



CIEA7 #8:

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO. A COLABORAÇÃO ENTRE O ESTADO E A SOCIEDADE CIVIL.

Saico Djibril Baldé[©]

saico.balde@gmail.com

Da exclusão a auto-exclusão da população muçulmana no sistema educativo guineense

Durante muito tempo, a educação “formal” da população africana esteve entregue às Missões Católicas, que, como se sabe, tinham como principal objectivo evangelizar, “civilizar” e “portugalizar”.

Este aspecto condicionou a adesão da população muçulmana em geral, sendo notório nos principais centros islâmico – como Quebo - da então Guiné Portuguesa. Por outro lado, esta resistência provocou uma desconfiança no aparelho colonial.

Pela necessidade e visão de alguns responsáveis, com destaque para o governador Peixoto Correia e do Sheikh Rachid, tentou-se alterar a situação através de cedências mútuas. O surgimento das primeiras Madrassas na Guiné, no início da década de 70 do século passado, acelerou esta situação.

Partindo da experiência do Quebo, discutir-se-á a integração dos muçulmanos no ensino oficial. No início, quase marginalizados pela administração colonial, eles próprios auto excluíram-se do sistema educativo, recusando em muitos casos, enviar os seus filhos para a escola dos “brancos”.

Guiné-Bissau, Sistema educativo, Ensino Corânico, Madrassas.

[©] INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a educação “formal” da população africana esteve entregue às Missões Católicas que, como se sabe, tinham como principal objectivo Evangelizar, “civilizar” e “portugalizar”.

Neste sentido, havia um tipo de ensino especial, vocacionado para a população africana, o chamado “ensino elementar”, que mais tarde passou a designar-se “ensino normal”.

Este aspecto condicionou a adesão da população muçulmana, sendo muito notório nos principais centros islâmico – nomeadamente Quêbo - da então Guiné Portuguesa. Por outro lado, esta resistência provocou uma desconfiança no aparelho colonial.

Pela necessidade e visão de alguns responsáveis, com destaque para o governador António Augusto Peixoto Correia, Leonel Bocar Baldé e o Sheikh Haruna Rachid Djallô tentou-se harmonizar a situação através de cedências mútuas.

O surgimento das primeiras Madrassas na Guiné, no início da década de 70 do século passado, veio acelerar o processo de integração muçulmana no sistema educativo, fazendo ponte entre a forma tradicional (majlish) e o sistema educativo dos “brancos”.

Este artigo pretende abordar o processo da integração da população muçulmana no sistema educativo na área geográfica de Forreá, cujo centro religioso é precisamente a vila de Quebo (ex - Aldeia Formosa), onde residia o grande “marabu”, Sheikh Haruna Rachid Djallô (ou simplesmente Cherno Rachid), cuja influencia no panorama religioso guineense - e não só - é incontornável. Pretende, por outro lado, tentar compreender a actual situação do ensino árabe e corânico na Guiné-Bissau.

Partindo da experiência de Quebo, um dos mais importantes centros islâmicos do país, num primeiro momento descrever a evolução da política educativa que vigorou durante o período colonial, recorrendo a bibliografia da época; no segundo, através de um inventário, fazer uma caracterização do actual estado do ensino corânico e das madrassas, o seu número, o número de alunos e a sua fase etária, os professores, meios de ensino e o currículo ministrado neste sistema de ensino.

Por outro lado, destacar o papel desempenhado por algumas figuras que permitiram o aproximar das posições que até então pareciam antagónicas.

O SISTEMA EDUCATIVO COLONIAL

Desde sempre, o poder colonial se debateu com dois problemas fundamentais: a educação a dar aos africanos e que tipo de relação devia existir entre a metrópole e as suas colónias.

Por outro lado, não seria necessário recuar à *bula* papal de Martinho V, de 4 de Abril de 1418, que tornava realidade o sonho do Infante D. Henrique em participar na “presa” levada pelos navegadores às terras africanas e pregar “*a fé verdadeira, a Religião cristã, em vez do credo maometano*”, que se traduziu depois nos amplos privilégios concedidos ao rei D. Afonso V e seus sucessores em evangelizar os mouros e “infiéis” das terras conquistadas ou a conquistar. *Bula* que depois era ampliada ou confirmada pelas *bulas* de Leão X, Eugénio IV, Nicolau V, Calisto III, Sisto IV, Alexandre VI ou Júlio II (Rema, 1966).

No caso das relações entre a metrópole e as colónias, Brito Camacho afirma que “*no problema de política colonial há uma parte que diz respeito às relações da metrópole com as suas colónias – um problema de relações; e há outra parte que diz respeito à vida de cada colónia – um problema de política interna*”. Neste sentido, segundo o autor, era fundamental definir as formas de relações onde ficasse claro quais os direitos e as obrigações de cada um dos espaços e ao mesmo tempo que respeitasse o interesse comum. E aponta a emancipação dos povos colonizados como sendo o aspecto mais urgente da sua época a resolver nesta relação, e acrescenta que “*uma colónia que não tende para a sua emancipação, é terra escrava, e seria absurdo que tendo-se abolido a escravidão dos indivíduos, se mantivesse a escravidão dos povos*” (Camacho, 1934).

No entanto, apesar da aparente análise “progressista” do autor, para a sua época, não consegue desviar-se da corrente do pensamento dominante. Ele separa as colónias formadas por gente *civilizada* (América do Norte, Brasil e África do Sul) e aquelas que ele designa de “*colónias de gente selvagem*” (Angola e Moçambique).

Apesar disso, a política colonial por ele defendida era assente em dois pressupostos bem avançados para a sua época: emancipação e interesse comum, afirmando que a política a definir devia basear-se em relações que “*(...) tendo por base o interesse comum, e um sistema de administração, em cada colónia, que seja o mais capaz de proporcionar o seu desenvolvimento no sentido da sua emancipação*”, ou seja, valorizar a terra e civilizar a população africana.

O papel civilizador do branco sobre o africano, como reconhece o autor, não era fácil porque o balaço era sempre negativo para o segundo, e justifica com o facto de “*o contacto com o branco raramente deixava de lhes (os africanos) ser molesto, umas vezes porque o procuravam para trabalho gratuito ou escassamente remunerado, outras vezes porque o*

procuravam, em nome do físico, para lhe arrancarem o imposto, que não redundava em seu benefício, outras vezes, e sucedia isso com relativa frequência, porque o procuravam para o vexarem, para desonrarem, tratando-lhes como se a mulher e as filhas fossem concubinas”.

Este desencontro seria facilmente resolúvel se a política e, principalmente os métodos fossem outros, conclui o autor. O preto deixaria de evitar o encontro com o branco *“quando reconhecer que o procuramos como gente amiga, não para o incomodarmos, mas para o servirmos; não para lhe tirarmos alguma coisa do muito pouco que ele tem, mas para lhe darmos alguma coisa do muito que lhe falta”*, remata.

Do texto do Camacho podemos retirar duas conclusões:

a) Em muitos aspectos, ele parecia estar muito a frente do seu tempo. Mas também as suas ideias não eram mais do que a defesa da ocidentalização ou “portugalização”, usando a expressão do Professor Eduardo Costa Dias, e argumenta *“(...) fácil teria sido levar os pretos de Moçambique, os de Angola, os da Guiné, a vestirem-se como os brancos, a alimentarem-se como os brancos, se um vão preconceito de raça, agravado de uma injusta e por vezes criminosa ambição de lucros, não tivesse imposto uma política colonial de exploração, tomando a palavra o seu pior significado”* (Camacho, 1936).

b) A visão estratégica da educação como forma mais rápido e fácil de integrar a população africana no contexto do império português. Segundo a sua observação, não só não fazia sentido, como chega a classificar de motivo de “*pasma*” que no metrópole a percentagem de analfabetos ser de setenta por centos, e que nas colónias, haja quem saiba ler e escrever. Defendendo com isso que *“o preto não tem a mínima repugnância pela escola”*, para além de ter grande facilidade de aprender. Tudo o que era necessário era definição de uma política correcta e fazer um investimento sério na educação.

Todavia, parecem estar subjacentes em toda a política educativa colonial duas ideias fundamentais: o capitalismo e a evangelização. Uma vez aparecem de forma explícita e outras num vocabulário humanista, para fugir das críticas que já começavam a abundar em diferentes fóruns internacionais, como argumenta a Maria Luísa de Castro Marroni (2008). Segundo esta investigadora, a instrução, educação e ensino surgem associadas *“à valorização das colónias através de uma política colonial sustentada em duas vertentes: na humanização do indígena pela educação e bem-estar, enquanto missão; e, na rentabilização das riquezas, em particular dos solos e subsolos, como forma de calar críticas ou prevenir cobiças (...)”* (Marroni, 2008).

Para além disso, existiam outras pressões vindas do próprio sistema colonial. Muitos sectores defendiam a necessidade de unificar o império cultural e linguisticamente, através

da imposição da cultura e da língua dominante – o português; a outra era satisfazer a crescente ideia de fazer conhecer as colónias na própria metrópole.

Esta fase reflecte, apesar de tardiamente, ao debate que acontecia na metrópole, em que se tentava definir que educação para o império, a seguir à publicação do Acto Colonial, que legitimou todas as divisões anteriormente não assumidas, acentuando deste modo o carácter racista da política educativa.

O grande salto para os africanos em termos de política educativa, surgiu anos mais tarde, coincidindo com o que Marroni define como a terceira fase que *“corresponde à fase da consolidação das revisões antropológica e histórica de conceitos e formas de relacionamento entre todos os portugueses”*.

MUDANÇA DE MENTALIDADES

Pouco a pouco, a mentalidade de uns e outros foi evoluindo. Para o poder colonial era altura de compreenderem que não seria de todo sustentável fazer qualquer melhoria, seja de que nível fosse, e ao mesmo tempo deixar de fora uma parte significativa da população da província.

Neste sentido, Amadeu Castilho Soares (1960) refere que *“o ensino surge como uma das necessidades actuais mais prementes das populações indígenas, e uma das primeiras que, a bem do desenvolvimento de um plano de promoção do bem-estar dessas populações, mais interessa satisfazer.”* Assim, cabia aos responsáveis a tarefa de desenvolver estímulos e métodos educativos que permitissem a aceitação de novas normas que conduzissem a província e a sua população ao progresso. E argumenta que *“é fácil calcular que as reformas que se revelem contrárias aos desejos das populações, por chocarem com certos costumes ou crenças religiosas fundamente enraizados, têm pouca possibilidade de resultarem bem”* (Soares, 1960).

O reconhecimento da existência destes obstáculos e a necessidade de remove-los é a razão por que nenhuma política de reforma não deve contentar-se com resolver apenas as aspirações imediatas das populações, devendo, sim, *“pretender modificar as suas normas de vida e levá-las a aceitar outras estranhas à sua mentalidade, ensinando-a a agir e a formar a sua opinião sobre a natureza das realizações que se propõe levar a efeito”*. Naturalmente, uma reforma desta natureza só terá sucesso mediante o uso de métodos adequados e paciência que permitam uma colaboração activa das populações visadas. *“As relações de convivência entre dirigentes e dirigidos, entre os executantes de qualquer programa e os seus beneficiários, só podem ser estabelecidas sobre um plano de mútua compreensão destinada a gerar a confiança nas intenções recíprocas”*, acrescenta.

Com este passo “*aproxima-se do conceito de educação integral que inclui toda aprendizagem formal e não formal resultante da aquisição de cultura pelos indivíduos, de formação da sua personalidade e sua socialização, isto é, da sua aprendizagem para se acomodarem e viverem como membros de uma sociedade*”, conclui.

Notas da época reconheciam que a população da província era “*uma sociedade em transição, sujeita aos fenómenos de aculturação tendentes a integrarem-se no grupo mais evoluído dos colonizadores, numa unidade espiritual e nacional (...)*”. No entanto, também se reconhecia que este processo de aculturação, sendo uma transferência de elementos culturais de um povo para outro, não era um processo mecânico. E como tal, necessitava não só de paciência, como também de uma estratégia consistente e de longo prazo, “*porque as sociedades podem aceitar ou recusar esses novos elementos culturais*”, justifica.

Por outro lado, chamava-se a atenção do carácter particular dos povos com pouca educação ou iletrados em geral, e africanos em particular, onde a educação é mais “*uma função de indivíduos e de grupos, porque resulta da família, dos amigos, das associações cívicas e religiosas e dos costumes; é um processo inconsciente e não premeditado, em que a criança, o jovem e o adulto aprendem mais por meio da participação activa na vida do agregado; é uma aprendizagem não formal que começa com o nascimento e continua, com maior ou menor intensidade, ao longo de uma vida do indivíduo*” (Soares, 1960).

É precisamente isso que aconteceu com muitos povos da então Guiné portuguesa. Inicialmente marginalizados pela administração, a população do interior em geral, e os muçulmanos em particular, desenvolveram uma resistência ao envio das suas crianças à escola dos “brancos”, porque isso chocava, não só com a sua cultura, mas principalmente com a sua religião.

Este aspecto foi particularmente notório nos principais centros religiosos da Guiné, como Bidjine, Djábicunda, Cambórê e Quêbo, entre outros.

No entanto, toda esta discussão pouco ou quase nada alterou a situação na província e da população muçulmana em geral, particularmente em Forreá, antes da entrada em cena de três destacadas figuras, muito distintas entre si, mas com um objectivo comum: educar as pessoas e melhorar as suas condições de vida.

INTERVENÇÃO DO PROFESSOR LEONEL, DO SHEIKH HARUNA RACHID E DO GOVERNADOR ANTÓNIO AUGUSTO PEIXOTO CORREIA

Foi um cenário de quase impasse entre duas visões de sociedade completamente diferentes. De um lado, a visão dos portugueses, imortalizada pela famosa expressão

“dilatando a Fé e o Império” que, como se viu anteriormente, estava na génese e razão dos descobrimentos portugueses e que se poderia resumir em “(...) *motivos de ordem religiosa, comercial ou económica, política e até social e científica. Em primeiro lugar, porém, o serviço de Deus. O resto viria por acréscimo, como justo galardão aos propagadores da religião verdadeira*”, mas que, por um conjunto de circunstâncias, não cumpriu com o incremento espiritual que era esperado (Rema, 1966).

Do outro, estava a visão duma sociedade islâmica em grande expansão em toda a África Ocidental e que se vinha intensificando em Forreá desde o último quarto do Século XIX, defendida pela população da região, com forte influência dos *“Alimames”* de Futa Djalón, na vizinha Guiné-Conakry, já independente. Isso, de certa forma, aumentava o receio do poder colonial. Havia, portanto, toda uma necessidade de se sair deste impasse e fazer avançar as coisas.

Governador António Augusto Peixoto Correia

Assim, em 1959, o Governador Provincial da Guiné Portuguesa, António Augusto Peixoto Correia, pressionado pelo advento das independências africanas e as já persistentes movimentações políticas no interior da Guiné, desencadeou uma campanha de escolarização em toda a província.

Mas, a semelhança do que acontecia naquela época com toda a população islamizada da Guiné, os fulas de Forreá receavam frequentar a escola portuguesa porque associavam, com razão, a escolarização à evangelização e conseqüente adopção da cultura e religião cristãs.

Por isso, foi necessário encontrar-se uma solução de compromisso para satisfazer o interesse da administração portuguesa em alfabetizar as populações e a “ciosidade” dos fulas daquele regulado em conservar o seu islamismo e a sua cultura.

A formalização do acordo entre a administração portuguesa e a população de Forreá, sob a liderança do Professor Leonel Bocar Baldé e Sheikh Haruna Rachid Djallô - que reconhecia a especificidade da população muçulmana em geral, e a de Forreá em particular, o seu direito em preservar a sua identidade cultural e religiosa, que incluía a não adopção de nomes portugueses, como acontecia nas outras áreas, o Leste, por exemplo - aconteceu durante a visita do Governador Peixoto Correia a Aldeia Formosa (Quêbo), na ocasião de abertura da primeira escola naquela área, em 1959.

A criação daquela turma resultara da selecção de pelo menos um filho de cada uma das principais figuras e líderes da comunidade da região, tais como régulos, chefes religiosos e chefes de tabancas, como se pode observar na lista dos alunos e da respectiva localidade de origem.

<u>QUEBO</u>	<u>MALIBULA</u>
Bela Barry	Youssef Embaló
Braima (Futa) Djaló	<u>BACAR DADO</u>
Bubacar Barry	Braima (Botche) Baldé
Bukhario Wele	Issa Baldé
Cabiro Djaló	<u>PATE EMBALÓ</u>
Habibo (Charlton) Djaló	Hamid Baldé
Habibo (Eng.) Djaló	<u>UMARO HELÁ</u>
Mamadu Álimo Djaló	Baró Embaló
Mamadu Yero Baldé	Yero Embaló
Mussa Só	Issa Embaló
Saliu Djaló	<u>MAMPATÁ</u>
Samba S. Djaló	Dicory Baldé
Sara Djaló	Rachid Baldé
<u>AFIA</u>	Ussumane Baldé
Demba Baldé	Saico Baldé
Mamudo Baldé	

O resultado deste acordo também fica evidente ao comparar duas listas de alunos numa escola de Piche, no Leste do país, e outra de Aldeia Formosa, Forreá, onde todos elementos são da etnia Fula e da religião muçulmana, dez anos depois.

Turma de 3.^a Classe de 1972/73 em Piche – Gabu (Leste)		Turma de 4.^a Classe de 1972/73 em Aldeia Formosa	
N.º	NOME	N.º	NOME
1	Abilio Domo Camará	1	Adulai Mané
2	Alberto Saído Embaló	2	Aliu Candé
3	Amadu Baldé	3	Amadu Seide
4	Ana Djumá Candé	4	Bocar Seidi
5	António Bubacar Djaló	5	Bonco Baldé
6	António Queta Galiça	6	Braima Candé
7	Dina Cadi Candé	7	Carlitos Alatrache
8	Diniz Amadu Baldé	8	Maimuna Seidi
9	Fernando Sadjo Buaró	9	Mamadu Jao
10	Gama Galiça	10	Maria de Fatima
11	Genabu Embaló	11	Rosalina
12	Júlio Djulde Baldé	12	Samba Sané
13	Mama Samba Baldé		
14	Mutaro Tuncará		
15	Samba Djaló		
16	Sulaimana Djaló		
17	Zé Demba Buaró		

a) Leonel Baldé

A entrada do Sr. Leonel Baldé na cena deveu-se a dois factores fundamentais: reunia os requisitos exigidos pela administração e pela religião portuguesas, ao mesmo tempo que se identificava com a população local.

Baptizado, crismado e casado de acordo com os ritos cristãos, Leonel concluía a 4ª classe em Bolama no ano lectivo 1923/24 com nota Excelente, tendo iniciado imediatamente um estágio de três anos na Fazenda, o que lhe valera um emprego de escriturário naquela repartição. Por pouco tempo.

Trocaria a Fazenda pelas Alfândegas, para ser colocado no posto de Tchemmára, uma localidade situada no Regulado de Forreá.

O trabalho de alfandegário também não lhe prenderá por muito tempo, antes de se mudar para o sector do Ensino: foi colocado como professor de escola primária na vila de Cacine, no extremo sul da Guiné.

Em 1952, os seus irmãos mais novos, Iaia e Amaduan, vão buscá-lo em Cacine, à força, por não se conformarem com a vida cristã que levava.

Com efeito, o regresso de Leonel Baldé, Bocar de nascimento, ao seu Forreá natal, não foi nada fácil, pois, sem poder fazer nada que lhe agradasse ou desse sentido à sua vida, tendo já abandonado dois empregos em estabelecimentos comerciais, na localidade de Quêbo.

É nesse Leonel, filho de Chernó Calí Baldé, um dos mais famosos régulos fulas da Guiné, e irmão mais velho do Tenente Baró Baldé, então Régulo de Forreá, já “reislamizado”, que a administração portuguesa e a população local encontram um terreno de entendimento.

As autoridades aceitam a proposta de Leonel ser recrutado como professor apresentada pelos “homens grandes” de Forreá, liderados pelo célebre Chernó Rachid Djallô, e todas as condições que acompanharam essa proposta, nomeadamente a referida manutenção dos nomes nativos pelos alunos e a não imposição do cristianismo.

Leonel Baldé leccionou em Forreá até 1977, ano da sua passagem à reforma.

Durante esses dezoito anos de docência, ele só participou em três seminários de reciclagem, impostos anualmente a todos os professores. É que no terceiro ano, a pedido do coordenador do seminário, Leonel fez uma composição sobre a Guiné que impressionou o próprio Peixoto Correia quando leu o texto. Desta feita, o Governador premiou-o com a dispensa da participação nos seminários.

b) Sheikh Haruna Rachid

O Sheikh Haruna Rachid, uma das mais proeminentes figuras da cultura islâmica na então província da Guiné portuguesa, fez os seus estudos corânicos, jurisprudência islâmica e literatura árabe na escola tradicional do seu pai, em Quêbo, e na escola tradicional do seu mestre Tcheno Al-Hadje Áli Tcham, em Medina Al-Hadje, na Casamança, República do Senegal, tendo concluído os seus estudos em 1931. De seguida, instalou-se definitivamente em Quêbo (ex – Aldeia Formosa).

Sheikh Rachid foi um dos mais célebres chefes religiosos muçulmanos e Khalifa da Confraria Tidjane na região, e um dos mais destacados escritores e poetas em língua árabe na África Ocidental. Escreveu numerosas obras e poemas em língua árabe, tendo algumas sido traduzidas em português, ainda durante o período colonial.

Apesar da sua modéstia, era conhecido e até admirado pelos adversários, incluindo elementos da administração colonial. A instalação do quartelamento militar do exército português em Aldeia Formosa foi interpretada por muitos como forma de pressão sobre a sua pessoa e factor de estrangulamento das suas actividades em prol do islão. Sheikh Haruna Rachid era também conhecido como defensor do diálogo para a resolução dos problemas.

Recusou-se a integrar delegações de outras nacionalidades para a peregrinação à Meca e Medina. Por isso, juntamente com o seu irmão, Sheikh Cabiro, foi dos primeiros cidadãos da Guiné Portuguesa a cumprir a peregrinação aos lugares santos do islão sob a bandeira portuguesa.

Foram estas qualidades do “Tcherno” que, juntamente com outras figuras atrás descritas, permitiram preservar a cultura e a religião da sua gente, abrindo-lhes, ao mesmo tempo, novos horizontes.

ESCOLAS CORÂNICAS , MADRASSAS E ESCOLAS MISTAS

Relativamente ao ensino árabe e islâmico na Guiné-Bissau, não existem dados a nível oficial. Desde a independência do país que praticamente o Estado guineense deixou de interessar-se por este tipo ensino.

Nos últimos anos, algumas Organizações Não Governamentais, com destaque para **Al Ansar**, uma ONG guineense, e **PLAN Internacional**, ONG internacional, começaram a interessar-se do assunto e apresentaram alguns estudos que, apesar de limitados em termos da cobertura geográfica, merecem o nosso apreço.

O único estudo sobre este tipo de ensino, com cobertura nacional, remonta do ano de 1972, ainda durante a dominação colonial, que reconhecia a “*existência daquilo que designavam como marginalmente ao plano oficial funcionam na província 495 escolas corânicas, onde 522 professores ministram a 8775 alunos ensino religioso islâmico e onde crianças islamizadas aprendem a ler e escrever árabe (mais correctamente, uma corrupção do árabe, o marabu*” (BALDÉ, 2008).

Em 2006, um estudo encomendado pela UNICEF – Guiné-Bissau e realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa - INEP, que decorreu nas principais regiões habitadas maioritariamente por muçulmanos (Bafatá, Gabú, Quinara e Tombali) e ainda no Sector Autónomo de Bissau (onde a população muçulmana tem crescido exponencialmente na últimas décadas), revelou a existência de 617 escolas corânicas. A região de Quinara conta com o maior número de escolas, 29%, o que não deixa de ser surpreendente, atendendo a forte presença naquela Região de pessoas de etnias não islamizadas, nomeadamente os balantas. A seguir vem a região de Bafatá com 28%. Gabú e Tombali contam com 20% e 19% respectivamente, e a capital, Bissau, não ultrapassa os 4% do total dos estabelecimentos.

De acordo com o mesmo estudo, quando considerado o número de alunos, a ordem de importância muda de figura. Assim, a região de Bafatá com 7 697 alunos, ou seja cerca de 33,7% do total, é mais representativa. Seguem-se as regiões de Gabú com 4 689 alunos (20,5%), a região de Quinara com 4 125 (18,1%), Bissau com 14,3%, e finalmente a região de Tombali com 3 062 (13,4%) do total (JAO, et al., 2006).

Numa observação atenta dos resultados, três aspectos merecem ser destacados:

- a) Apesar de a Região de Quinara contar com o maior número de escolas (29%), o número dos seus alunos não ultrapassa os 18, 1%;
- b) Uma situação inversa observa-se na Região de Bafatá, que figura em segundo lugar e termos de número de estabelecimentos (28%), mas que contribui com cerca de 34% dos alunos recenseados;
- c) Finalmente, a capital, Bissau, que regista mais de 14% dos alunos, apesar de só contar com 4% dos estabelecimentos de ensino corânico do país. Isto indica que as escolas da capital e os seus arredores tendem a ser de grandes dimensões, como o demonstra a de Varela que conta com 1170 alunos.

AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS

Existem três categorias de escolas corânicas na Guiné-Bissau, cujos estudantes, geralmente, são designados por “*talibés*”, uma expressão vinda do árabe “*At-talib*”, que significa estudante. Todas elas funcionam normalmente em condições precárias.

Assim, as categorias dividem-se em:

1. **Madjlis** (termo árabe que significa “sentada”, numa alusão à forma como os alunos normalmente ficam sentados no chão) ou escolas **corânicas tradicionais**.

Segundo o estudo do INEP, cerca de 81% das escolas recenseadas pertencem a esta categoria, onde o ensino ministrado, salvo raras exceções, resume-se à aprendizagem do Alcorão. Só os alunos que tiverem a felicidade de permanecer muitos anos naquelas escolas conseguem passar para um nível mais elevado, onde podem aprender a língua árabe e a cultura islâmica propriamente dita.



Foto 1: Leitura do livro de Alcorão, Quêbo (foto cedida por Bucar, INEP).

Para além da sua representatividade, este tipo de escola é a mais antiga do país, estando associada aos principais centros islâmicos ou “área de influência” de algumas figuras religiosas. São os casos de **Cambore, no Sector de Pitche, ou Saucunda e Sonaco**, com grande influência de mestres de origem Djacanca, todos na Região de Gabú.

Na Região de Bafatá destacam-se, entre outros centros, os de **Bidjine, Cuntima, Djabicunda e Djanná**, sendo este último considerado por muitos como uma “filial” de Bidjine, o mais antigo naquela área e donde provem grande parte dos actuais

mestres de Djanná. Segundo as mesmas fontes, esta escola tem vindo a tentar transmitir uma imagem de “modernidade”, rompendo com um certo conservadorismo de Bidjine.

Gã-Túrendim, no Sector de Buba, **Madina**, sector de Fulacunda, **Caur de Baixo e Farancunda**, no Sector de Empada, figuram como principais centros tradicionais e referencias para a comunidade Beafada na Região de Quínara.

Na Região de Tombalí podemos destacar dois centros, o de **Darul’hudá**, ligado à figura do grande Secuná Bayo e o de **Quêbo** (Aldeia Formosa), centrado na figura do Sheikh Harun Rachid, cuja dimensão intelectual, capacidade negocial e visão do futuro, tornaram-no não em mera figura local (Forreá) para exercer a sua influência através do país e da sub-região, nomeadamente no Senegal e na Guiné-Conakry.

2. As **Madrassas** (que em árabe, simplesmente significa escola), representam cerca de 19% do total das escolas. Diferenciam-se das primeiras pelos conteúdos ministrados, material didáctico, instalações, etc.

Segundo a opinião dos inquiridos, neste tipo de ensino os estudantes têm a tendência de aprender mais coisas. E acrescentam que “*no ensino de madarassa, o talibé não só aprende a ler e a escrever, mas também falar o árabe. Por vezes mesmo ele aprende outras ciências (matemática, história, etc.)*” (JAO, et al., 2006). Como se referiu anteriormente, existem 48 escolas desta categoria, frequentadas por 20.072 alunos.



Foto 2: Madrassa de Madina Baixo, Quimara (foto cedida por Bucar, INEP)

É de salientar a presença crescente de professores deste tipo de ensino de origem estrangeira, nomeadamente os da Guiné-Conakry, que mostram capacidade financeira e um nível organizativo assinalável, que os permite mobilizar fundos junto

dos comerciantes da sua numerosa comunidade, mas também através de financiamentos vindos de países árabes. Isto parece reflectir no número de alunos que frequentam as suas escolas. Só a Madarassa de Varela, nos arredores da capital, conta com 1170 alunos.

No entanto, são acusados por muitos sectores, de ensinarem a versão mais conservadora do islamismo. Muitos desses professores tiveram a sua educação nos países árabes, principalmente na Arábia Saudita, tendo contactado directamente com a escola Wahabita, daí a sua tendência radical e integrista. Esta realidade é bem visível nas ruas dos principais centros urbanos guineenses, com destaque para Bissau, onde a presença do véu integral islâmico é cada vez mais comum.

A sua crescente presença na Guiné-Bissau reflecte o fluxo migratório vindo da Guiné-Conakry nas duas últimas décadas.

3. **Escolas Mistas** (que combinam as duas primeiras).

Existem apenas 4 escolas desta categoria, frequentadas por 312 alunos. Três destas escolas localizam-se no Sector de Contuboel, região de Bafatá. A outra situa-se na cidade de Gabu.

CONCLUSÕES

Podemos afirmar sem correr grande risco de erros que, apesar dos esforços desenvolvidos, os resultados conseguidos pela administração colonial no domínio do ensino foram fracos. Razões para este fracasso não faltam, dentre elas podendo-se destacar a tardia ocupação e consolidação efectiva da paz em toda a extensão do território que, para uns, só foi conseguido em 1915 e, para os mais pessimistas, em 1936.

A fraca capacidade e pouca vontade do colonizador em implementar um sistema educativo que correspondesse ao atraso e às necessidades que a província exigia. Outras razões, não menos importantes, são a contradição entre os princípios anunciados e as práticas discriminatórias em vigor; a limitação da formação da população africana a um baixo nível – o chamado *ensino rudimentar* - e o papel preponderante dado aos missionários, que estavam mais preocupados em evangelizar do que educar, que foi particularmente prejudicial à população muçulmana.

A título de exemplo, “numa população que evoluiu de aproximadamente 500 mil habitantes nos anos 50 para cerca de 700 mil habitantes no início dos anos 70, o número de alunos primários passou de 1.172 em 1959/60 para 12.173 em 1965/66, e para 31.281 em 1971/72.

No que à formação dos quadros africanos diz respeito, o balanço é francamente negativo. Assim, antes do início da guerra para a independência o saldo era de 17 quadros médios e 14 superiores, dos quais os mestiços eram a maioria.

O período pós-independência, apesar da boa vontade das novas autoridades em melhorar a situação do ensino e da política educativa, as medidas implementadas só veio a piorar as coisas. Houve hesitações entre a continuidade e ruptura, ou seja, a herança colonial não foi completamente eliminada, como não foi seguida integralmente a experiência ensaiada nas zonas libertadas. (Imbali, et al., 1996).

A tentativa de democratizar e massificar a educação, que se traduziu no aumento considerável dos números de alunos, passando de 70.226 em 1974/75 para os 100 mil matriculados no ano lectivo de 1977/78, revelou-se um fracasso, pois, o país não dispunha nem de recursos financeiros nem humanos que pudessem sustentar tal aumento.

A formação de quadros por sua vez foi baseada no envio dos jovens para o exterior, através das bolsas de estudo disponibilizadas pelos países amigos, predominantemente do ex-bloco leste. No entanto, segundo alguns estudiosos, “o resultado foi um crescimento de recursos humanos sem real adequação às necessidades do desenvolvimento” (Imbali, et al., 1995).

Para o ensino árabe e islâmico, este período foi no mínimo incharacterístico, principalmente nos primeiros anos da independência. Se por um lado não houve directrizes que proibissem este tipo de ensino, por outro, algumas práticas hostis de certos responsáveis dos novos senhores (reuniões em Quêbo, por exemplo, com presença de todos: homens, mulheres e crianças e que chegavam a durar 7 ou mais horas sem intervalo nem para comer, nem para as orações, deixaram as suas marcas), não permitiram o seu desenvolvimento.

Se é verdade que não se pode exigir a um Estado laico a ensinar religião nas suas escolas, seja qual for ela, não é menos verdade que não é aceitável que o mesmo Estado deixe cerca de 60% da sua população em idade escolar fora do sistema do ensino. Com o agravante de os poucos que conseguem ingressar no ensino primário, apenas 43% conseguem atingir o segundo ciclo, ou seja, o 5º ano de escolaridade (Jao, et al., 2006).

De uma forma geral podemos afirmar que o sistema educativo arábico-islâmico é globalmente informal, onde as pessoas mais idosas têm grande importância na integração social dos alunos; um conservadorismo e forte componente oral na transmissão do conhecimento através das gerações; tendencialmente prevalece a separação entre os dois sexos e pouca ou nenhuma preocupação para formar pessoas para exercício de uma profissão.

A ausência do Estado na orientação do ensino ministrado pelas escolas corânicas tradicionais, madrassas e mistas, irá conduzir a uma perda irremediável à grande parte dos cidadãos.

É inegável o valor social e cultural que este sistema de ensino, mesmo rudimentar, desempenha entre as populações muçulmanas e rural guineenses, graças ao seu peso intelectual e ao prestígio social. Por este motivo, torna-se indispensável que o conteúdo a desenvolver seja minimamente uniformizado e coerente. Mas para tal, é antes necessário proceder a uma prospecção prévia das estruturas sociais destas populações, que permita compreender melhor a função social que este ensino nelas desempenha. Assim, o sistema a pôr em execução deve estar de acordo com os pressupostos da convivência e da socialização das pessoas nas suas respectivas comunidades.

Põe-se, portanto, na nossa opinião, um complexo problema aos governantes guineenses ligados ao sector educativo, que devem, através da cooperação com os países árabes, por exemplo, encontrar qual o conteúdo a atribuir ao ensino árabe e islâmico nas escolas corânicas e nas Madrassas.

É de registar o surgimento duma nova escola, que ainda não tem grande expressão, liderada pela nova Mesquita do Bairro de Ajuda, que ministra aos seus alunos os currículos leccionados nas escolas oficiais, adicionando-lhes duas disciplinas: o **Árabe** e a **Cultura Islâmica**. Parece-nos ser este o caminho a seguir, pelo menos nas áreas de maioria muçulmana.

Um país como a Guiné-Bissau, com uma população maioritariamente agrária, cujo modo de vida é a agricultura ou actividades a ela ligadas, é inadmissível que qualquer tipo de ensino a desenvolver não tenha em atenção este facto. Os currículos a ministrar em todos os graus deviam, na nossa opinião, incluir no seu conteúdo, matérias ligadas às técnicas e realidades das populações, nomeadamente a agricultura (no Tombali), a pecuária (no Leste), a piscicultura (na Quinara) ou horticultura (junto das grandes cidades), só para citar alguns exemplos. Estas actividades são as principais fontes de riqueza que o país não pode desperdiçar.

Outro factor que contribui para a fraca adesão das populações camponesas ao ensino é o desajustamento dos calendários escolares com os trabalhos do campo. Como é de conhecimento geral, as crianças e adolescentes em idade escolar são peças fundamentais no sistema da produção dos camponeses.

Finalmente, podemos afirmar que o sistema educativo guineense em geral, e o das escolas corânicas e das madrassas em particular, parece não estar a corresponder com os valores tradicionais (solidariedade, coesão, integração e valores morais) que dele se poderia esperar, mas, pelo contrário, está a provocar egoísmo,

desintegração das famílias e êxodo rural, donde muitas das vezes resulta desfasamento entre a vida pessoal e comunitária, conduzindo inevitavelmente a uma infelicidade dos indivíduos e dos povos.

Este comportamento parece-nos confirmar os piores receios de Soares (1960), que apontava naquela época a tendência das pessoas, ao terminarem a escola, “desligar-se da comunidade e acolher-se às cidades a desempenhar ocupações inferiores, em manifesto fracasso do ensino, porque o meio natal não obteve qualquer melhoria e a cidade adquire somente um elemento mais, dedicado a ocupação ínfima” (Soares, 1960).

Esta fuga para as cidades, associada à generalização da plantação dos cajueiros, tem conduzido a uma crescente e acelerada degradação do trabalho agrícola e, conseqüentemente, o abandono dos campos, crescimento das cidades superpovoadas sem as mínimas condições, a instabilidade social, resultados opostos a qualquer sistema de ensino que visa conduzir o país e o seu povo rumo ao desenvolvimento.

BIBLIOGRAFIA

- Baldé, Saico Djibril. 2008. *BUBA-QUEBO: Corredor de Desenvolvimento no Sul da Guiné-Bissau (tese de Mestrado)*. Lisboa : ISCTE-IUL, 2008.
- Camacho, Brito. 1936. Política Colonial. *Cadernos Coloniais*. Lisboa : Editorial Cosmos, 1936.
- Carreira, António. 1966. Aspectos históricos da evolução do Islamismo na Guiné Portuguesa (Acheegas para o seu estudo). *Boletim Cultural da Guiné Portuguesa, N.º 84*. Agência Geral Ultramarina, 1966, Vol. XXI.
- Imbali, Faustino, et al. 1996. *GUINÉ-BISSAU 2025 DJITU TEN - Estudos Nacionais Prospectivos a Longo Prazo*. Bissau : INEP, 1996.
- . 1995. *Guiné-Bissau uma Retrospectiva - Síntese*. Bissau : INEP, 1995.
- Jao, Mamadú, Camara, Samba Tenem e Indjai, Bucar. 2006. *ESTUDO SOBRE ESCOLAS CORANICAS, MADRASSA E CRIANÇAS TALIBÉ (GUINÉ-BISSAU)*. Bissau : INEP/UNICEF, 2006.
- Rema, Henrique Pinto. 1966. A Primeira Evangelização da Guiné (1434 - 1533). *Boletim Cultural da Guiné Portuguesa, N.º 83*. Agência Geral do Ultramar, 1966, Vol. XXI.
- Rosa, Manuel Ferreira. 1951. Ensino Redumentar (para indígenas). *Boletim Cultural da Guiné Portuguesa, n.º 24*. Agência Geral do Ultramar, 1951, Vol. VI.
- Soares, Amadeu Castilho. 1960. A Cerca da "Educação de Base" na Guiné Portuguesa. *Boletim Cultural da Guiné Portuguesa, n.º 59*. Sociedade Industrial de Tiopgrafia, Lda., 1960, Vol. XV.