, em uma única tigela e sem talheres, na minha cultura e na cultura desses indivíduos, esses momentos são perceptíveis como momentos de afeto, de troca, de cuidados, de acolhimento e de partilhas.

Dessa forma, considerei importante mencionar essas considerações na última parte do aspecto ético da pesquisa, destacando a importância do respeito e da sensibilidade ao lidar com os momentos mais íntimos e culturais dos participantes. Afinal, uma abordagem ética é agir com respeito, garantindo que a pesquisa seja conduzida de forma respeitosa e significativa para todas as partes envolvidas.

5. “AS PESSOAS NÃO GOSTAM DE NÓS.” A REALIDADE DOS TALIBÉS NO SISTEMA DE ENSINO CORÂNICO E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS

Ao longo da imersão no campo de pesquisa, algumas ferramentas me foram úteis para aprimorar o olhar sobre o exercício etnográfico, a exemplo do caderno de campo que por sua vez reúne e captura cenas e sentimentos dessa minha vivência. Desta forma, neste capítulo, as minhas anotações no caderno de campo se fazem constituintes desta narrativa, pois remontam o assentimento por parte das crianças, bem como, as experiências e sentimentos vivenciadas *in locus*.

A instituição de ensino que foi objeto de nossa pesquisa acolhe um total de 23 talibés, compreendendo crianças e adolescentes, todos do sexo masculino. Além disso, três meninas, filhas do mestre, frequentam a escola regularmente. Além destas, também outras crianças e adolescentes do bairro ocasionalmente participam das leituras corânicas na escola, porém, dado que a presença deles não é regular nem obrigatória, não dispomos de um número exato para esse grupo.

Nesse contexto, é relevante ressaltar que nossa pesquisa considera como talibés somente as crianças e adolescentes que estão envolvidos no talibismo, ou seja, aqueles que passam longas horas nas ruas praticando a mendicância. Em consonância com essa definição e considerando que as meninas e as outras crianças e adolescentes da vizinhança não passam por esse processo, esses grupos foram excluídos do escopo de nosso estudo. Dessa forma, a observação foi conduzida exclusivamente na própria escola, envolvendo somente os 23 talibés identificados.

A pesquisa foi conduzida ao longo de um período de seis meses, abrangendo o final do mês de março até setembro de 2022. A coleta de dados ocorreu três dias por semana, especificamente nas quartas-feiras, sextas-feiras e domingos. A escolha do domingo como um dos dias de pesquisa baseou-se na expectativa de que fosse o dia de semana menos movimentada no comércio, o que permitiria que as crianças passassem mais tempo em casa, aumentando, assim, a possibilidade de maior interação com elas.

Durante esse período, foram observadas de perto as dinâmicas dos talibés em seus ambientes internos, compreendendo tanto a escola quanto a casa. O foco residia na observação

das relações e rotinas que se desenrolaram nesses espaços, proporcionando uma visão abrangente das experiências vivenciadas por essas crianças dentro de seu contexto socioeducativo.

Depois de conseguir a autorização dos responsáveis para iniciar a pesquisa, solicitei uma conversa com as crianças para que também pudesse as informar sobre a pesquisa e sobre a minha presença ali, apesar de todos já soubessem e também já eram próximos a mim. Vale ressaltar que, o consentimento das crianças veio antes da solicitação, pois, ainda não havia conseguido reuni-los para falar da pesquisa e pedir o consentimento.

No dia 27 de julho de 2022 enquanto conversava com um dos professores, algumas crianças estavam presentes e começaram a falar com esse professor alguma coisa sobre mim em sua língua materna. Curiosa, perguntei sobre o que estavam conversando, e um deles me disse que queriam me fazer o convite para assistir ao jogo deles que seria em uma segunda-feira. eu então lhes disse que seria uma segunda feira e além disso, era também o dia da festa de ramadão. Então um dos talibés me disse, mas daí você pode não vir no domingo e vir na segunda de manhã passar a festa de ramadão e a tarde, assistir o nosso jogo. Naquele momento, senti que o convite para compartilhar com eles um momento importante e divertido era também uma forma de consentimento a pesquisadora que desejava conhecer o mundo deles. E claro, aceitei o convite e fui assistir ao jogo. (caderno de campo, 27/07/2022)

No entanto, mesmo assim, sentia a necessidade de ter consentimento formalizado deles também. No entanto, nos primeiros momentos, tive dificuldades pois, durante as primeiras semanas em campo, percebi que os adultos imersos naquele espaço pareciam não compreender bem a minha intenção e proposta de pesquisa, mesmo sabendo que meu trabalho era voltado para as crianças e não para os adultos.

Para esses adultos, as crianças deveriam se comportar de forma adequada, caso contrário, interpretavam suas ações como algo que pudesse me incomodar. Sobre esta postura, Buckingham (2022, apud Lima, 2015), afirma que os adultos sempre monopolizaram o poder de definir as condutas e comportamentos adequados e inadequados da infância. Além disso, para esses adultos, eu não precisava pedir permissão para as crianças pois já havia tido autorização da pessoa que é “autoridade” como me relatou um dos professores quando pedi para conversar com as crianças sobre a pesquisa: *“Não precisa pedir permissão para as crianças, aqui todos nós obedecemos ao mestre, de criança ao adulto, todos fazemos o que ele*

manda”. É importante destacar que, nessas instituições educacionais, as interações interpessoais são desenvolvidas de forma vertical, evidenciando uma estrutura hierárquica baseada na idade. A autoridade decisória geralmente é atribuída aos mais velhos. No contexto desta posição, é uma prática comum e amplamente aceita nas sociedades africanas que os mais experientes detenham a última palavra. Isso implica que a transmissão de normas, valores, culturas e ideias ocorra predominantemente dos mais velhos para as gerações mais jovens.

Dessa forma, sem retirar a autoridade destes enquanto adultos, expliquei que pelas questões éticas que orientam a pesquisa, eu precisava também apresentar a pesquisa para crianças, assim como, obter consentimento delas, caso contrário, a pesquisa não seria possível. Assim, três meses depois da minha presença efetiva no campo, liberaram e eu finalmente consegui, com ajuda dos próprios adultos, reunir as crianças em uma roda de conversa.

Assim que formamos a roda, os adultos me deram uma cadeira para sentar e eu disse a eles que eu iria sentar no chão para poder ficar na mesma altura com crianças. Os adultos não fizeram parte da roda, mas estavam ali perto observando e escutando toda a nossa conversa. Então comecei a roda perguntando para as crianças se todos compreendiam o *kriol*, ao que alguns responderam que não eram fluentes na língua, porém, conseguiam compreender. Expliquei, então, que caso necessário, escolheríamos um interlocutor entre eles, para garantir a comunicação e a compreensão. Assim que certifiquei que todos conseguiam me entender, comecei a roda com as seguintes perguntas: Quem sabe quem eu sou e como é o meu nome? Todos responderam: Natália! Daí fiz outra pergunta: Vocês sabem o que estou fazendo aqui todos os dias? novamente, todos responderam: porque você vai escrever um livro sobre nós, contando nossa história.

Confirmei a resposta deles e acrescentei que eu iria observar tudo que fazem e para isso, todos os dias (quartas, sextas e domingos), estaria ali com elas durante 6 meses e no final eu e meu professor iremos escrever um livro contando a história delas. A história de escrever o livro que contasse suas histórias, partiu de um dos professores da escola, como forma de explicar às crianças a diferença entre minha função como pesquisadora e a de outras pessoas que já haviam visitado a escola com intenções semelhantes. Posteriormente, me apropriei da ideia do livro para melhor explicar às crianças a proposta e os objetivos da minha pesquisa. No entanto, é importante destacar que a estratégia de “escrever um livro” não é inédita quando se trata de pesquisas com crianças. Marchi, em sua pesquisa realizada com crianças de rua em 1994, adotou uma abordagem semelhante. Diante da dificuldade em explicar o conceito da etnografia,

ela simplesmente mencionou sua intenção de escrever um livro sobre vidas, hábitos e modos de vida das crianças de rua. (MARCHI, 1994 APUD MARCHI, 2018, p.740).

Depois que expliquei a pesquisa para as crianças, pedi que quem tivesse dúvida ou que quisesse perguntar alguma coisa que poderia. Todos ficaram um tempo em silêncio parecia que estavam com vergonha, foi quando os adultos que estavam ali perto os incentivaram a falar. Então um deles me fez esta pergunta.

Talibé: Como é que o seu livro pode nos ajudar?

Pesquisadora: O meu livro vai ajudar as pessoas a conhecerem mais sobre vocês.

Talibé: Eu não acho que pode nos ajudar!

Pesquisadora: Porque?

Talibé: Porque as pessoas não gostam de nós.

Pesquisadora: Porque as pessoas não gostam de vocês?

Talibé: porque as pessoas nos julgam na rua sem nos conhecer, nos xingam e às vezes nos batem.

Indignada com as respostas e sem saber o que responder, resolvi então perguntar ao grupo se mais alguém concordava com a fala do colega de que o meu livro não poderia ajudar, a partir desta pergunta, ouvi vários relatos sobre como as pessoas os enxergam e os tratam na rua e como eles mesmo compreendiam sua própria educação.

A partir de relatos compartilhados comigo na roda de conversa, propus às crianças e adolescentes presentes na roda que quem se sentisse à vontade e confortável em compartilhar sua “história” e experiências pessoais comigo para eu colocar no meu livro(dissertação) que será produzido depois, que poderíamos fazer isso no outro dia, individualmente e sem a presença dos adultos, para garantir um ambiente mais propício. Assim, semanas depois, conseguimos realizar conversas informais com oito (8) crianças e adolescente que passo a descrever a seguir.

Imagem 5: Momento de apresentação e obtenção do consentimento dos talibés.



Fonte: arquivo próprio (2022).

Amadu 1: Eu tenho amigos em bandim, mas, não gosto de ir ao bandim porque fico cansado. Se eu conseguir dinheiro, pego o transporte e volto para casa mais cedo. O dinheiro que eu consigo dou para minha tia, e ela compra roupas para mim depois. Ler alcorão não é difícil, ainda estou no início, mas também não gosto muito. As pessoas não me batem nem me xingam. Não mudaria nada na minha vida porque estou bem aqui e gosto mais de morar aqui do que com minha família (8 anos).

Bubacar: Eu estudo primeira classe na escola e participo das leituras corânicas aqui, eu gosto dos dois. Também gosto de ir ao bandim porque lá é mais divertido. Encontro meus amigos e também como bastante coisa lá, mas, gosto mais de ficar em casa. Meu dinheiro eu dou para meu irmão, e ele guarda e compra minhas roupas depois na festa de ramadão e às vezes quando vou para o parque ele me dá o dinheiro para eu comprar lanches (9 anos).

Amadu 2: Eu estudei apenas até a primeira classe. Aqui, não estudo apenas leio alcorão. Gosto de ler o alcorão porque é fácil e é importante, mas ainda não sei ler bem em árabe e nem escrever. Também gosto de ir ao bandim porque lá eu tenho amigos. Quando volto para casa após pedir esmola, o dinheiro que consigo, contribuo para comprar arroz. Aqui em casa não apanho, exceto quando saio para pedir, pois algumas pessoas na rua não gostam quando pedimos esmola a eles e às vezes nos batem. As crianças me tratam normalmente na rua, elas

não têm preconceito por eu ser talibé. Quando estou em casa gosto de jogar bola e *bilas* (10 anos)

Samba: No momento, não estou estudando, não me matricularam, mas já estudei até a segunda classe e sei ler e escrever meu nome em português, mas agora, prefiro ler o Alcorão do que ir à escola, porque, o alcorão é fácil, mas ainda não sei escrever, apenas ler. Vou ao bandim todos os dias. Gosto mais de ir ao bandim do que ficar em casa, porque no Bandim é mais divertido lá tenho amigos que também são talibés e nos encontramos lá todos os dias. O dinheiro que eu consigo de esmola dou para minha tia comprar minhas roupas para a festa do Ramadão. Nem sempre as pessoas são boas conosco, algumas vezes nos batem e nos mandam irmos para a escola e já pedi para me colocassem na escola, mas me disseram que não são meus pais para fazer isso. Não sofro preconceito das crianças. Em casa, gosto de jogar bola e *bilas* (10 anos).

Kally: Eu cuido de duas crianças, mas agora que minhas aulas começaram, só cuido de uma. Vou ao bandim apenas aos sábados e domingos, pois, durante a semana eu estudo. Estou na quinta classe. Eu gosto de estudar e de ler o Alcorão, mas para mim a leitura de Alcorão é mais importante, pois os conhecimentos que adquirimos aqui são para esse mundo e no outro mundo também. Se dependesse de mim, eu ficaria em casa, mas, como sou mais velho, não posso, pois preciso contribuir com 500 xfc para ajudar em casa, e só consigo esse dinheiro indo ao bandim. No bandim nós que somos mais velhos não pedimos esmolas isso apenas os mais pequenos fazem, as pessoas oferecem mais dinheiro para os mais pequenos. Então só vou ao bandim para ajudar os comerciantes a fazer alguns trabalhos como buscar água, lavar alguma coisa, varrer o chão ou jogar lixo fora e aí eles me dão algumas moedas que vou juntando até na hora de voltar para casa. O valor que sobrar do meu dinheiro eu guardo para comprar roupas na festa do Ramadão. Algumas pessoas não nos tratam bem na rua, elas nos vêem e já sabem que somos talibés. As pessoas que nos maltratam têm maus corações, ficam nervosas quando nos veem e muitos deles não conhecem nossa realidade, mas um dia irão saber, na outra vida. Se pudesse mudar algo na vida dos talibés, seria apenas acabar com a mendicância do resto não mudaria nada, gosto da vida que levo aqui. (14 anos).

Amadu: Estou aqui desde pequeno e não estudo apenas faço estudos corânicos. Não fui à escola porque nunca tive a oportunidade. Quando terminar aqui, vou para o Senegal, mas gostaria de ir a esses países árabes para terminar meus estudos lá. Os estudos corânicos são importantes, pois nos ajudam a adorar a Deus neste mundo e no outro mundo também. Cuido de três crianças e quando vamos para o bandim, para pagar o transporte mais barato, eu dou um jeito e coloco

os três no meu colo, caso contrário, teríamos que pagar o transporte três vezes mais caro. Alguns dias, também conseguimos carona. Eu os oriento sobre como andar na rua e em casa, quando chega a hora da leitura, mando eles tomarem banho e depois ir para a leitura. Também lavo as roupas deles, pois ainda não sabem lavar suas próprias roupas. Não gosto de ir ao bandim, mas acho importante, pois é lá que compramos arroz e nós, que somos mais velhos, ajudamos as pessoas a pegar água e fazer outros trabalhos, e eles nos dão dinheiro. Eu me sinto seguro na rua, mas às vezes, quando as pessoas nos maltratam, fico envergonhado. Se eu pudesse mudar algo, seria acabar com a mendicância (14 anos).

Malam: Eu cuido apenas de uma criança de 11 anos, pois estudo. Estou na sétima classe. Vou ao bandim aos sábados e domingos. Gosto de ir à escola e ler o Alcorão, mas para mim, o Alcorão é mais importante, pois isso nos vale nesta vida e na outra, embora ainda não saiba exatamente como, porque não li aquela parte ainda. Árabe é fácil de aprender, tanto a leitura quanto a escrita, mas para mim, o português é mais fácil. Gosto de ir ao bandim também, lá, oriento os mais jovens, indicando quem devem pedir esmola e também, os ajudo a atravessar a estrada. Enquanto isso, eu vou ajudar os comerciantes a fazer alguns trabalhos em troca, me pagam algumas moedas. Quando chego em casa, tiro uma parte de dinheiro para contribuir em casa pois temos uma contribuição que precisamos dar. O resto eu guardo e depois compro roupas na festa. A rua não é muito segura para nós porque as pessoas não nos tratam bem na rua, às vezes, até dentro dos carros, elas já começam a nos julgar e nos tratar mal, até mesmo quando esbarramos acidentalmente em alguém, a pessoa nos bate. Se eu pudesse mudar algo, mudaria a vida dos talibés, seria dar melhores condições de vida, acabaria com a mendicância e também, parariam de ir buscar lenha na mata. Todos seriam colocados na escola, onde poderiam estudar e ler o Alcorão ao mesmo tempo (16 anos).

Sado: Passei para o 6º ano e fui tirado da escola porque eu iria para Dakar continuar meus estudos corânicos lá, mas não consegui ir e também não me colocaram de volta na escola. Sei ler e escrever em português e árabe. Gosto de ler e ir à escola, mas, gosto mais de ler alcorão do que ir à escola porque a leitura de alcorão é mais importante, pois nos ajuda nesta vida e na outra. Eu quero tudo, quero ser uma pessoa sábia, com bastante conhecimento, quero estudar em Marrocos. Escrever em árabe é difícil, mas aqui aprendemos rápido, quando você vai à escola e faz os estudos corânicos, tudo fica mais fácil de aprender. Às vezes, consigo ler sozinho, sem orientação. Se um dia eu for um marabu, saberei muitas coisas que possam ajudar outras pessoas. Os conhecimentos da escola são válidos apenas para esta vida, mas os

conhecimentos adquiridos nos estudos corânicos são eternos. Não gosto de ir ao bandim, prefiro ficar em casa e fazer minhas aulas corânicas, mas, o bandim é importante para nós, pois é de lá que consigo meu dinheiro. Às vezes consigo 500 ou 1000 xfc, ajudando os comerciantes pegar água e jogar lixo e em troca, me dão moedas. Meu melhor amigo é senegalês e ele trabalha em bandim. Me compra roupas e sapatos e me leva para escolher o que eu quiser e às vezes vou lá e fico sentado com ele, e quando chega a hora de voltar para casa, ele me dá o dinheiro para pagar a minha parte de contribuição em casa. Aos domingos, damos 300 xfc de contribuição para casa, nos dias de semana damos 500 xfc, e na sexta-feira, damos 750 xfc. Os mais jovens trazem de 400 a 300 xfc nas sextas. As pessoas nos maltratam na rua com palavras, mas não respondemos porque sabemos o que buscamos, e tudo o que sofremos hoje colheremos no futuro. Se eu pudesse mudar algo, acabaria com a mendicância (14 anos).

No âmbito do processo educativo das crianças talibés, observamos a integração de múltiplos elementos. No entanto, para aprofundar nossa compreensão desse processo complexo de ensino, identificamos dois pilares fundamentais que se mostram essenciais para nossa análise. Primeiramente, temos o ensino corânico, que além das leituras, também abarca práticas de oração e saída das crianças às ruas para mendigar, e em segundo lugar, destaca-se a presença das brincadeiras em seu cotidiano como meio de socialização entre elas.

Ao explorarmos a infância dessas crianças, reconhecemos a importância de compreender as brincadeiras que aparecem em seu ambiente. Por meio dessa abordagem, buscamos não apenas compreender a dinâmica educacional, mas também captar os aspectos lúdicos que desempenham um papel importante na vida e no desenvolvimento das crianças talibés.

5.1 CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES DA PESQUISA

Para fornecer uma compreensão mais clara dos talibés, sobre os quais esta pesquisa se concentra, é relevante apresentar as características comuns destas crianças e adolescentes. Os talibés participantes da nossa pesquisa são crianças e adolescentes, de sexo masculino, de idades compreendidas entre os 7 e 17 anos. Oriundos de famílias economicamente desfavorecidas do interior da Guiné-Bissau, a maioria deles pertence a famílias poligâmicas, o que implica que vieram de famílias numerosas. Alguns são órfãos de um dos pais, geralmente do pai. Dos 23

talibés, apenas três um não vieram do interior, destes, dois (de 7 e 9 anos) são filhos biológicos do mestre.

Essas crianças e adolescentes foram levados para a Daara do Tchern Amadu por familiares para que estes possam ter uma educação corânica de base. Alguns chegaram lá ainda muito jovens, enquanto outros já eram um pouco mais crescidos, como nos relatou a matriarca da casa “*Esse daí veio bem pequeno quando tinha três anos, até hoje ele acha que eu sou a mãe biológica dele*” É importante destacar que todas essas crianças e adolescentes pertencem ao mesmo grupo étnico do mestre, que é da etnia fula. Além disso, muitos deles têm algum tipo de laço familiar com o mestre.

Durante o período de observação na escola, algo me chamou atenção. Percebi que, apesar dessas crianças virem de famílias biológicas específicas, originárias de cidades diferentes e chegarem à escola em momentos diferentes, elas frequentemente se referem umas às outras como "meu irmão", especialmente os mais jovens ao se dirigirem aos mais velhos. Isso revelava uma conexão entre eles que transcendia os laços de sangue, criando uma relação fraterna muito forte e significativa.

Outro dado interessante sobre os sujeitos da nossa pesquisa, diz respeito ao ensino formal. De acordo com o nosso levantamento, dos 23 talibés, 12 deles frequentam as escolas oficiais e também participam das suas leituras corânicas, enquanto 11 talibés, fazem apenas as leituras corânicas. Para aqueles que estão no sistema de ensino oficial, existe uma dinâmica em relação às mensalidades. Os alunos mais velhos são responsáveis pelo pagamento integral ou parcial de suas mensalidades, enquanto os mais jovens contam com uma divisão de despesas entre seus familiares e a própria escola. Em alguns casos, os professores corânicos também contribuem com as mensalidades.

Quadro IV: Relação da frequência escolar dos talibés

Grupo de talibés	Frequência escolar	Pagamento das mensalidades
Talibés que frequentam escolas oficiais e fazem leituras corânicas	12 Talibés	Alguns mais velhos pagam integralmente, outros dividem as despesas entre familiares e escola

Talibés que fazem apenas leituras corânicas	11 Talibés	Nas leituras corânicas, não tem pagamento das mensalidades.
---	------------	---

Fonte: Elaborado pela Autora (2023)

De acordo com as informações recolhidas na escola, inicialmente, todas as crianças eram matriculadas nas escolas do ensino oficial, onde dedicavam uma parte do tempo aos estudos e, na outra, à leitura do Alcorão. No entanto, “Nem todos tinham a cabeça para os estudos, reprovaram bastante de ano”. Por essa razão, “O mestre analisava o interesse e o desempenho escolar de cada um, permitindo que, aqueles que tivessem o melhor desempenho escolar continuassem seus estudos enquanto os demais saíam da escola e se concentravam exclusivamente na leitura do Alcorão”. Vale destacar que alguns dos professores que auxiliam no ensino dos talibés possuem o ensino médio completo, enquanto outros não a têm.

Entre os 23 talibés, 6 são adolescentes de idades compreendidas entre 14 a 18 anos, que desempenham papel importante na escola. Esses são os monitores. A função deles consiste em auxiliar os mais novos no que precisarem, como na organização dos seus pertences pessoais, cuidar das suas finanças e monitorá-los nas ruas para evitar situações de agressões ou atropelamentos. Porém, como são muitas crianças, cada monitor fica com um número de crianças, dependendo da sua ocupação. Por exemplo, os monitores que estudam, ficam com um número reduzido de crianças em relação àqueles que não estudam. Como mostra esse pequeno quadro.

Quadro V: Relação dos talibés monitores

Nome	Idade	Estuda em ensino regular	Nº de crianças
Malam	16 anos	Sim	2
Amadu	14 anos	Não	3
Sado	15 anos	Estudava	2

Malyk	16 anos	Não	4
Ismael	18 anos	Sim	3
Kaly	14 anos	Não	3

Fonte: Elaborado pela Autora (2023)

Interessante frisar que os talibés que ficam sob o cuidado dos monitores têm idades compreendidas entre os 7 aos 10 anos, os de 11 a 13 cuidam dos seus próprios pertences e do dinheiro arrecadado na mendicância. Quando as crianças que estão sob os cuidados dos monitores conseguem algum dinheiro através da mendicância, eles o entregam aos monitores, que o guardam cuidadosamente para uso posterior. Esse dinheiro é utilizado para diversas finalidades em benefício dos mais novos, como compra das merendas, organizar passeios para eles e até mesmo comprar roupas e sapatos para as festividades que ocorrem ao longo do ano.

A atuação desses monitores é fundamental para a organização da escola, no cuidado de bem-estar e o desenvolvimento dos talibés mais novos, pois, além de cuidarem de sua segurança e orientá-los nas atividades de rua, eles também se preocupam em garantir que suas necessidades básicas sejam atendidas, fornecendo-lhes momentos de alegria e lazer. Essa relação de apoio e cuidado mútuo entre os mais velhos e os mais novos contribui para a construção de uma comunidade unida e solidária, onde todos se ajudam e cuidam juntos.

5.2 QUESTÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO DO ENSINO CORÂNICO

Ao longo do nosso processo de pesquisa em campo, percebemos que as questões de gênero emergiam de forma constante e se faziam presente tanto nas relações interpessoais estabelecidas naquele espaço quanto nos momentos dedicados às leituras corânicas. No entanto, abordar as questões de gênero no contexto das comunidades muçulmanas requer uma reflexão profunda da interação intrincada entre normas religiosas, práticas culturais e as próprias dinâmicas de gênero. Isso nos leva a uma reflexão complexa sobre como esses elementos se entrelaçam e se influenciam mutuamente.

No Islã os homens e mulheres são iguais perante Aláh no que diz respeito aos direitos, no entanto, apesar disso, as mulheres enfrentam desigualdades em muitos aspectos da vida

islâmica, isso porque, ao longo da história, as mulheres muçulmanas não receberam o mesmo tratamento equitativo que os homens, elas sempre estiveram no lugar de inferioridade. De acordo com Aïcha El Hajjami (2008), essa condição de inferioridade e vulnerabilidade imposta às mulheres árabes-muçulmanas encontra suas raízes principalmente no sistema patriarcal que manipula uma interpretação restrita e rígida dos textos corânicos para legitimar situações de dominação, violência e exclusão.

As sociedades patriarcais foram e têm sido moldadas por um sistema social que confere poder e autoridade predominantemente aos homens, influenciando profundamente os papéis de gênero, relações sociais e estruturas de poder. Nesses contextos, os homens historicamente ocuparam posições de destaque, exercendo controle sobre decisões sociais, econômicas, políticas e familiares.

Conforme apontado pela autora (HAJJAMI, 2008), muitas regras islâmicas foram desenvolvidas pelos primeiros juristas muçulmanos, que interpretaram e adaptaram as prescrições corânicas à realidade social de suas épocas. No entanto, essas normas frequentemente refletem as resistências masculinas às mudanças propostas pelas orientações corânicas, especialmente no âmbito das relações familiares. A interpretação patriarcal dessas regras contribuiu para perpetuar as desigualdades de gênero, restringindo o alcance do potencial igualitário subjacente às crenças islâmicas.

Nas sociedades patriarcais, as mulheres muitas vezes enfrentam restrições nas oportunidades educacionais, acesso a recursos e participação em cargos de liderança. Neste tópico, concentramos nossa análise no aspecto educacional corânico das meninas. No âmbito das leituras corânicas da escola pesquisada, apenas três meninas, todas filhas do mestre, participavam das leituras corânicas de forma regular. Em algumas ocasiões, quando as outras crianças do bairro também participavam nas leituras, o número de meninas aumentava. Entretanto, durante as sessões de leituras, as crianças eram separadas por gênero, sendo as meninas posicionadas sempre atrás e os meninos à frente, conforme ilustra a imagem a seguir.

Imagem 6: Momento da leitura corânica



Fonte: Arquivo próprio (2022)

Além dessa divisão por gênero, a dedicação e o desempenho das meninas não eram cobrados tanto quanto o desempenho dos meninos, ou seja, às expectativas colocadas sobre os meninos não é a mesma expectativa colocada nas meninas. Enquanto os meninos deviam sentar de forma organizada, ler em voz alta para que o professor pudesse ouvir sua voz, prestar atenção na leitura do colega e pronunciar as palavras bem em árabe, as meninas ficavam conversando entre si, se cutucando e às vezes até dispersas.

Conforme explicado por um dos responsáveis da escola, a abordagem rigorosa em relação aos meninos se baseia na esperança de que esses meninos se tornem futuramente pilares de suas comunidades. A ênfase recai sobre a construção de princípios religiosos e éticos, bem como o desenvolvimento de responsabilidades. Em suma, almeja-se que os talibés se tornem indivíduos exemplares no futuro, e que possam retribuir a comunidade todos os ensinamentos recebidos. Por outro lado, as expectativas para as meninas são diferentes. É aguardado que elas se concentrem principalmente em seu papel futuro como esposas. Portanto, o foco reside em ensiná-las a prática da oração e a importância do respeito para com os sogros e a família de seus futuros maridos.

Quando questionei a respeito dessa separação, um dos responsáveis explicou que era algo comum, também se observava nas mesquitas, onde mulheres e crianças frequentemente ficam posicionadas atrás, enquanto os homens ocupam os lugares à frente. Essa abordagem

parecia não estar fundamentada em uma prática recomendada pelo Islã, mas sim em uma norma cultural. Conforme o relato do responsável, essa divisão é “uma tradição que veio de gerações, pois, nascemos e crescemos vendo nossos antepassados e os mais velhos fazendo a mesma coisa, então, apenas seguimos a tradição”.

Outro dado interessante nesse contexto, todas as atividades desempenhadas pelos talibés, as meninas não participam como: sair na rua para mendigar ou buscar lenha na mata utilizada pela comunidade para preparo das refeições. Por esse e outros motivos, as meninas não são por nós, consideradas talibés. Embora haja presença das meninas nas escolas corânicas, seu número é notavelmente reduzido, uma vez que sua presença é menor em comparação com os meninos.

De acordo com o relatório de pesquisa do INEP (2006), essa invisibilidade do grupo feminino nas escolas corânicas pode ser justificada por três razões fundamentais. Primeira razão, as "leis" do Alcorão limitam ou impedem que as meninas alcancem um nível avançado de conhecimento sobre o Alcorão. Segunda razão, está relacionada ao período menstrual, considerado como “um período da impureza”. Quando a mulher está menstruada não pode manusear o Alcorão durante esse período, pois, para manusear o alcorão, precisa estar limpa física e espiritualmente. Por fim, a terceira razão da ausência de meninas nas escolas corânicas, pode ser explicada pelo fenômeno do casamento e da gravidez precoce, pois, nas comunidades muçulmanas, é comum que as meninas se casem em idades muito jovens, o que contribui para a limitação de sua presença nas escolas corânicas. Quando uma jovem se casa, sua vida e preocupações são direcionadas exclusivamente para o papel doméstico. Em outras palavras, seu foco está em cuidar do lar, dos filhos e do marido, sendo uma boa esposa e uma boa mãe.

Na comunidade de *Fula-sinhu*, havia dias em que, ao chegar, não encontrava nenhum homem. Ou estavam no trabalho (a maioria trabalhava no comércio) ou tinham ido à mesquita. Enquanto isso, as mulheres permaneciam presentes na comunidade concentrando-se nas atividades domésticas.

Portanto, é comum não permitirem que as mulheres alcancem níveis mais elevados de escolaridade, sustentando a crença de que a mulher não deve adquirir conhecimento escolar extenso, sob o temor de não ter respeito pelo marido. Desse modo, o foco é instruí-la a ser a zeladora do lar, a cuidadora dos filhos e sempre buscar agradar ao marido. Dessa forma, é relevante ressaltar que, a restrição das meninas no processo educativo corânico decorre, em

parte, das posições sociais historicamente atribuídas às mulheres em todas as esferas da vida social.

No entanto, enquanto mulher não muçulmana nesse espaço, compartilhando as vivências diárias com mulheres, homens e crianças muçulmanas, essa imposição não se refletia em minha situação; eu tinha a liberdade de sentar, conversar e até mesmo compartilhar refeições com os homens. Esse aspecto pode sugerir que, possivelmente, meu gênero não era enfatizado tanto quanto o meu status naquele ambiente de hospitalidade. Como hóspede, era imperativo que todos me tratassem de maneira equânime e sem distinção, independentemente do meu gênero ou da minha religião.

5.3 PREFERÊNCIAS EDUCACIONAIS DOS TALIBÉS: LEITURA CORÂNICA VERSUS ENSINO FORMAL

As crianças talibés têm uma rotina das leituras corânicas bem definida, que se repetem três vezes ao dia: pela manhã, à tarde e à noite. Apenas nas quartas-feiras, esse esquema é alterado, pois é o dia em que todos dedicam tempo para lavar suas roupas. Após as sessões de leitura, as crianças se dividem de acordo com suas idades e tarefas a serem realizadas. Os mais velhos vão buscar água para o banho e para consumo de todos, enquanto os mais novos organizam os quartos e o local de leitura. Outros são designados para buscar lenha, e somente quando concluem suas tarefas domésticas é que têm tempo para brincar.

Durante esses momentos de lazer que decorrem sobretudo nos arredores da escola, algumas crianças se divertem com brincadeiras, outras preferem jogar à bola, e há aquelas que optam por ficar na sala assistindo TV. Além disso, algumas aproveitam a oportunidade para jogar os jogos eletrônicos nos celulares dos professores. Enquanto isso, os mais velhos aproveitam a oportunidade para visitar seus amigos em outros bairros. Essa dinâmica diária proporciona às crianças talibés momentos de aprendizado e de lazer. Sobre este aspecto do lúdico, daremos um aprofundamento maior na última seção deste texto. Por agora, continuamos com o processo de ensino.

Nas escolas corânicas, o processo de aprendizado é meticulosamente estruturado. A primeira etapa desse aprendizado para as crianças é o conhecimento do alfabeto árabe, uma fase

essencial antes de avançar para os próximos estágios. Isso significa que as crianças precisam dominar o alfabeto árabe, estabelecendo uma base sólida.

Após essa fase inicial, os alunos começam a aprender a formar sílabas e pequenas frases. Em seguida, ingressam na fase de leitura do Alcorão, onde o foco principal é a memorização e recitação das passagens do livro sagrado com precisão, sem, no entanto, saber o significado das palavras. Sobre a qualidade de ensino das escolas corânicas, Hampaté Bâ (2010) aponta que, das crianças que saem das escolas corânicas, a maioria possui condições de recitar o corão inteiro em árabe e o salmo desejado, porém, sem entender o sentido do texto. Após a fase da memorização, a fase subsequente é a busca pela sabedoria, é a partir dessa etapa, que os alunos começam a aprofundar seu entendimento das palavras e conhecendo a história do próprio Alcorão. É importante destacar que a fase de aprofundamento do conhecimento geralmente ocorre na escola da família, localizada em Dakar. Além da escola em Bissau, que se concentra principalmente na alfabetização inicial das crianças, há uma outra instituição administrada pela família na capital senegalesa de Dakar, que se dedica a estágios mais avançados do ensino corânico.

A leitura desempenha um papel fundamental no processo de aprendizado corânico. Os alunos são obrigados a memorizar os versículos do Alcorão, e a quantidade de erros cometidos ao recitá-los é um indicativo importante de seu progresso ou não. Se um aluno por exemplo, ao recitar, cometer muitos erros, isso sinaliza que ele ainda não dominou completamente o conteúdo e precisa continuar praticando até que possa ler com precisão ou com o mínimo de erros possível. Às vezes, a distração durante as aulas também pode ser um obstáculo para essa memorização.

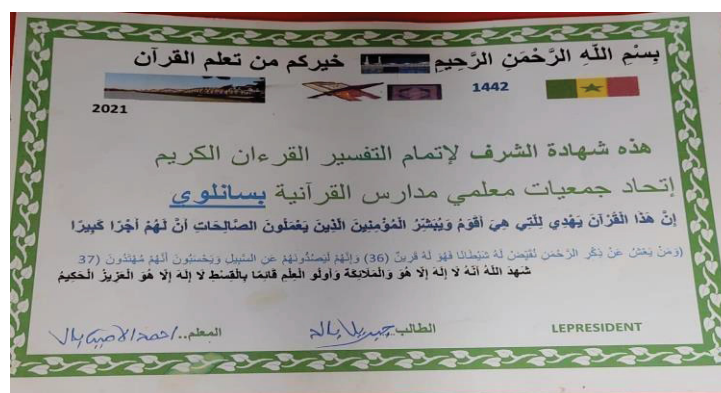
O ensino corânico tem a sua própria metodologia pedagógica que se difere da forma de educação que estamos acostumados, isto porque, segundo Dias (2005), na educação corânica não existem avaliações sistematizadas para testar ou verificar as aprendizagens das crianças, sendo a transição de um nível para outro feita a partir da dominação dos textos corânicos. Cada livro representa um nível/classe e a dominação deste, depende muito do tempo de cada criança, considerando que as aprendizagens não são iguais para todas as pessoas. Alguns aprendem com mais facilidade enquanto outros aprendem com um pouco mais de dificuldade. Em cada livro/classe, se aprende uma coisa diferente. Vale ainda destacar que os estudos corânicos são intermináveis, a pessoa estuda até onde puder e quiser.

Importante também destacar que, nas escolas corânicas, os materiais de escrita tradicionais, como cadernos, lápis e canetas, não são utilizados. Na fase inicial, os alunos escrevem versículos diários a tinta em uma espécie de tábua e, à medida que progridem para a fase de leitura, eles trocam a tábua por pequenos livros contendo os versículos, facilitando a prática contínua e a aprendizagem.

Quando chegam na fase desejada dos estudos corânicos, os letrados em árabe têm duas opções, ou se tornar um Mestre *marabut* ou um comerciante. Quando se decide tornar-se um professor corânico, é necessário adquirir um conhecimento básico que te permita desempenhar esta função. Ou seja, precisa atingir um nível adequado de conhecimento e habilidades em assuntos corânicos, que permita ao seu próprio professor confiar em sua capacidade de ensinar os outros. Para isto, será necessário obter um diploma, emitido pelo seu próprio mestre, muitas vezes em colaboração com outros mestres, incluindo o mestre do seu mestre. Por uma questão de respeito e tradição, o mestre apresenta o aluno ao seu próprio mestre, a fim de recomendar que o aluno receba um diploma, indicando que está qualificado para tal. Em conjunto, eles avaliam o conhecimento do aluno e, se considerarem apropriado, emitem o diploma.

No dia em que o aluno recebe o diploma, que simboliza o término de seus estudos e sua capacidade de assumir funções condizentes com esse título, é realizado um evento festivo na comunidade. Familiares, amigos e todos na comunidade participam. Durante essa celebração, é comum sacrificar animais como parte da comemoração.

Imagem 7: Diploma de conclusão de estudos corânicos



Fonte: Arquivo próprio (2022)

Nos diplomas é comum conter informações pessoais do aluno, como nome, o ano do calendário comum e do calendário islâmico em que o diploma foi concedido e o símbolo (bandeira) do país que o aluno fez seus estudos. Todas essas informações são registradas em língua árabe. Em países árabes como Marrocos e Arábia Saudita, esses diplomas são reconhecidos e valorizados. Com um diploma desse, o aluno pode prosseguir seus estudos ou até mesmo encontrar emprego como professor ou tradutor, uma vez que o ensino da língua árabe é uma parte essencial do currículo nas escolas desses países.

No entanto, na Guiné-Bissau, esses diplomas não têm nenhum valor, uma vez que as pessoas com formações corânicas não são reconhecidas como alfabetizadas pelo sistema educacional guineense, que adota o português como única língua de instrução. Importa ressaltar ainda que, para a comunidade islâmica da Guiné, segundo Natália Ernesto Cá

Um estudante talibé que consegue concluir a sua formação talibista é um mundo que se abre, garantia de uma boa colocação na hierarquia comunitária, a formação talibista confere ao indivíduo não apenas status social em termos econômicos ou político, mas também se espera do formando o dever de fazer prevalecer os valores, ideias e cultura no interior da comunidade islâmica, geralmente costuma ser encarado como guardião da tradição e referência ético e moral (CÁ, N.E. 2017, p50).

No que diz respeito às crianças da nossa pesquisa, quando lhes foi perguntado sobre seu gosto pelo estudo do Alcorão, todas as crianças expressaram gosto pela leitura do Alcorão, visto que, segundo elas, as aprendizagens parecem ser mais fáceis no ensino corânico. Ao serem indagados sobre suas preferências entre as leituras corânicas e o ensino oficial, as crianças afirmaram gostar das duas formas de ensino, porém, a inclinação maior era para as leituras corânicas, enfatizando que o ensino corânico possui um valor adicional, pois, enquanto os conhecimentos do ensino convencional se limitam apenas a este mundo, o ensino corânico se torna mais importante porque tem implicações tanto para esta vida quanto para a vida após a morte. Isso reflete a crença de que o estudo do Alcorão não apenas enriquece intelectualmente, mas também tem implicações espirituais significativas. As crianças também manifestaram o desejo de concluir essa primeira fase do ensino corânico, seguindo para Dakar para dar continuidade aos estudos e, posteriormente, planejam continuar sua jornada de aprendizado em países árabes, como se pode perceber no parágrafo a seguir.

“Já estudei até a segunda classe e sei ler e escrever meu nome em português, mas agora, prefiro ler o Alcorão do que ir à escola, porque, o alcorão é fácil, mas ainda não sei escrever, apenas ler”; “Gosto de ler e ir à escola, mas, gosto mais de ler alcorão do que ir à escola

porque a leitura de alcorão é mais importante, pois nos ajuda nesta vida e na outra. Eu quero tudo, quero ser uma pessoa sábia, com bastante conhecimento, quero estudar em Marrocos.”; “Gosto de ir à escola e ler o Alcorão, mas para mim, o Alcorão é mais importante, pois, isso nos vale nesta vida e na outra vida, embora ainda não saiba exatamente como, porque não li aquela parte ainda”; “Quando terminar aqui, vou para o Senegal, mas gostaria de ir a esses países árabes para terminar meus estudos lá. Os estudos corânicos são importantes, pois nos ajudam a adorar a Deus neste mundo e no outro mundo também”; “Eu gosto de estudar e de ler o Alcorão, mas para mim a leitura de Alcorão é mais importante, pois os conhecimentos que adquirimos aqui são para esse mundo e no outro mundo também”

As falas das crianças entrevistadas também evidenciam uma falta de clareza na forma como a ligação entre os estudos corânicos e a vida após a morte se traduz na vida cotidiana. Isso pode ser interpretado não apenas como uma limitação no entendimento das crianças, mas também como uma falha inerente ao próprio sistema educacional corânico.

No entanto, ao mesmo tempo, essas declarações revelam uma profunda reverência pelo valor do estudo do Alcorão. Elas refletem a importância cultural e religiosa que a sociedade atribui ao Alcorão, destacando sua influência significativa na vida das crianças entrevistadas. Esse contexto religioso e cultural pode ser visto como uma força motriz por trás da preferência das crianças pelo estudo do Alcorão em relação à educação convencional.

5.3.1 INGRESSO DOS TALIBÉS NA ESCOLA CORÂNICA

A maioria das crianças talibés desse grupo de escolas são do interior do país e órfãos de ambos os pais ou de um deles. Segundo um dos responsáveis da escola/campo, Aladje Mussa, igualmente, presidente da associação dos pais, imames e encarregados de educação das crianças talibés, as crianças chegam na escola por duas vias: primeiro, por orfandade que é quando o pai da criança falece e a mãe ou a família então decidem mandar um dos filhos ou uma parte deles para as escolas corânicas. Isso porque, culturalmente, os homens muçulmanos se casam com até quatro mulheres. Cada mulher pode chegar a um número maior de filhos 5, 9 ou 10. E quando acontece uma fatalidade, e o homem vier a falecer antes que esses filhos se tornem jovens/adultos, a mulher ou a família acaba entregando os filhos para essas escolas porque na

maioria dos casos, as mulheres perdem a condição de criar sozinhas todos os filhos. Como podemos conferir nos dois depoimentos a seguir.

“Meu pai faleceu por isso me trouxeram para ler. Na minha casa só tem minha mãe e meus irmãos que estudam na escola” (Mutaro, 04/05/2020).

“Minha mãe me trouxe e me deixou com o meu tio para criação, mas, o meu tio já faleceu, então eu fiquei aqui para ler” (Bari, 12 anos, 04/05/2022).

Já a segunda via de ingresso das crianças nas escolas corânicas se dá, na visão do presidente, por conta da rebeldia de algumas crianças que passam a não obedecer aos responsáveis. Neste caso, os pais podem estar vivos, mas devido a essa situação dos pais não conseguirem mais discipliná-las, resolvem mandá-las para a escola corânica para que sejam educadas na base da lei religiosa.

Na fala de Sado de 14 anos lemos:

“Meu pai me mandou para cá porque eu brigava muito com meus colegas no caminho da escola. Às vezes, eu nem fazia nada para eles e iam falar para a diretora que eu mexia com eles, por isso os esperava no caminho e brigava com eles” (04/05/2022).

Nestes casos, percebe-se que estas escolas não são apenas para as crianças, mas também um apoio para as famílias. Na primeira via por exemplo, as escolas corânicas funcionam como um orfanato, onde as crianças que perderam o pai passam a conviver na casa de uma outra pessoa que passa a se responsabilizar por eles e no qual podem ter a figura paterna, que educa, ensina, orienta, protege, alimenta e cuida. Já no segundo caso, as escolas corânicas podem ser compreendidas como um centro educativo para crianças e jovens que não conseguem por algum motivo estar sobre a tutela dos pais e estes para não perder os filhos para a delinquência infanto juvenil, acabam se recorrendo a estas escolas como um centro de ajuda.

Acredita-se ainda que há uma terceira via de ingresso dos talibés nas escolas corânicas. Nela, os pais assumem a responsabilidade de decidir o futuro religioso de seus filhos, escolhendo se desejam que eles sejam muçulmanos ou não. Isso acontece porque nascer em um grupo islamizado não confere automaticamente o status de muçulmano. Ser muçulmano requer o compromisso de praticar a religião islâmica. Para ser reconhecido como muçulmano pela comunidade, é necessário ser fiel aos cinco (5) pilares que sustentam o Islão: a Fé, a Oração, a

Caridade, o Jejum e a Peregrinação. Esses pilares orientam praticamente todos os aspectos da vida religiosa dos seguidores do Islã.

De acordo com Manuel Rodrigues (1980), os reformadores muçulmanos consideram apenas a "perda da Fé" como um pecado digno do inferno eterno. No entanto, aqueles que não seguem esses pilares são vistos como pessoas sem Fé e são percebidos apenas como membros de etnias islamizadas não necessariamente como muçulmanos, ou seja, não se nasce muçulmano se torna muçulmano. Em outras palavras, como mencionado por Vincent Monteil (1967), a única escolha para determinar se alguém é muçulmano é verificar se a pessoa se declara como tal. Assim, qualquer indivíduo que deseje ser considerado muçulmano pode ser reconhecido como tal. Por essa razão, os pais que desejam que seus filhos sejam muçulmanos optam por enviá-los para escolas corânicas, a fim de que possam adquirir conhecimento sobre a religião. A escolha de frequentar essas escolas é vista como uma maneira de garantir que os filhos aprendam sobre os ensinamentos e práticas islâmicas, e assim possam ser reconhecidos como muçulmanos dentro de sua comunidade

5.3.2. O AMBIENTE DOMÉSTICO COMO COMPLEMENTO EDUCACIONAL DOS TALIBÉS

O processo educacional corânico não se limita apenas ao espaço designado para esse propósito, mas também se estende por todo o ambiente doméstico. De fato, o próprio lar desempenha um papel significativo no cenário educacional. Nesse contexto, as crianças não se restringiam apenas à leitura corânica; elas também se envolvem em uma série de tarefas domésticas que transcendem essa atividade principal.

Além de suas práticas de leitura, as crianças desempenhavam outras obrigações, como buscar água, coletar lenha, arrumar seus quartos, manter a área de leitura limpa e organizada, lavar suas roupas e executar outras tarefas contributivas. Essa abordagem holística da educação engloba não apenas o aprendizado religioso, mas também o desenvolvimento de habilidades práticas e a compreensão das responsabilidades diárias. Essas atividades desenvolvidas por talibés podem ser consideradas como uma exploração ao trabalho infantil?

Quando discutimos o tema do trabalho infantil, muitas vezes nos vem à mente a preocupação com a questão de direitos, bem-estar e a exploração da mão-de-obra das crianças,

sem levar em consideração o tipo de trabalho, o lugar e a condição em que ocorre este trabalho. Em conformidade com Emilene Leite de Souza (2004, p. 87), é comum na sociedade contemporânea nos depararmos com denúncias nos meios de comunicação social e até mesmo nos estudos acadêmicos que generalizam o trabalho na infância como algo violento e prejudicial nessa fase do ciclo de vida. De acordo com a autora, essa visão negativa do trabalho infantil surge devido à concepção limita que temos da infância, associada ao mundo lúdico, ao uso de brinquedos e à experiência de brincar. No entanto, essa concepção não leva em consideração a vivência do trabalho.

Por outro lado, Flávia F. Pires (2012), reconhece a importância de que as crianças devem começar a trabalhar desde cedo, pois o trabalho possui um caráter educativo. Para a autora, o trabalho na infância ajuda a moldar o caráter da criança. Portanto, o trabalho infantil tem como objetivo educar a criança de acordo com um sistema moral.

Imagem 8: Enchendo anil nos saquinhos



Fonte: arquivo Próprio (2022)

Imagem 9: Lavando roupas



Fonte: Arquivo Próprio (2022)

Dessa forma, Souza (2004) sugere que para abordar o tema do trabalho infantil de maneira mais precisa, é necessário analisá-lo sob duas perspectivas distintas. A primeira é o trabalho remunerado, que é realizado por crianças e adolescentes em condições difíceis, e que pode impedir o desenvolvimento físico, social, moral e profissional das crianças. Neste primeiro tipo de trabalho, podemos debater a questão da mendicância, considerando, as condições no qual ela ocorre e os riscos que representa para crianças e adolescentes talibés. Esta questão específica da mendicância será abordada nos próximos tópicos.

Por agora, no presente tópico, nos interessa a segunda forma de trabalho infantil defendida pela Sousa (2004). Para a autora, o segundo tipo de trabalho é de caráter socializadora e representa um conhecimento transmitido de geração em geração como um valor moral que orienta o comportamento das pessoas em um determinado grupo social.

Algumas das tarefas domésticas realizadas pelos talibés transcendem os limites da casa/escola e abrangem toda a comunidade. Um exemplo notável foi a coleta de lenha. Todas as peças de lenha coletadas pelas crianças são destinadas à comunidade em geral. Em outras palavras, qualquer pessoa da vizinhança tinha o direito de utilizá-las para preparo das suas refeições e, assim que a lenha se esgotasse, as crianças faziam uma nova coleta, criando um ciclo contínuo desse serviço. Isso gerou a necessidade de as crianças fazerem essa coleta uma vez por semana, garantindo assim o fornecimento constante para as necessidades culinárias de todos.

Para Pires (2012, p 552), “o trabalho realizado pelas crianças na manutenção da sua unidade doméstica e os serviços prestados ao grupo familiar extenso ou à comunidade não são entendidos como exploração, mas sim como cooperação”. No contexto do ensino corânico, o trabalho desenvolvido pelos talibés através de pequenas tarefas domésticas é também articulado a educação e é dessa forma que os talibés aprendem sobre responsabilidades, autonomia, gestão do tempo e trabalho em equipe.

Imagem 10: crianças talibés coletado lenha



Fonte: Arquivo Próprio (2022)

A coleta de lenha ilustra como as responsabilidades dos talibés se estendem para além das paredes de sua própria moradia. O compartilhamento de lenha se tornou um símbolo tangível de unidade e cooperação, reforçando os laços comunitários e promovendo uma cultura de compartilhamento e suporte mútuo entre os talibés e a comunidade de *fula-sinho*. Nesse sentido, as atividades diárias dos talibés ganham um significado mais amplo, transcendendo o âmbito individual e se transformando em uma contribuição ativa para o bem-estar coletivo.

Por outro lado, o ato de limpar o espaço de leitura ou arrumar os quartos não era apenas uma questão de organização física, mas simbolizava a importância da purificação interna e do ambiente para o aprendizado espiritual. A educação foi profundamente entrelaçada com a prática, o respeito pelo meio ambiente e a autossuficiência.

Imagem 11: Pegando água de consumo coletivo



Fonte: Arquivo próprio (2022)

Imagem 12: pegando água para banho



Fonte: Arquivo Próprio (2022)

Dessa forma, ao ampliar os limites do costume que consideramos como “espaço de ensino”, o ambiente doméstico se revelou como um centro de conhecimento e crescimento integral. Cada atividade desempenhou um papel na formação não apenas das habilidades práticas, mas também dos valores, da disciplina e da compreensão mais profunda do mundo ao redor. Conforme observada pela Collona (2012), “às crianças, por meio de suas experiências diárias, assimilam o mundo em que estão inseridas”.

A abordagem educacional adotada nesse contexto, reconhece que a educação é um modo de vida que se entrelaça harmoniosamente com as práticas diárias e as responsabilidades individuais.

5.3.3 A MENDICÂNCIA COMO PARTE DO PROCESSO EDUCATIVO TALIBISTA

O dia dos talibés inicia-se cedo, por volta das 05 horas da manhã. Diariamente, eles acordam nesse horário e seguem uma rotina de atividades que perdura até o final do dia. O primeiro passo ao despertar é a higiene, incluindo a escovação dos dentes e a lavagem do rosto. Em seguida, fazem a primeira leitura corânica do dia.

Posteriormente, por volta de 07h30 às 08:00h, os talibés agrupam-se e dirigem-se à estrada principal, onde pegam um transporte coletivo em direção ao mercado de Bandim, que é o principal ponto de encontro e também a principal fonte de renda proveniente da mendicância. Ao chegarem a Bandim, eles se subdividem em pequenos grupos. Esses grupos podem permanecer unidos ao longo do dia ou se desfazer, dependendo das circunstâncias. Durante o retorno para casa por volta das 13h a 13:30, os talibés podem voltar em duplas, trios ou até mesmo individualmente, pois todos conhecem bem o caminho de volta para casa.

A prática da mendicância é uma característica comum nas escolas corânicas tradicionais, na qual as crianças são enviadas para as ruas por longos períodos de tempo. Embora seja usada como a justificativa de um ensino da modéstia da vida aos talibés, nossas observações e relatos de campo indicam que a mendicância se desencadeia em três aspectos distintos.

Em primeiro lugar, a mendicância de fato, está relacionada à pobreza como destacado pela literatura. No entanto, acrescentamos uma segunda e terceira dimensão: a subsistência e construção ou manutenção de relações de amizade. A mendicância é também uma questão de subsistência tanto para as escolas corânicas quanto para as próprias crianças. Pois, parte da sustentação financeira dessas escolas e das necessidades básicas das crianças depende da renda gerada por meio da mendicância, como mostra este relato de Aladje, um dos responsáveis

“Essa coisa das crianças irem pedir na rua, sabemos que um dia isso não vai mais existir porque vai chegar o desenvolvimento e também vamos ter daaras modernas como as que existem em Senegal. As daaras modernas são escolas construídas com apoio do Governo senegalês ou das ONG 's dos países árabes, essas escolas são todas equipadas e com dormitórios. Ali os alunos pagam as mensalidades então não precisam sair para pedir na rua. Já aqui, as crianças ainda saem porque não temos as condições que essas escolas têm, aqui as crianças não pagam as mensalidades e não recebemos nenhum apoio financeiros dos pais, do Governo ou de alguma ONG qualquer, nós que bancamos com tudo, por isso as crianças ainda saem porque precisam ajudar em casa com as contas de água e energia. Comida não necessariamente porque, o valor que eles arrecadam não é muita coisa. Quando chegar

o desenvolvimento, não precisarão mais sair e terão mais tempo para leitura e lazer” (29/09/2022).

No entanto, o desejo de se deslocar diariamente a bandim não se traduz necessariamente no desejo de estar na rua, mas, a outros fatores como por exemplo, encontrar amigos e conseguir dinheiro para resolver suas necessidades, como pode ser observada a partir desses trechos de falas das próprias crianças. *“Gosto de ir ao Bandim porque lá é divertido, encontro meus amigos e também como bastante coisa lá”; “Gosto mais de ir ao Bandim do que ficar em casa porque lá tenho amigos que também são talibés e nos vemos todos os dias”; “Se dependesse de mim, eu ficaria em casa mas como sou mais velho, não posso ficar em casa pois preciso contribuir com 500 xfc para casa e só consigo esse dinheiro indo ao Bandim”; “Não gosto de ir ao Bandim, mas acho importante pois é de lá que compramos arroz”; “Prefiro ficar em casa fazendo minhas leituras, mas Bandim é importante para nós porque é de lá que eu consigo meu dinheiro”.*

Através dessas falas, percebemos a complexidade das atividades de mendicância, especialmente na região conhecida como Bandim, uma fonte vital de renda para as crianças talibés. Algumas crianças veem a ida ao Bandim não apenas como uma obrigação, mas também como uma oportunidade de socialização. As relações sociais desempenham um papel significativo, e a presença de amigos pode ser um fator motivador para participar das atividades de mendicância. Enquanto isso, as crianças mais velhas sentem que não têm alternativa senão continuar a mendicância devido à pressão financeira e a necessidade de contribuição no sustento da casa. Em geral, essas declarações ressaltam a complexa vida das crianças talibés, que, apesar de enfrentarem desafios nas ruas, muitas vezes veem a mendicância como uma necessidade para sobrevivência e como uma maneira de manter relações sociais.

Vale ressaltar que nem todas as crianças praticam a mendicância da mesma forma, pois, de acordo com as conversas mantidas com as crianças, revelam a existência de duas abordagens distintas para angariar dinheiro. As crianças mais jovens tendem a conseguir mais recursos por meio da mendicância em si, pois despertam mais compaixão na população, que oferece dinheiro com mais facilidade para os pequenos. Por outro lado, os adolescentes enfrentam dificuldades para conseguir dinheiro por meio da mendicância, uma vez que a compaixão que despertam na população é menor por questão da idade. Por esta razão, esses adolescentes realizam tarefas auxiliares para comerciantes, como varrer espaços, coletar lixo ou buscar água, ganhando pequenas quantias que se acumulam ao longo do dia.

Essa diferenciação da forma de angariação de recursos por meio da mendicância, destaca estratégias usadas pelos talibés e a adaptação dos mesmos para garantir a sua subsistência e contribuir para a manutenção das escolas.

Embora a mendicância seja a principal fonte de renda, as crianças talibés demonstram uma preocupação compartilhada em relação a essa prática. Quando perguntadas se mudariam alguma coisa em sua vida, elas expressam o desejo de eliminar um único aspecto de sua condição de talibés, que é a mendicância. Esse desejo demonstrado pelas crianças, demonstra que os talibés estão conscientes de que a mendicância não é uma prática positiva. Pois, para elas, acabar com a mendicância significa ter uma vida mais digna e tempo de qualidade para se dedicar aos seus estudos corânicos.

5.3.4. ESTIGMAS E PERCEPÇÕES SOCIAIS EM RELAÇÃO AOS TALIBÉS

Algumas das preocupações levantadas à volta do ensino corânico no país estão ligadas à questão da mendicância. Na ótica das pesquisas desenvolvidas sobre a temática apresentada e também para as ONGs que atuam na área da infância em Guiné-Bissau, a mendicância dos talibés tem sido percebida como uma exploração ao trabalho infantil e também, relacionada ao tráfico de crianças.

Embora a mendicância não esteja diretamente vinculada ao alcorão, muitas pessoas associam equivocadamente essa prática à religião muçulmana. Como mencionado anteriormente, a mendicância é uma prática cultural que se desenvolveu nas escolas corânicas devido a diversos fatores, incluindo a pobreza. No entanto, se utiliza da mendicância das crianças talibés como forma de proporcionar um entendimento mais amplo da humanidade, para que na vida adulta, essas crianças possam se transformar em adultos humildes com valores.

No entanto, essa prática tem gerado divisões de opiniões na sociedade guineense. por um lado, especialmente, os pais e encarregados de educação dos talibés, acreditam que a situação e os abusos sofridos pelas crianças, conforme referida pelo relatório "Abuso e Exploração Sexual de Menores na Guiné-Bissau" do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP (2006), financiado pela UNICEF, são normais. Ainda segundo o mesmo relatório, em alguns casos, os pais e encarregados se opõem contra os programas radiofônicos que denunciam

esse fenômeno, alegando a difamação em detrimento da aprendizagem e da difusão da cultura muçulmana.

Por outro lado, uma parte da sociedade, em particular as Organizações Não Governamentais (ONGs), como a Associação de Amigos da Criança - AMIC, condenam a prática do talibismo devido aos riscos que ela impõe ao desenvolvimento físico e psicológico das crianças talibés. Para as ONG's, a mendicância não é apenas uma questão de pobreza, mas também envolve motivos ocultos relacionados à exploração, como afirmou Laudelino Medina, presidente da AMIC.

“Nós não somos contra as crianças talibés. Para nós eles aprendem os preceitos religiosos como crianças das outras religiões. É uma educação religiosa e tudo que é educação é positivo e tudo que é positivo é um valor. Mas a realidade não é bem assim, a realidade é mais complexa, porque, apesar de nem todas as crianças talibés estarem em situações de vulnerabilidade ou vítimas de tráfico, a verdade é que muitas estão sendo vítimas de tráfico. Então é ali que Amic serve e opera como uma organização em prol da proteção das crianças para dar sua modesta contribuição” (16/09/2022).

Fundada em 1984, a AMIC dedica-se à promoção e à defesa dos direitos das crianças, com foco especial naqueles que se encontram em situações de vulnerabilidade. A partir de 2005, a questão do talibismo tornou-se parte integrante da agenda da AMIC, levando a organização a abordar de maneira específica a mobilidade das crianças talibés, não apenas em nível nacional, mas também, e principalmente, no âmbito transnacional. Isso ocorre por meio de colaborações com outras ONGs transnacionais, em particular do Senegal.

A AMIC trabalha na identificação e apoio aos talibés em situações de extrema vulnerabilidade, muitas vezes caracterizadas por graves problemas de saúde, como distúrbios intestinais, problemas dermatológicos e feridas na cabeça, ou mesmo casos de malária. Nestas situações, as crianças são encaminhadas para centros de acolhimento personalizados, onde recebem atendimento médico e apoio psicológico até que sua saúde esteja restabelecida. Posteriormente, ocorre o processo de reinserção na família.

É importante notar que os talibés podem ser encontrados frequentemente em locais como mercados, portos, restaurantes e nas proximidades das mesquitas. Esses locais concentram um grande número de crianças nessa situação.

A AMIC conta atualmente com dois centros de acolhimento para crianças em situação de vulnerabilidade, um em Bissau e outro na cidade de Bafatá. O centro de Bissau destina-se ao acolhimento de meninas vítimas de casamentos forçados, enquanto o centro de Bafatá

destina-se ao acolhimento de crianças talibés. Bafatá é uma das principais regiões do país de onde as crianças costumam sair em direção ao Senegal.

No entanto, o estigma ao talibismo não se restringe apenas às ONGs, também se estende à população em geral, como pode ser observado na fala dos nossos entrevistados, as frases como: “*as pessoas não gostam de nós*”; “*algumas pessoas na rua não gostam quando pedimos esmolas a eles, as vezes nos batem*”; “*nem sempre as pessoas são boas conosco, nos batem e nos mandam ir à escola*”; “*algumas pessoas não nos tratam bem na rua, nos vêem e já sabem que somos talibés*”; “*as pessoas que nos maltratam têm maus corações*”; “*as pessoas ficam nervosas quando nos veem*”; “*a rua não é muito segura para nós*”; “*Eu fico envergonhado quando as pessoas nos maltratam*”. Essas frases extraídas das falas dos talibés, revelam uma série de problemas enfrentadas pelos mesmos como a discriminação e a hostilidade por parte da sociedade, o que é profundamente preocupante. Dessa forma, extraímos algumas questões-chaves que achamos importantes partilharmos com nossos futuros leitores e futuras leitoras.

1. Ignorância e Estigma: A falta de compreensão sobre as razões que levam as crianças a mendigar nas ruas contribui para o estigma associado ao talibismo. Por isso, é importante educar a sociedade sobre as complexidades dessa situação, destacando que as crianças são vítimas de um sistema de ensino que se utiliza da religião como pretexto para perpetuar a prática do talibismo, sem que ninguém possa ser responsabilizada diretamente por isso.

2. Violência e Insegurança: Uma ocorrência violenta de algumas pessoas representa um perigo real para as crianças talibés. A falta de segurança nas ruas onde se mendigam é uma questão urgente que precisa também ser desencorajada pelas ONG's com a mesma persistência e determinação em relação à erradicação do talibismo.

3. Conflito entre a Tradição e Educação Formal: A pressão exercida pelos mestres nas escolas corânicas tradicionais para que as crianças mendiguem entra em conflito com o desejo da sociedade de que estas crianças sejam incluídas no ensino formal. Este conflito deve ser tratado de maneira sensível e construtiva.

4. Responsabilidade Coletiva: o talibismo enquanto um problema social que recai diretamente sobre uma parcela da população (talibés), a sociedade como um todo tem a responsabilidade de proteger essas crianças, a fim de garantir uma melhor infância para elas.

5.4 CULTURAS INFANTIS: REVELANDO A INFÂNCIA DOS TALIBÉS POR MEIO DO LÚDICO

Segundo Emilene Leite Sousa (2004), a infância é o momento por excelência da vivência do lúdico. As atividades lúdicas desempenham um papel vital no desenvolvimento psicossocial e na socialização das crianças, oferecendo um espaço onde podem expressar sua cultura, interagir e crescer emocionalmente. De acordo com Sousa (2004), a cultura lúdica é um conjunto de manifestações de ludicidade de um povo. Essa dimensão lúdica é de grande importância para as crianças talibés, que enfrentam desafios e adversidades em sua vida socioeducativa. Através do lúdico elas têm a oportunidade de explorar sua criatividade, imaginação e pensamento crítico, promovendo assim um desenvolvimento cognitivo e emocional saudável.

As atividades lúdicas não oferecem apenas entretenimento, mas também desempenham um papel importante na construção de relacionamentos saudáveis e na formação de identidade e autoestima. O processo de socialização é enriquecido à medida que as crianças talibés interagem, colaboram e vivenciam experiências durante as brincadeiras entre si ou com outras crianças. Além disso, o ato de brincar também contribui para o alívio do estresse e da tensão emocional, promovendo uma sensação de bem-estar. As brincadeiras não são apenas uma ocupação, pois, segundo Sousa (Idem), a ação do brincar revela significados e modo como a criança se insere no mundo que a rodeia.

Imagem 13: O grupo de talibés cuidando de um passarinho que ganharam na rua



Fonte: Arquivo próprio (2022)

Embora as pesquisas anteriores sobre as crianças talibés terem reforçado a ideia de que os talibés não têm uma infância, pois são proibidas de brincar em detrimento da mendicância, nossa experiência em campo revelou um paradoxo em relação a essas tentativas. De fato, ao adentrarmos no contexto dos talibés, nos deparamos com uma realidade que desafiou essas concepções preestabelecidas. Conforme a pesquisa desenvolvida por Barra (2017), com crianças de São Tomé e Príncipe, reconhece que as crianças africanas enfrentam o desafio de afirmar o seu direito de serem crianças em sua própria sociedade, ao mesmo tempo em que lidam com a imposição da norma de infância do Ocidente, promovida por adultos e instituições dominantes (BARRA, p. 102).

É interessante observar que, contrariando as crenças ou visões previamente difundidas, as crianças talibés da escola que escolheu a nossa pesquisa participavam ativamente de momentos de lazer, por elas mesmas promovidas. Na verdade, a descoberta de que esses momentos de recreação ocorriam nessa escola foi o fator determinante que nos motivou a focar nossa pesquisa nesse ambiente específico.

No campo, pudemos testemunhar que as crianças estiveram frequentemente envolvidas em atividades lúdicas, sejam jogando, brincando ou assistindo a programas de entretenimento (desenhos animados). A nossa observação direta dessas crianças brincando e se engajando em

atividades recreativas possibilitaram uma dimensão mais rica e compartilhada de suas vidas do que a narrativa tradicionalmente associada aos talibés.

De acordo com Barra (2017), a análise das culturas infantis principalmente as atividades lúdicas desempenha um papel essencial na construção de novos conhecimentos. No entanto, segundo a autora, é importante reconhecer a capacidade de ação das crianças e entender como elas participam na sociedade, a fim de identificar as "culturas de resistência" e compreender o papel das crianças na sociedade atual (BARRA, p. 84).

Durante nossa permanência em campo, percebemos que as crianças entre os 7 aos 11 anos demonstram maior interesse por TV e pelos jogos populares *djugo de cucu* (jogo de castanha de caju) e *djugo de bilas* (jogo de bola de Gude), enquanto as crianças mais velhas demonstravam mais interessados em jogos mais elaborados como jogo de futebol, jogos eletrônicos e jogos de pebolim. Os Jogos tradicionais são aqueles que assumem características de anonimato, ou seja, são jogos que não se sabe a origem, porém, sobreviveram ao longo de gerações através da tradição da oralidade (KISHIMOTO, 1995). Embora esses jogos envolvem regras, as crianças, ao participarem deles, também estavam envolvidas em atividades lúdicas. Como sugerido por Kishimoto, "quando a criança joga, ela está seguindo as regras do jogo e, ao mesmo tempo, participando de uma atividade lúdica".

Imagem 14: Jogando bolinha de Gude



Imagem 15: Jogo de *cucu* (castanha)



Fonte: arquivo próprio (2022)

Essa descoberta destacou a importância do olhar além das generalizações e estereótipos ao analisar a vida das crianças talibés. O cenário observado demonstrou que a brincadeira não apenas coexiste com a mendicância, mas também era uma parte significativa da experiência das crianças. Esse paradoxo entre o pré-concebido e a realidade observada em campo ressalta a importância de uma análise mais aprofundada e contextualizada.

Imagem 16: Talibés jogando pebolim no caminho para a coleta de lenha



Fonte: Arquivo próprio (2022)

O jogo de futebol é uma atividade também apreciada e levada muito a sério por talibés principalmente os mais velhos, eles têm uma equipe formada apenas por eles e participam dos campeonatos intercomunitários com crianças da sua idade e de vez em quando jogam contra os adultos da própria comunidade. A paixão pela bola também se estende aos mais novos, embora para estes, o ato de jogar bola, era encarado mais como um momento de brincadeira e não de competição, o que foi muitas vezes observado em campo.

Em certo momento em que estava acontecendo uma partida de futebol entre os *talibés* e os adultos da comunidade, aproximei-me do grupo formado por Mutaro, Bacar, Amadu e Suley que também estavam assistindo à partida. Quando me aproximei do grupo, o Bacar falou algo em sua língua e o Amadu logo fez uma chamada levantando a voz, parecia que ele não

gostou muito do que o colega estava a dizer. Neste momento, perguntei o que estava acontecendo, este então me explicou que o Bacar estava sugerindo para que me pedissem uma bola. Tendo em vista que a que tinham na escola era muito pesado para eles e não conseguiam usar, então, o Amadu disse ao Bacar que não era para me pedir nada pois eu não trabalhava, ou seja, não tinha dinheiro.

Naquele momento, eu não tive nenhuma reação, não sabia o que responder e todo o grupo estava esperando uma resposta da minha parte se eu teria condições para ajudá-los. Na última semana do campo de pesquisa, senti que poderia pressentia-los, dessa forma, pedi que me levassem para que eles pudessem escolher uma bola mais leve para eles, conforme desejavam. Ao pressenti-los, ficaram agradecidos e eufóricos e saíram correndo para brincar.

Imagem 17: Equipe dos talibés em uma partida de futebol contra equipe da comunidade



Fonte: Arquivo próprio (2022)

A presença de televisão em casa é um aspecto que também merece ser destacado aqui. A TV desempenha um papel ambivalente na vida das crianças talibés. Embora tenha sido inicialmente *“adotada para manter as crianças em casa sob supervisão e evitar dispersões”*, no entanto, a televisão se tornou um aliado importante durante seus momentos de lazer. Ela cumpre duas funções importantes: fornecer entretenimento e também servir como meio de supervisão.

Na última sexta-feira do mês de abril e era também a sexta-feira que marcava o fim do período de jejum. Nesse dia, cheguei à escola por volta das 14h e me deparei com a presença apenas das mulheres e alguns talibés mais novos. Os homens e os talibés mais velhos estavam na mesquita. Cumprimentei as mulheres e mantive conversa com elas como de costume. Sempre hospitaleiras, elas me deram uma cadeira para que eu me sentasse, como era habitual. Enquanto estava acomodada, pude escutar o som da televisão ecoando da sala. Até então, eu desconhecia a existência de uma TV na escola. Intrigada, perguntei a uma das mulheres se as crianças estavam assistindo, ela confirmou que estavam assistindo e isso me instigou a perguntar se eu também poderia me unir a elas nesse momento, e novamente, recebi permissão da mulher para fazê-lo. No entanto, apesar de ter sido autorizada por uma adulta a entrar e compartilhar aquele momento com as crianças, ainda assim, eu hesitava, sentindo que também deveria obter o consentimento de uma das crianças. Assim, permaneci onde estava, aguardando que alguma das crianças saísse da sala. Pouco tempo depois, uma das crianças saiu da sala para fazer algo, então aproveitei a oportunidade para pedir permissão. (caderno de campo 29/04/2022)

Pesquisadora: Olá, como vai?

Criança: Tudo bem.

Pesquisadora: O que vocês estão assistindo?

Criança: Estamos vendo desenhos animados.

Pesquisadora: Interessante! Será que posso me juntar a vocês para assistir?

Criança: sim.

Assim, tendo a permissão da criança, adentrei a sala e me acomodei. Assim que todos perceberam a minha presença ali, a criança que detinha o controle remoto começou a mudar os canais consistentemente. Permaneci sentada, observando, enquanto ela continuava a mudar de canal insistentemente. Em meio a isso, um adulto entrou na sala e deu ordens para que a criança entregasse o controle. A criança resistia à ordem do adulto, levando-o a tomar o controle da sua mão para me entregar. Nesse momento, pedi que o controle fosse deixado com elas que eu iria assistir o que elas quisessem assistir. O adulto, então, posicionou o controle sobre a geladeira. Entretanto, a criança retomou o controle e selecionou uma luta de boxe. Particularmente, não tenho afinidade com lutas de boxe, visto que as considero excessivamente violentas.

Considerando isso, alguns minutos mais tarde, optei por deixar a sala da sessão. Assim que saí da sala, a programação foi novamente voltada para desenhos animados.

Quanto essa reação da criança ao mudar de canal assim que perceberam minha presença, é possível inferir como uma resposta ao fato de eu ser uma adulta no meio delas. Embora estivesse interessada em assistir TV junto com elas, para elas, eu sendo uma adulta, possivelmente, não estaria interessada em assistir desenhos animados, considerado por eles como “coisas de criança” tanto que assim que saí da sala, eles voltaram a colocar o desenho.

As crianças talibés têm a opção de assistir televisão como uma forma envolvente e divertida de ocupar seu tempo livre, proporcionando entretenimento, conhecimento e conexão com o mundo exterior. Isso oferece momentos de descontração e diversão, contrapondo à rotina desafiadora que enfrentam diariamente nas ruas. Além disso, a televisão também pode funcionar como uma janela para diferentes culturas e realidades, expandindo seus horizontes mesmo dentro de um ambiente restrito.

No instante em que me retirei da sala, um grupo de quatro a cinco crianças brincava com um único par de patins cor-de-rosa. Os patins não pertenciam a eles, sendo trazido por uma criança moradora do bairro para brincar com o grupo. Enquanto uma das crianças patinava com o par de patins, as demais crianças recorreram à criatividade ao utilizar papelão e um fragmento de bacia, simulando a experiência de patinação

Imagem 18: Talibés brincando de patinar



Fonte: Arquivo próprio (2022)

Esses momentos de lazer e de lúdico das crianças talibés, são importantes, pois, nos revelam a existência de uma infância, apesar de nem sempre serem reconhecidas em pesquisas e por algumas entidades, essas crianças nos revelam que, seja estudando nas escolas corânicas ou passando boa parte de tempo nas ruas mendigando, não deixam de ter uma infância pois, são crianças normais que vivem sua infância de acordo com sua realidade socioeducativo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se iniciou esta pesquisa, constatou-se que havia poucas pesquisas disponíveis diante das preocupações levantadas a volta da temática do talibismo, assim como, a falta de pesquisas feitas COM talibés e não SOBRE talibés, considerando que, os mesmos, ainda apareciam passivamente representados nas pesquisas. Esta dissertação, no entanto, não tem outro propósito além de promover debates sobre o ensino corânico e explorar as experiências das crianças talibés na Guiné-Bissau. É importante destacar que a prática da mendicância não é estabelecida pelo alcorão, mas, na Guiné-Bissau, ela é incorporada à religião islâmica muçulmana, como forma de legitimá-la, sem que ninguém seja responsabilizada por ela.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral, analisar a compreensão dos talibés sobre a educação corânica, explorando os sentidos e significados que eles atribuem à infância. Por meio de análise de dados coletados no campo da pesquisa, constata-se que o objetivo geral foi atendido, uma vez que o estudo conseguiu demonstrar que apesar dos talibés apresentarem dificuldades em compreender o ensino corânico na sua totalidade, ainda assim, demonstram uma preferência para este ensino em relação ao ensino oficial. Isso deve-se ao facto de acreditarem que o ensino corânico está intrinsecamente ligado à vida após a morte.

Enquanto os nossos objetivos específicos buscavam-se compreender a educação corânica a partir das narrativas das crianças talibés; investigar a forma como os talibés estabelecem relações e constroem suas identidades como sujeitos no seu contexto socioeducativo, e por fim, identificar como as crianças talibés vivenciam e constroem suas infâncias. Afirmamos que todos os objetivos foram igualmente respondidos pois, os resultados deste estudo revelam uma faceta dos talibés pouco estudada e compreendida em estudos anteriores. Apesar da realidade complexa vivenciada por talibés, as descobertas revelam que são, acima de tudo, CRIANÇAS, ou seja, atores sociais e sujeitos ativos em suas próprias vidas, que vivem suas infâncias de acordo com sua realidade socioeducativa, bem como constroem culturas e estratégias que desafiam as perspectivas ocidentais e adultocêntricas. Embora existam desafios significativos que afetam muitas crianças no país, a exemplo da falta de cuidados básicos e a ausência de legislação adequada. Se por um lado, esta pesquisa revela a invisibilização do protagonismo da criança guineense, em função de uma narrativa predominante que parte da infância universalizada, por outro lado, aqui, chamo atenção da importância de reconhecer e valorizar os modos como se constituem as identidades socioculturais das crianças guineenses em especial, das infâncias em contexto do talibismo

Embora nossa pesquisa tenha revelado uma perspectiva diferente daquela em que estamos habituados em relação às crianças talibés, é importante ressaltar que não é nosso objetivo negar ou deslegitimar outras realidades relacionadas aos talibés. Como pesquisadora e guineense, estou ciente de que existem crianças talibés que enfrentam vulnerabilidades extremas e maus-tratos em seus ambientes socioeducativos.

No entanto, a nossa intenção com esta pesquisa é chamar a atenção para o facto de que a infância guineense, e especialmente a infância talibé, não pode ser reduzida a uma única narrativa. Existem diversas experiências dentro da realidade das crianças guineenses, e esta diversidade é cuidadosamente considerada neste estudo. Deste modo, encorajamos também que pesquisas futuras continuem a explorar essa diversidade, construindo uma compreensão mais abrangente das crianças talibés e de suas situações.

O nosso campo nos possibilitou enxergar e perceber que as crianças talibés experimentam frequentemente uma sensação de exclusão pela sociedade, sentem que não são amadas e que as pessoas não têm apreço por elas. Esse sentimento de exclusão tem um impacto no desenvolvimento emocional e psicológico dessas crianças, afetando diretamente sua autoestima, confiança e senso de pertencimento. Bell Hooks em sua obra “Tudo sobre o amor” (2021), ressalta a importância de criar um ambiente inclusivo e amoroso para as crianças, onde elas se sintam valorizadas, amadas e respeitadas. Para Hooks, é na infância que as crianças aprendem sobre amor, um sentimento ligado ao sentir-se bem.

Finalizo este texto, acreditando que erradicar a prática do talibismo exige mais do que simples desejo; envolve, em primeiro lugar, um comprometimento sério e a aplicação efetiva das leis e o desenvolvimento de políticas públicas abrangentes e comprometidas em erradicar essa prática de forma eficaz. Isso implica em uma abordagem multifacetada que abrange não apenas a repressão direta das atividades da mendicância, mas também a implementação de medidas preventivas e educacionais. A erradicação do talibismo requer uma combinação de ações, como o fortalecimento das instituições legais, o combate à radicalização, a promoção da educação e o apoio às comunidades afetadas. Além disso, considerando que o talibismo é um fenômeno com uma forte presença em alguns países da costa africana, a criação de uma frente unida dos países da sub-região contra o talibismo é essencial. A cooperação entre nações, a partilha de informações e a implementação de avaliações são elementos-chave para enfrentar esse desafio sub-regional.

7 REFERÊNCIAS

_____. **“Abuso e à Exploração Sexual de Menores na Guiné-Bissau”** Bissau. Instituto Nacional de Pesquisa, 2006. Disponível em: http://www.didinho.org/Arquivo/WCARO_Bissau_Pub_AbuseSexualExploitChildren-pt.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

ABRAMOWICZ, Anete e OLIVEIRA, Fabiana de. **A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. Editora UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ANDRÉ, M., M. E. D. A. De. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e família**. Tradução Dora Flaksman, - 2ªed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BÂ, A. Hampaté. **A tradução viva**. In: KI-ZERBO, J, História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África. Brasília. UNESCO, 2010, p. 167-212.

BALDÉ, Saico Djibril. **exclusão a auto-exclusão da população muçulmana no sistema educativo guineense**. Lisboa, 2010.

BALDÉ, Saico. **A Mesquita Central Nacional e o Complexo Escolar “At-tadamun”:A integração do ensino e da cultura Islâmica na Guiné-Bissau**, I COOPEDU: África e o Mundo (livro de Atas): (S.1). Lisboa: ed. ISCTE-IUL, Centro de Estudos Africanos e Leiria: Escola Superior e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria, 2013.

BARRA, Sandra Marlene Mendes. Epistemologias da latitude zero: jogos, brincadeiras e brinquedos de São Tomé e Príncipe. **Rev. Soc. Infanc.** 2017, p. 81-106.

BARRETO, Maria Antónia. **Reformas Recentes no Sistema Educativo da Guiné-Bissau:**

Compromisso entre a Identidade e a Dependência. Atas do colóquio internacional *Cabo Verde e Guiné-Bissau: percursos do saber e da ciência*. Lisboa, 21-23 de junho de 2012.

BENZINHO, João e ROSA, Marta. **Guia turístico. À Descoberta da Guiné-Bissau.** Coimbra: Afectos com letras-ONGD, 2015.

BOGDAN, Robert. BIKLEM, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto editora, 1994.

CÁ, Natália Ernesto. **A Família e o trabalho:** Trajetória da Educação de crianças talibés na Guiné-Bissau. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado em Humanidades) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2017.

CARDOSO, Carlos. **As Tendências Atuais do Islão na Guiné-Bissau.** 2004.

COOPER, Mónica M. de Sá N. **“As Crianças Talibés”, Práticas Religiosas ou Violação dos Direitos Fundamentais de Menor na Guiné - Bissau.** Dissertação (mestrado em ciências jurídico) – Faculdade de Direito. Universidade de Lisboa. Lisboa, 2018.

COLONNA, Elana. **“Eu é que fico com a minha irmã”:** vida quotidiana das crianças na periferia de Maputo. 358 p. Tese (Doutorado em Sociologia da Infância) – Instituto da Educação, Universidade do Minho, Braga, 2012.

CORSARO, William. **O estudo sociológico da infância.** In: CORSARO, William. Sociologia da Infância. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-72.

CPLP. **Estudo sobre a aplicação das convenções n.º 138 e n.º 182 da OIT e suas recomendações na legislação nacional dos países da CPLP.** Genebra, 2013.

CHRISTENSEN, P. e PROUT, A. **Trabalhando com simetria ética em pesquisas sociais com crianças.** *Infância: Um Jornal Global de Pesquisa Infantil*, 9 (4), P.477-497, 2002.

DIAS, Eduardo Costa. **Da escola corânica tradicional à escola árabe:** um simples aumento de qualificação do ensino muçulmano na Senegâmbia? *Cadernos Estudos Africanos*, nº 7-8, pp. 125-155, 2005.

_____. **Estudo sobre escolas corânicas, madrassa e crianças talibé.** Bissau: Instituto Nacional de Pesquisa, 2006. Disponível em: http://srsg.violenceagainstchildren.org/sites/default/files/global_survey/responses/gui

n a_bissau/Attachment 18_Study of Koranic Schools, Madrassa and Talibé
Children_GB_2007[1].pdf. Acesso em: 25 abr. 2017.

FREITAS, Jeane Silva. **Crianças da Guiné-Bissau: Entre o tribalismo e a civilização.** Tensões Mundiais (Fortaleza), V. 9, N. 16, p. 108-134, 2013.

FERNANDES, Natália. **Ética na pesquisa com crianças:** ausências e desafios. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.

FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela. **Estudos da infância, antropologia e etnografia:** potencialidades, limites e desafios. Rev. Linhas Críticas, v. 20, n. 41, p. jan./abr. Brasília, 2014, p. 103-123.

FERREIRA, Manuela Ferreira; LIMA, Patricia de Moraes. **Infância e Etnografia:** dialogia entre alteridades e similitudes. Rev. Centro de Ciências da Educação, Vol. 38, n. 1, jan./mar. Florianópolis, 2020, p. 01 - 13.

FU-KIAU, K.K.B.; LUKONDO-Wamba, A.M. **Kindezi:** A Arte Kongo de Cuidar de Crianças. Traduzido por Mô Maie. Terreiro de Griôs. 2017.

GARCIA, Francisco Proença. **O Islão na África Subsariana. Guiné-Bissau e Moçambique, Uma Análise Comparativa.** Rev. Africana Studia, nº6, Ed. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2003.

GATTI, Bernardete A. **A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas.** s/d.

Guiné-Bissau. **Relatório da situação do sistema educativo:** Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza. ME, 2013.

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

GUINÉ-BISSAU. **Lei de Base de sistema educativo.** 2010.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional, da Cultura, da Juventude e dos Desportos. **Relatório da situação do sistema educativo:** Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza. 2013.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação. **Documento orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico (RECEB).** Ministério da Educação, 2015.

HAJJAMI, Aïcha El. **A condição das mulheres no Islã:** a questão da igualdade. cad. pagu (30), jun.de 2008, p. 107-120.

HISTORIA GERAL DA ÁFRICA, IV: África do século XII ao XVI, editado por Djibril Tamsir Niane. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. p.896.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor:** novas perspectivas. tradução Stephanie Borges. ed. elefante. São Paulo, 2021.

HUMANOS, Liga Guineense dos Direitos. **Relatório Anual.** 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/r_lusofonos/r_2006_liga_guineense_dh.pdf
Acesso em: 19.jul.2021

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

INE. **III RGPH:** características Socioculturais. Ed INE, 2009.

JESUS, Djenane P. de. **Tráfico de crianças e exploração do trabalho infantil na Guiné- Bissau.** Dissertação (mestrado em Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação) – Departamento de sociologia. Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa, 2012.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização:** questões éticas na pesquisa com crianças. Departamento de Educação da PUC-Rio. Cadernos de Pesquisa, n. 116, jul, 2002.

LIGA GUINEENSE DOS DIREITOS HUMANOS. **Relatório Anual** [S. l.], 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/r_lusofonos/r_2006_liga_guineense_dh.pdf Acesso em: 14/06/2021.

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

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância (s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. **Rev. Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, jan./abr.p. 2015, p. 94-106.

LUNA, S.V. de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** São Paulo: Educ, 1997.

MARCHI, Rita de Cássia. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Rev. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, abr/jun. 2018, p. 727-746.

MENDES, Leonel Vicente. **(Des)caminhos do Sistema de Ensino Guineense: Avanços, Recuos e Perspectivas**. Curitiba:CVR,2019.242p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, ENSINO SUPERIOR, JUVENTUDE, CULTURA E DESPORTOS. **Caracterização do pré-escolar na Guiné-Bissau**. Levantamento nacional-vol. I, Lisboa, fundação fé e cooperação, 2019.

MONTEIL, Vincent. **o islão na África negra**. Centro de Estudos Afro-Orientais. Dakar, 1967.

MORAIS, Normanda Araújo de. et al. Ética na pesquisa com crianças e adolescentes em situação de rua: considerações a partir da resolução Nº 510/2016. **Rev. da SPAGESP**, 18(2), 2017, p. 27-42.

NAMONE, Dabana. **A Luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo na construção do PAICG**: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional. Araraquara/ São Paulo. UNESP 2014.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónké. **Laços familiares/ligações conceituais**: notas africanas sobre epistemologias feministas. Sings, v. 25, n. 4, 2000.

ORGANIZAÇÃO GUINEENSE DE DESENVOLVIMENTO (OGD). **Estudo sobre as condições de aprendizagem das crianças que frequentam as escolas Corânicas e Madrassas na Guiné-Bissau (Caso de Gabu)**. Nov, 2018.

PINTO, Maria João Baessa. **A Importância e o Papel das Instituições Islâmicas na educação e formação em Moçambique**: estudo de caso da província de Nampula, In: Atas 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos- Lisboa: CEA-IUL e IPL. 2010.

QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural**.2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Uma agenda crítica para os estudos da criança**. 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância**: Correntes e Confluências, In Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de org. *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Vozes (17-39), 2008

STACEY, Aisha. **O que o Islã diz sobre as crianças (parte 1 de 5): Deus garante os direitos das crianças**. 2014.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança**. Genebra, 1989.

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

UNIÃO AFRICANA. **Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança**. Adis-Abeba, 1990

8. APÊNDICES



Programa de Pós-Graduação em Educação
- Mestrado e Doutorado -



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA:

“ME DÁ UM TROCADO?” SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE A INFÂNCIA E O ENSINO CORÂNICO NA GUINÉ-BISSAU PARA OS TALIBÉS

Nome da pesquisadora: Natália Ernesto Cá

Nome do orientador: Paulo Vinicius Baptista da Silva

PREZADO,

O senhor está sendo convidado na qualidade de responsável pelas crianças e pela escola, a participar da pesquisa intitulada, “Me dá um trocado?” sentidos e significados sobre a infância e o ensino corânico na Guiné-Bissau para os talibés, que está sendo desenvolvida por mim Natália Ernesto Cá, estudante de curso de mestrado em educação na Universidade Federal do Paraná – Brasil, orientada pelo professor Dr. Paulo Vinicius da Silva.

Desde 2016, tenho pesquisado sobre crianças talibés e educação corânica na Guiné-Bissau. Agora no mestrado, dou continuidade a esta pesquisa, com objetivo de analisar a compreensão dos talibés sobre a educação corânica, explorando os sentidos e significados que eles atribuem à infância

Por isso, vim através desta solicitar sua autorização enquanto responsável pelas crianças, para execução e coleta de dados da minha pesquisa em sua instituição de ensino com as crianças talibés que aqui estudam. O meu trabalho será em primeiro momento de observação das relações construídas entre os talibés e em segundo momento será mantida conversas informais

uma com eles. A pesquisa terá a duração de seis (6) meses contando a partir do mês de abril de 2022.

Ainda, quero informar que a pesquisa em questão é de caráter acadêmico sem fins lucrativo, apenas para a produção de conhecimentos científicos e acadêmicos. Nesse sentido, o caráter ético da minha pesquisa assegurará o sigilo das informações coletadas assim como, garantirá a preservação da identidade e da privacidade da instituição, do responsável e das crianças. Ou seja, a sua identidade, da sua instituição e das crianças, será revelada apenas com sua autorização.

Bissau ----- de ----- de 2022

Pesquisadora

Responsável

9. APÊNDICE



Programa de Pós-Graduação em Educação
- Mestrado e Doutorado -



TERMO DE CESSÃO - DIREITO DE IMAGEM

Eu, _____,
portador de B.I. nº. _____ e residente no bairro _____/Guiné Bissau,
autorizo a utilização de imagens registradas a partir do trabalho de pesquisa intitulada: "Me dá um trocado?" sentidos e significados sobre a infância e o ensino corânico na Guiné-Bissau para os talibés, que está sendo desenvolvida pela Natália Ernesto Cá, orientada pelo professor Dr. Paulo Vinicius da Silva, na construção da sua Dissertação, vinculado ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR no ano de 2022, com a finalidade de serem utilizados especificamente para fins acadêmicos, tais como a publicação de artigos científicos. Tal concessão, o faço sem qualquer onerosidade, ou seja, de forma gratuita.

Bissau, ____ de _____ de 2022.

10 APÊNDICE

QUESTÕES SOBRE O PERFIL DOS TALIBÉS

Nome, Idade, Sexo, local de origem, Escolaridade, Etnia/Língua

PERGUNTAS NORTEADORAS DAS CONVERSAS INFORMAIS COM OS TALIBÉS

- 1 - Você gosta de estudar o alcorão? Acha importante estudar o alcorão? O quê que gostaria de aprender mais sobre?
- 2- O que você mais gosta de estudar, o alcorão ou a escola normal?
- 3- O que você gosta de fazer quando está em casa?
- 4- Você gosta de ir ao Bandim? o que você costuma fazer em Bandim?
- 5- As pessoas ajudam vocês tranquilamente?
- 6- Você cuida de outras crianças? qual é o seu trabalho como tutor? Como se sente cuidando de outras crianças?