



## A EDUCAÇÃO EM MEIO RURAL À LUZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA GUINÉ-BISSAU: OS DESAFIOS A PERCORRER NO ENSINO BÁSICO

José Carlos Morgado<sup>1</sup>, Ana Poças<sup>2</sup>, Júlio Gonçalves Santos<sup>3</sup>

<sup>1</sup>CIED, Instituto de Educação, Universidade do Minho (PORTUGAL), [jmorgado@ie.uminho.pt](mailto:jmorgado@ie.uminho.pt)

<sup>2</sup>Instituto de Educação, Universidade do Minho (PORTUGAL), [ana.pocas@gmail.com](mailto:ana.pocas@gmail.com)

<sup>3</sup>Instituto de Educação, Universidade do Minho (PORTUGAL), [jgpsantos@ie.uminho.pt](mailto:jgpsantos@ie.uminho.pt)

### Resumo

Dados das Nações Unidas de 2014 revelam que metade da população mundial vive em zonas rurais. Na Guiné-Bissau, 60% da população vive em meio rural, em condições de difícil de acesso às infraestruturas sociais e com impactos negativos na escolarização das crianças (Resen, 2013). A educação, a redução da pobreza e a segurança alimentar são os pilares para o desenvolvimento rural (Atchoarena & Gasperini, 2004).

Esta comunicação analisa como os documentos oficiais da Guiné-Bissau expressam as disparidades entre o meio rural e o urbano, prestando atenção aos desafios particulares destas zonas. Os resultados sugerem o reconhecimento e a preocupação pelas disparidades regionais, revelando algumas medidas ao nível dos recursos humanos, do acesso e da melhoria do Ensino Básico.

Para compreensão desta problemática procede-se à contextualização dos desafios da educação no meio rural na Guiné-Bissau, à análise de alguns documentos oficiais e ao cruzamento com diretivas internacionais para a Educação.

**Palavras-chave:** Educação, Meio Rural, Guiné-Bissau

### Abstract

United Nations data of 2014 reveal that a half of world population lives in rural areas. In Guinea-Bissau, 60% of the population lives in the rural areas, with difficult access to the social infrastructures and with a negative impact on the children schooling (Resen, 2013). The education, the poverty reduction and the food security are the pillars for rural development (Atchoarena & Gasperini, 2004).

In this communication, we analyse how the official documents from Guinea-Bissau express the disparities between the rural and urban areas and the challenges that these particular areas have. The results suggest that these official documents recognised the regional disparities. In the documents are some measures about human resources, access and improvement of basic education.

For a better comprehension of this problematic, we contextualise the challenges of education in rural areas in Guinea-Bissau, we analyse some official documents and we cross with the international guidelines for Education.

**Keywords:** Education, Rural Areas, Guinea-Bissau.

### Introdução

Esta comunicação insere-se no projeto de doutoramento em curso intitulado “*Educação em meio rural: contributos para contextualizar o currículo na Guiné-Bissau*”. Nessa investigação pretendemos analisar a relevância do currículo para as crianças do 4º ano de duas comunidades rurais da Guiné-Bissau e compreender de que forma o currículo de Língua Portuguesa e de Ciências, assim como, os programas de formação contínua e em serviço de professores podem ser mais contextualizados nestas áreas.



### III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares Educação, Formação e Crioulidade

UniCV - Cidade de Praia, Cabo Verde - 6 e 7 de julho de 2017

A investigação em curso visa conhecer mais aprofundadamente, e de uma forma endógena, de que modos a educação e o currículo influenciam a vida das crianças que vivem em comunidades rurais e como é que esta vivência pode estar mais presente no currículo, bem como, analisar a educação no meio rural da Guiné-Bissau à luz das atuais políticas educativas do país.

Tendo em conta este último objetivo de investigação, esta comunicação pretende analisar três documentos oficiais do currículo, de acordo com as especificidades do Ensino Básico e os desafios que as condições de vida do meio rural infligem à educação na Guiné-Bissau.

#### **O desenvolvimento, a educação e o meio rural**

A população mundial está dividida entre as zonas urbanas, com cerca de 54% da população, e as zonas rurais. No entanto, na Ásia e em África, as pessoas vivem maioritariamente nas zonas rurais. Aliás, nestes dois continentes concentra-se 90% da população rural mundial (Department of Economic and Social Affairs, 2014).

Por áreas rurais, entende-se zonas onde estão combinadas as seguintes características: infraestruturas e atividades humanas que ocupam uma pequena parte da paisagem; áreas naturais dominadas por pastos, bosques, montanhas ou desertos; zonas de baixa densidade populacional (até 10.000 pessoas); lugares onde a maioria das pessoas trabalha em explorações agrícolas ou dependem economicamente de formas de exploração dos recursos naturais, quer na produção quer nos serviços (Atchoarena & Gasperini, 2004; Gómez, Freitas & Callejas, 2007).

Por conseguinte, a grande maioria da população rural é pobre e depende da agricultura de subsistência. O desenvolvimento rural enfrenta desafios chave para reduzir a pobreza e para alcançar uma educação básica para todos (Atchoarena & Gasperini, 2004). Os estudos, assim como as teorias de desenvolvimento, ensinam-nos que a educação constitui um poderoso instrumento para uma mudança a nível económico, social e cultural (Phillips & Schweisfurth, 2014). Na verdade, a relação entre educação e desenvolvimento tem duas vertentes, se por um lado a educação é uma consequência ou efeito do desenvolvimento, por outro, a educação é, como já foi dito, um fator decisivo para o desenvolvimento (Gómez, Freitas & Callejas, 2007)

O necessário desenvolvimento do meio rural tem sido pensado na perspetiva do desenvolvimento humano e social sustentável, o que implica a ação responsável de indivíduos e sociedades em três dimensões – económica, social e ambiental (UNESCO, 2015) –, que pressupõem muitos desafios e tensões de elevada complexidade, como as que se verificam “entre o global e o local, o universal e o particular, a tradição e a modernidade, o espiritual e o material, o curto e o longo prazo, a necessidade de competição e o ideal de igualdade de oportunidades, assim como a expansão do conhecimento e a nossa capacidade de assimilá-lo” (UNESCO, 2016a: 25).

Neste sentido, foram definidos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em substituição dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM). Para a Educação, o ODS 4 pretende, em todos os países, até 2030, “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida”, havendo 7 metas que irão contribuir para este ODS (UNESCO/ODS/RMGE, 2016). Destaca-se aqui a meta 4.7 que define que até 2030 se deve

garantir que todos alunos adquiram as habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção da cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2016b: 21).

No entanto, na tentativa de melhorar a educação nos países em desenvolvimento, muitos sistemas educativos foram influenciados por forças “supranacionais” que descuraram muitas vezes a natureza do “impacto” e os efeitos (Dale, 2004: 436) destas influências nos mesmos. Puelles e Torreblanca (1995, citados por Gómez, Freitas & Callejas, 2007) identificam alguns problemas da translação dos programas dos países industrializados para os países em desenvolvimento, com impactos negativos especialmente nas áreas rurais, não tendo em conta aspetos fundamentais destas zonas. Segundo estes autores, foram implementados currículos obsoletos, caracterizados pela aprendizagem passiva, pela deficiente avaliação, não tendo em conta a existência de professores pouco qualificados e



### III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares Educação, Formação e Crioulidade

UniCV - Cidade de Praia, Cabo Verde - 6 e 7 de julho de 2017

desmotivados pelos salários baixos. Por outro lado, houve a criação de universidades modeladas por critérios de excelência, mas à margem do desenvolvimento social dos países. Esta translação trouxe, também, problemas de equidade, sem políticas específicas e em que os sistemas educativos reproduziram desigualdades. Daí a grande importância da educação nos primeiros níveis do ensino básico, que tem uma dupla função: melhorar as condições de vida das populações ao nível da nutrição, saúde e higiene e respeitar as culturas próprias.

Neste sentido, tal como fez Dale (2004: 439), somos obrigados a questionar “como é que estas estruturas e processos, que tipicamente referimos sob a designação “sistemas educativos”, afetam as oportunidades de vida dos indivíduos e grupos e a totalidade das relações dos sistemas educativos com as coletividades e instituições sociais mais amplas de que fazem parte.”

Para tal, faremos uma breve contextualização do sistema de ensino da Guiné-Bissau, tentando retratar as zonas rurais e os desafios que enfrentam, para depois analisar como o Sistema Educativo se revê nos documentos oficiais tendo em conta estes dois tópicos de análise: o ensino básico e o meio rural.

#### **Os desafios da educação no meio rural na Guiné-Bissau**

A Guiné-Bissau é um pequeno estado com características muito próprias, elencadas por Bray (1992) de forma exaustiva e das quais se destacam a economia vulnerável e a dependência de financiamento externo, com grandes despesas administrativas.

A proclamação da independência da Guiné-Bissau relativa a Portugal foi dada a 24 de setembro de 1973, após “onze anos de luta armada para a sua libertação nacional” (Semedo, 2011: 15). Segundo Temudo (2015), desde a independência, a história do país tem sido caracterizada por sucessivas tentativas de golpes de estado e assassinatos de rivais e por uma divisão completa entre as sociedades rurais e a elite política e militar. As prioridades da liderança governamental e as políticas pós-coloniais resultaram no empobrecimento dos agricultores, na estagnação da agricultura e no aumento do comércio informal.

A Guiné-Bissau é composta por um mosaico étnico e linguístico impressionante: numa extensão de 36.125Km<sup>2</sup> e com uma população de 1.500.000 habitantes (Resen, 2013), é constituída por cerca de 20 etnias, sendo as mais representativas a Balanta, a Fula, a Mandinga e a Manjaco. A população guineense encontra-se, sobretudo, nas zonas rurais (Benson, 2010; Monteiro, 2005). Cerca de 60% da população vive no meio rural em condições difíceis de acesso às infraestruturas sociais de base, como saúde, saneamento e educação, com impactos negativos na escolarização das crianças (Resen, 2013).

Nas zonas rurais da Guiné-Bissau, apenas 67% das crianças acedem à escola e a taxa de conclusão é de 49% (MEN, 2015). Os mesmos dados do Ministério da Educação Nacional “colocam em evidência o facto de as crianças das famílias mais ricas terem nitidamente mais oportunidades de aceder (83%) e de concluir (66%) o ensino obrigatório do que as crianças das famílias mais pobres”. (MEN, 2015: 16)

Por seu turno, Fazzio e Zhan (2011) realizaram uma pesquisa sobre os conhecimentos e as competências em Língua Portuguesa e em Matemática de crianças oriundas do meio rural, na Guiné-Bissau. A pesquisa, de natureza quantitativa, foi concretizada com o recurso a testes de leitura e compreensão e de avaliação de competências básicas de Matemática, aplicados a todas as crianças entre os 7 e os 17 anos de idade, que viviam em 203 aldeias das 7 regiões da Guiné-Bissau continental. Alguns dos resultados mais relevantes para a nossa comunicação são os que demonstraram que:

(...) a aprendizagem da leitura/compreensão e da matemática é extremamente baixa, o desempenho está aquém do esperado em todas as faixas etárias e as disparidades de género são profundas. Meninas e jovens raparigas têm piores resultados em literacia e matemática em todos os grupos de idade e em todas as classes escolares nas quais estão matriculadas ou que concluíram, independente de todos os outros fatores. (Fazzio & Zhan, 2011: 62)

Os mesmos testes revelaram que as crianças obtiveram resultados nulos ou muito baixos, como por exemplo, as crianças não serem capazes de ler pelo menos 4 palavras de um conjunto de 10 palavras mono ou dissilábicas usadas localmente (Fazzio, Silva, & Mann, 2011).

Embora seja de reter o facto de, nesses contextos, “a percentagem de crianças matriculadas não ser tão baixa, a maioria das escolas não ensinam o ciclo básico completo e sofrem com a falta de condições



### III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares Educação, Formação e Criulidade

UniCV - Cidade de Praia, Cabo Verde - 6 e 7 de julho de 2017

básicas para o ensino”. Fazzio & Zhan (2011:63) verificaram ainda que, nessas zonas, as construções são precárias, “não existem livros nem materiais didáticos e os professores não possuem conhecimentos básicos necessários para ensinar”.

Apesar do esforço que se fez após a Independência, com o alargamento das escolas a todas as aldeias, numa tentativa de massificação do ensino, a falta de infraestruturas e as carências dos professores no domínio das metodologias adequadas aos diferentes graus de ensino (Semedo, 2011) causaram dificuldades na implementação de um ensino verdadeiramente universal. Estas carências vêm-se arrastando ao longo de décadas. Devido à instabilidade política vivida, o sistema educativo “enfrenta grandes desafios a nível do acesso, da qualidade e da equidade” (Santos, Silva, & Mendes, 2014: 61). Em 2009, estimava-se que “a taxa média de repetência era de 14% no ensino básico”, num cenário de baixa qualidade, resultante em grande parte do “número limitado de dias de aulas devido às greves, da exposição insuficiente dos alunos à aprendizagem e das grandes dificuldades no ensino-aprendizagem da língua oficial” (*ibidem*). Aos aspetos referidos, somam-se, ainda, “a falta de materiais de apoio escolar, o precário ambiente de aprendizagem, com cerca de 32% de salas de aula em estado degradado” (*ibidem*).

Outro dado importante relativo aos docentes refere que 32% dos professores não conseguiram responder corretamente a uma prova de português dada aos alunos do 2º ano; a percentagem é mais alta, 54%, em matemática (MEN, 2015).

Estes dados e alguns estudos demonstram o que vários autores consideram: que o sistema educativo guineense, e mais especificamente o currículo, está desadequado para a maioria da população guineense. Aliás, segundo Morgado, Santos & Silva (2016:8) o currículo guineense parece ter sido “concebido para uma população homogénea, urbana, falante de língua portuguesa e que vai prosseguir estudos”. As diretivas internacionais incentivam os governos a fortalecer as políticas, a legislação e os sistemas educativos de forma a “alcançar, atrair e reter os que estão atualmente excluídos ou sob risco de serem marginalizados” (UNESCO, 2016b: 10).

De seguida, faremos a análise de dois documentos legislativos e um plano de ação que permitirá ter uma noção do quadro normativo do sistema de ensino guineense e que medidas se propõe tomar para melhorar o ensino básico nas zonas rurais.

#### Os documentos oficiais

Nesta comunicação analisamos três documentos oficiais guineenses sobre a educação: a **Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)**; a **Lei da Carreira Docente (LCD)** e a **Carta Política do Sector Educativo (CPSE)**. Estes documentos curriculares serão observados sob a perspetiva do Ensino Básico (1º ao 4º ano), das suas características específicas e de que modo estes documentos espelham os desafios do meio rural. Os dois primeiros documentos são legislativos enquanto que o terceiro é de teor mais operacional. Analisaremos os três com conjunto, tentando cruzar o seu conteúdo com dados de relatórios, documentos e literatura de referência.

Começando com uma breve apresentação, a **Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)** foi elaborada em 2010 e tem como objetivo “definir o enquadramento geral do sistema educativo da Guiné-Bissau”. Como sistema educativo entende-se, segundo o mesmo documento, o “conjunto de instituições e recursos dirigidos à materialização do direito à educação”. A **Lei da Carreira Docente (LCD)**, é um documento de 2011, que norteia o estatuto profissional dos docentes. Por fim, a **Carta Política do Sector Educativo (CPSE)**, é um documento que foi elaborado com o “objetivo de corrigir os disfuncionamentos constatados” do sistema educativo, de modo a desenvolver este sector de 2009 a 2020. Este programa está a ser financiado pela Iniciativa Fast-Track, o que possibilita o benefício de “recursos adicionais para realizar progressos significativos nos planos quantitativos e qualitativos”. Dos três documentos a **CPSE** é o que mais referências concretas faz às disparidades regionais, talvez por ser o mais operacional e o menos legislativo, iniciando com um exemplo das disparidades a nível de género e regional: “na zona rural, as raparigas têm duas vezes menos oportunidades de concluir o ensino básico do que os rapazes e, na zona urbana, as raparigas 1,4 menos que os rapazes”.



## III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares Educação, Formação e Criulidade

UniCV - Cidade de Praia, Cabo Verde - 6 e 7 de julho de 2017

A **LBSE**, logo no Artigo 2.º (Princípios Gerais), refere que o Estado tem como missão “assegurar a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” e que o sistema educativo deve “adequar-se ao meio social”. A **CPSE** nas orientações gerais refere que tem como objetivo “promover a equidade entre géneros, meio geográfico e categorias sociais” o que revela que na elaboração deste documento houve atenção às disparidades entre as zonas rurais e as zonas urbanas. Ainda no mesmo documento, para o Ensino Básico, na categoria “Melhoria do acesso e da conclusão” não há referência direta às zonas rurais nas subentende-se que as visa quando se refere à “eliminação das disparidades no que concerne ao acesso à escola, priorizando particularmente a construção de escolas nas zonas de fraca oferta escolar”, assim como a “implementação, com apoio das comunidades, de cantinas escolares prioritariamente nas zonas de fraca procura escolar e de elevadas taxas de abandono”.

Na verdade, tem havido preocupações relativas ao acesso à educação com o número de matrículas, particularmente no Ensino Básico, a aumentar 7 % por ano entre os anos letivos de 1999/00 e 2009/10 (Resen, 2013: 56). Em termos de taxa bruta de escolarização, o Relatório de Estado sobre o Sistema Educativo Nacional, refere que estava em 117 % para o Ensino Básico. Tal acontece (a taxa bruta de escolarização ser superior a 100%) por duas razões: o Ensino Básico recebe um grande número de crianças abaixo e, sobretudo, acima da idade oficial para ingressarem, e que o sistema educativo tem a capacidade de acolher a totalidade de crianças em idade de serem escolarizadas neste nível de ensino.

Já em relação ao sucesso escolar é bem mais difícil de implementar e também de verificar. Importa também referir que muitos autores questionam a imposição de padrões internacionais na Educação dos países (Dale, 2004), não tendo em conta o contexto socioeconómico e cultural, a situação geográfica das escolas e o desenvolvimento profissional dos professores (Pacheco, 2006).

Relativamente à taxa de abandono (MEN, 2015: 13):

o exame da trajetória escolar de uma geração mostra que 23% das crianças não chega a entrar na escola e 18% das que entram abandonam a escola antes do 6º ano. Em consequência, o país está ainda longe de atingir o objetivo da escolarização primária universal.

No Capítulo I (Âmbito e Princípios), Artigo 3.º (Objetivos Específicos), alínea c), da **LBSE**, o documento refere que o Sistema Educativo pretende explicitamente “descentralizar as estruturas e atividades educativas, de modo a adaptá-las às realidades do país” e na alínea e) “promover, no que concerne aos benefícios da educação, ciência e cultura, a correção das assimetrias locais”. Neste ponto, não tem havido muito sucesso uma vez que, segundo Fazzio & Zhan (2011:63), no estudo realizado o qual já foi relatado, concluíram que “quanto maior é o grau de isolamento das aldeias rurais, piores são os resultados nos testes”.

A **LBSE** define que o Ensino Básico tem 9 anos, organizados em 3 ciclos. O 1.º ciclo tem duas fases: a 1.ª fase compreende o 1.º e o 2.º ano, a 2.ª fase o 3.º e o 4.º ano. O 2.º ciclo, correspondente à 3ª fase e inclui o 5.º e o 6.º ano e o 3.º ciclo abarca o 7.º, 8.º e 9.º ano. No artigo 15º (Objetivos específicos) refere que “a 1.ª e 2ª fase visam primordialmente a iniciação e desenvolvimento da leitura, escrita, aritmética, cálculo, expressão motora, plástica e dramática” e na 3ª fase especifica que “intenta forjar no aluno um conjunto de conhecimentos constituído pela formação pessoal e social, que pode abarcar a educação sexual e reprodutiva, educação sanitária, educação ambiental e do consumidor, pela formação tecnológica e apta a despertar nele uma atitude crítica e criativa face a dados recebidos, assim como a permitir-lhe continuar a sua formação”.

Ora, a 1ª e a 2ª fase do Ensino Básico, que correspondem aos quatro primeiros anos de escolarização (1º ao 4º ano) são, a nosso ver, bastante tecnicistas e redutoras tendo em conta o potencial que cada criança encerra. Esta visão é, certamente, justificada pela falta de obrigatoriedade do pré-escolar e pelo facto de a língua de ensino, o português, ser a língua falada por apenas 8,5% da população (Benson, 2010). Por outro lado, contrariando um pouco esta visão mais restrita, no que concerne à “melhoria da qualidade do Ensino Básico”, a **CPSE** propõe a “elaboração e adoção de novos programas escolares adaptados às realidades sociais e económicas do país”, o que deixa antever que numa nova reforma curricular deverá ser tida em conta as disparidades regionais do país.

Numa perspetiva de educação em meio rural, a escola deve ser vista como uma oportunidade para o desenvolvimento da criança, num sentido mais holístico, como é a necessidade de ensinar a colaborar com os demais, a transmitir o sentido de pertença a um mundo mais amplo. Havendo uma diversidade



### III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares Educação, Formação e Criulidade

UniCV - Cidade de Praia, Cabo Verde - 6 e 7 de julho de 2017

de condições, o meio rural reclama por uma flexibilidade nas estratégias de aplicação do currículo (Gómez, Freitas & Callejas, 2007). As diretivas da **LBSE** para o Ensino Básico reiteram a visão do currículo como um conjunto de disciplinas e de conteúdos e não uma “construção socialmente partilhada” (Morgado, 2004: 18), uma vez que a preocupação com a formação pessoal e social, a atitude crítica e criativa é deixada, em termos oficiais, para a 3.ª fase (Artigo 15º alínea b).

A **LCD** menciona logo no início que “o êxito das reformas não é garantido sem um corpo docente bem formado, eficiente e motivado”. No entanto, no próprio documento é admitido que, devido ao contexto político, os resultados em relação à qualidade do ensino não têm sido alcançados. Uma vez que o nosso foco de análise é o Ensino Básico (1.º ao 4.º ano) e a atenção ao meio rural, o Artigo 5º (Princípios de Gestão) alínea e) refere a “repartição equitativa dos professores qualificados pelos estabelecimentos de ensino e pelas diferentes Regiões”. E mais à frente, o mesmo documento refere o Capítulo VII Da remuneração, subsídio e gratificações, no artigo 48º, disposições aplicáveis, o ponto 6 diz que “os docentes têm direito a subsídio de isolamento, nos termos do diploma próprio”. De facto, a fixação de professores a zonas mais isoladas do país não tem sido fácil, sendo um dos muitos desafios do sistema educativo e das áreas rurais. Na **CPSE** para distribuição dos recursos humanos, há referência à “incongruência acentuada e de disparidades regionais” e reforça que passará pela “aplicação e critérios de afetação favoráveis às regiões, de forma a reduzir as atuais disparidades regionais e, por outro, os critérios favoráveis às escolas do interior nas diferentes regiões”. Mais à frente, na mesma secção, o documento refere que “será implementado um sistema de incitações durante o ano letivo para reter os professores que trabalham num contexto difícil (zonas isoladas)”.

No Plano Sectorial da Educação para os anos de 2016 a 2025, programa como medida para a gestão dos recursos humanos e a criação de um “sistema de incentivos para estabilizar, durante o ano escolar, os professores que trabalhem num contexto difícil (zonas isoladas ou difíceis)” (MEN, 2015: 67).

Já no artigo 38º da **LCD**, alusivo às condições de acesso ao corpo de professores do ensino básico, a lei “exige uma formação sancionada no mínimo por um diploma de magistério primário ou de escola de formação de professores do ensino básico” e no ponto 2 revela que “a título transitório, podem ser integrados no corpo dos docentes das escolas do ensino básico os docentes em atividade no momento da promulgação do presente estatuto, que exerceram esta função efetivamente durante, pelo menos, cinco anos”. De referir que na **LBSE**, no artigo 16.º (Estruturação do Ensino básico), ponto 1 alínea a) menciona que na “1.ª e 2.ª fase, o ensino é ministrado numa perspetiva global e cabe a um único professor por turma, eventualmente auxiliado em áreas especializadas, como, nomeadamente, a educação artística ou a educação física”. Segundo o Resen (2013: 92),

A questão relativa ao estatuto e ao nível de remuneração é importante na medida em que se pretende recrutar professores de qualidade em número suficiente para o desenvolvimento do sistema. Neste quadro de recursos orçamentais limitados, é importante recrutar professores com um nível académico suficiente, e oferecer-lhes boas condições salariais e de estatuto para os atrair e manter no trabalho.

A acrescer à falta de condições remuneratórias, que leva muitos docentes a abandonar a carreira para se dedicar a outras profissões (MEN, 2015), a fraca qualificação dos professores, com cerca de 63% dos professores contratados sem formação pedagógica (Santos, Silva, & Mendes, 2014), faz com que seja difícil o cumprimento desta diretiva.

No Fórum Mundial da Educação, em 2015, reiterou-se a visão humanista da educação e do desenvolvimento, com “base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas” (UNESCO, 2016b: iii). É, portanto, dever os governos fortalecer as políticas, os planos e a legislação dos sistemas educativos, instituindo e aprimorando mecanismos eficazes de responsabilização e de boa governação, garantir a qualidade através de procedimentos de financiamento transparentes e eficazes, disponibilizando informações fiáveis, atuais e acessíveis (*ibidem*).

### Considerações finais

O sistema educativo guineense, a nível legislativo e de planos de ação, tem-se preocupado com as questões relacionadas com as zonas rurais e mais isoladas do país. Verificou-se que o número de matrículas tem aumentado significativamente na última década e meia, o acesso e a permanência no



## III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares Educação, Formação e Crioulidade

UniCV - Cidade de Praia, Cabo Verde - 6 e 7 de julho de 2017

ensino ainda não estão garantidos, uma vez que existe uma percentagem considerável de alunos que não frequentam a escola ou que desistem/ abandonam a escola antes do 6º ano de escolaridade.

A qualidade do ensino continua a ser um grande desafio para o Sistema de Ensino da Guiné-Bissau, com resultados preocupantes, a vários níveis. No entanto, neste caso, não são claras as medidas concretas para reverter esta situação. A formação de professores e a sua fixação ao meio rural constitui, do mesmo modo, uma preocupação bem espalhada nos documentos analisados e nos dados dos relatórios sobre a educação e o sistema educativo guineense.

Nas palavras de Furtado (2014: 34),

(...) a formulação da oferta educativa básica para as áreas rurais terá de partir de uma análise destes diferentes tipos de atores, das mudanças sociais, económicas e políticas que se estão a produzir hoje nas comunidades e que devem estar a gerar novas necessidades básicas de aprendizagem tanto a nível das crianças como dos adultos e jovens, que devem ser mais amplas, mas isso sem perder de vista as necessidades que persistem no tempo, relacionadas com a necessidade de saber ler, escrever e ter conhecimentos básicos de matemática.

De acordo com os dados a que temos acesso, ainda é longo o caminho a percorrer para uma efetiva educação de qualidade e no sentido de alcançar, em 2030, o ODS 4. No entanto, tímidos passos estão a ser dados, apesar da instabilidade política a que a Guiné-Bissau está sujeita constantemente.

### Referências Bibliográficas

Assembleia Popular Nacional. *Boletim Oficial. Suplemento. Lei nº 2/2011. Lei da Carreira Docente*. Bissau: República da Guiné-Bissau.

Atchoarena, D. & Gasperini, L. (2004). *Educación para el desarrollo rural: hacia nueva respuestas de política*. Roma: FAO&UNESCO.

Bray, M. (1992). *Educational planning in small countries*. Paris: UNESCO.

Benson, C. (2010). How multilingual African contexts are pushing educational research and practice in new directions. *Language and Education*, **24(4)**: 323-336.

Dale, Roger (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. **25**, n. 87, p. 423-460. In <http://www.cedes.unicamp.br/>

Department of Economic and Social Affairs (2014). *World Urbanization Prospects. The 2014 Revision. Highlights*. New York: United Nations.

Fazio, I. & Zhan, Z. (2011). *Lacunas de conhecimento nas zonas rurais da Guiné-Bissau. Quais factores aumentam a probabilidade de uma criança saber ler e fazer operações matemáticas?* Relatório do estudo NBER: Effective Intervention.

Fazio, I.; Silva, F. & Mann, V. (2011). *Quem são as crianças sem competências de literacia e numeracia nas zonas rurais da Guiné-Bissau?* Revista Guineense de Educação e Cultura **1(1)**:44-51.

Furtado, A. (2014). Educação, participação e desenvolvimento rural: o caso da Guiné-Bissau. *Africana Studia – Revista Internacional de Estudos Africanos*, **22**, 27-37.

Gómez, J. A. C.; Freitas, O. M. P. & Callejas, G. V. (2007). *Educação e Desenvolvimento Local. Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. Porto: Profedições, Lda.

MENCCJD (2009). *Carta política do sector educativo*. Bissau. República da Guiné-Bissau. Ministério da Educação Nacional.

MENCCJD (2010). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Bissau. República da Guiné-Bissau. Ministério da Educação Nacional.

Ministério da Educação Nacional (MEN) (2015). *Plano Sectorial da Educação da Guiné-Bissau (2016-2025)*. Bissau: República da Guiné-Bissau. (versão draft)



### III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares Educação, Formação e Crioulidade

UniCV - Cidade de Praia, Cabo Verde - 6 e 7 de julho de 2017

- Monteiro, J. (2005). *A Educação na Guiné-Bissau: Bases para uma estratégia sectorial renovada*. Bissau: Ministério da Educação Nacional, Ciência, Cultura, Juventude e Desportos.
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais Escolares. Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C.; Santos, J. & Silva, R. (2016). Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau, *Configurações* [Online], 17 |. [disponível em <http://configuracoes.revues.org/2930>, consultado a 02 julho 2016].
- Pacheco, J. A. (2006). A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados. *Revista portuguesa de pedagogia*, **40(3)**: 253-269.
- Phillips, D. & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education. An introduction to theory, method and practice*. London: Bloomsbury.
- RESEN (Relatório da Situação do Sistema Educativo) da Guiné-Bissau (2013). *Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspetiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza*. Dakar: UNESCO.
- Santos, J., Silva, R. & Mendes, C. (2014). PASEG II – uma aposta contínua na qualidade e inovação educativa na Guiné-Bissau. *Africana Studia – Revista Internacional de Estudos Africanos*. **22** (59-72).
- Semedo, M. O. C. (2011). Educação como direito. *Revista Guineense de Educação e Cultura – O Estado da Educação na Guiné-Bissau*. **1** (14-27).
- Temudo, M. (2015). Running with the Hare and Hunting with the Hounds in Guinea-Bissau : The Politics of NGO and State Development, *Politique africaine* 137: 129-149. DOI: 10.3917/polaf.137.0129.
- UNESCO (2015). *Transforming Our World. Literacy for Sustainable Development*. Germany: UNESCO
- UNESCO (2016a). *Repensar a Educação. Rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2016b). *Educação 2030. Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação – Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO/ODS/ RMGE (2016). *Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos. Relatório de Monitoramento Global da Educação – Resumo*. Paris: UNESCO.