



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL  
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS  
BACHARELADO EM HUMANIDADES**

**JULINHO LUÍS UBANCO**

**A REFORMA CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO NA GUINÉ-BISSAU:  
AVANÇOS, OBSTÁCULOS E PERSPECTIVAS**

**SÃO FRANCISCO DO CONDE  
2025**

**JULINHO LUÍS UBANCO**

**A REFORMA CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO NA GUINÉ-BISSAU:  
AVANÇOS, OBSTÁCULOS E PERSPECTIVAS**

Projeto de pesquisa apresentado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) como parte dos requisitos para a obtenção do título de Bacharel em Humanidades, sob orientação do Prof. Dr. Emanuel Alberto Cardoso Monteiro.

**SÃO FRANCISCO DO CONDE  
2025**

**JULINHO LUÍS UBANCO**

**A REFORMA CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO NA GUINÉ-BISSAU:  
AVANÇOS, OBSTÁCULOS E PERSPECTIVAS**

Projeto de pesquisa apresentado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) como parte dos requisitos para a obtenção do título de Bacharel em Humanidades, sob orientação do Prof. Dr. Emanuel Alberto Cardoso Monteiro.

Data de aprovação: 03/06/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Emanuel Alberto Cardoso Monteiro (Orientador)**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira (Unilab)

**Prof. Dr. Ismael Tcham**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira (Unilab)

**Prof.ª Dr.ª Eliane Costa Santos**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira (Unilab)

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	5
<b>2</b>	<b>PROBLEMA DE PESQUISA</b>	6
<b>3</b>	<b>OBJETIVOS</b>	6
3.1	GERAL	6
3.2	ESPECÍFICOS	6
<b>4</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>	7
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA</b>	8
<b>6</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	9
6.1	INOVAÇÃO CURRICULAR	9
6.2	REFORMAS EDUCACIONAIS NA GUINÉ-BISSAU	11
6.2.1	<b>Ensino pré-escolar na Guiné-Bissau: cobertura, desafios e estrutura</b>	13
6.2.2	<b>Estrutura e diversidade do ensino básico na Guiné-Bissau</b>	14
6.3	ÁREAS INOVADORAS E DISCIPLINAS NOVAS	16
6.3.1	<b>Educação ambiental</b>	16
6.3.2	<b>Língua portuguesa</b>	16
6.3.3	<b>Meio físico e social</b>	17
6.3.4	<b>Ciências da natureza</b>	17
6.3.5	<b>Ciência da vida e da terra</b>	17
6.3.6	<b>Educação para a cidadania</b>	18
6.3.7	<b>Educação para a vida</b>	18
6.3.8	<b>Integração comunitária</b>	18
<b>7</b>	<b>CRONOGRAMA DE PESQUISA</b>	19
	<b>REFERÊNCIAS</b>	20

## 1 INTRODUÇÃO

A Guiné-Bissau, oficialmente República da Guiné-Bissau, é um país da África Ocidental que faz fronteira com o Senegal ao norte, Guiné-Conacri ao sul e leste, e a oeste é banhado pelo oceano atlântico. O território tem uma superfície total de 36.125 quilômetros quadrados de área e sua população é estimada em 1,921 milhões (2019), segundo o Banco Mundial. A Guiné-Bissau tem um clima tropical, caracteristicamente quente e úmido. O país conta com duas estações climáticas diferentes: a estação seca e a estação chuvosa. É administrativamente dividida em 08 regiões, são elas: Bafatá, Biombo, Bolama/Bijagós, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara, Tombali e o setor autônomo de Bissau, a capital do país. As oito regiões encontram-se divididas em setores, totalizando 36 e por vezes estes se encontram em seções, compostas por tabancas (aldeias) (INE, 2014).

A Guiné-Bissau proclamou sua independência em 1973, após um longo e árduo processo de luta armada contra o domínio colonial português. No entanto, o reconhecimento formal dessa independência por parte de Portugal só ocorreu em 1974. Desde então, o país tem enfrentado instabilidades políticas frequentes, incluindo diversos golpes de Estado, que comprometem significativamente o desenvolvimento de setores fundamentais, como a educação.

Diante desse cenário, este estudo busca compreender como os currículos escolares foram elaborados e transformados ao longo do tempo, e de que maneira refletem os contextos históricos, políticos e culturais do país. Observa-se, por exemplo, que o currículo guineense, em muitos momentos, foi carregado por narrativas históricas centradas na luta armada e nas resistências populares contra os colonizadores, sem, no entanto, incluir de forma consistente os saberes e as práticas culturais dos diversos povos que compõem a sociedade guineense. Esse descompasso evidencia a presença de influências externas na formulação curricular e levanta questionamentos sobre a autenticidade e a representatividade do currículo nacional. Nas esferas acadêmica, política e social da Guiné-Bissau, a educação tem sido pauta constante de debate, sendo reconhecida como um fator essencial para o progresso do país.

É importante ressaltar que a educação é considerada uma peça fundamental para o desenvolvimento de qualquer nação. O fechamento das escolas, ou sua ineficiência, representa uma ameaça direta à formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos. Adiar ou negligenciar o fortalecimento das instituições de ensino é, em essência, adiar o futuro do país.

Portanto, este projeto visa contribuir para o debate sobre a reformulação curricular na

Guiné-Bissau, propondo uma reflexão crítica sobre os elementos que compõem o currículo atual e apontando caminhos para a valorização dos saberes locais, a superação das influências externas descontextualizadas e o fortalecimento de uma educação verdadeiramente emancipadora.

## **2 PROBLEMA DE PESQUISA**

A reforma curricular, pela sua complexidade demanda estudos, planejamento, participação avaliação de todo o processo até a sua implementação. Ante aos desafios no que se refere a elaboração e implementação de reformas que traduza na melhoria do sistema de ensino da Guiné-Bissau e especialmente às desfasagens históricas no quesito de melhorias do sistema e da qualidade do ensino aprendizagem no país. Ante isso é premente questionar: Como se deu o processo da última revisão curricular do ensino básico guineense e quais seus possíveis impactos para o sistema educativo?

## **3 OBJETIVOS**

### **3.1 GERAL**

Compreender o processo e os desafios da última revisão curricular do ensino básico guineense e os possíveis impactos para o sistema educativo.

### **3.2 ESPECÍFICOS**

- Analisar a relevância da revisão curricular para o aprimoramento do sistema educativo considerando os possíveis impactos.
- Analisar a partir dos documentos oficiais, as principais mudanças propostas e introduzidas pela última revisão curricular do ensino básico guineense.
- Investigar, com base em relatórios e documentos normativos, os desafios enfrentados pelas escolas e professores na implementação das novas diretrizes curriculares.

#### **4 JUSTIFICATIVA**

O presente trabalho de pesquisa tem como foco a revisão do currículo, considerando que o conhecimento sobre o currículo de uma nação é visto como um instrumento político, pedagógico e cultural. O currículo expressa as escolhas da sociedade sobre o que ensinar, por que ensinar, como ensinar e para quem ensinar. Os estudos de revisão, como o aqui proposto, são fundamentais para o desenvolvimento do campo científico em investigação, pois permitem que, a partir de uma síntese sistemática das publicações, surja um entendimento mais amplo sobre o assunto, além de fornecer diretrizes para estudos futuros.

Compreendendo a educação como uma das chaves para o desenvolvimento da nação guineense, e considerando que o currículo em vigor não é pensado para o povo, o Estado precisa assumir a responsabilidade de investir mais em projetos educacionais, na formação de professores, na construção de instituições de ensino, na melhoria da qualidade da educação e na promoção de uma educação inclusiva para todos e todas.

No caso da Guiné-Bissau, o currículo deve ser pensado a partir de suas organizações socioculturais. O currículo carrega marcas da história e da cultura de um povo e revela quais conhecimentos devem ser valorizados e quais devem ser excluídos, além de definir como identidades culturais como etnia, língua e religião devem ser abordadas nos estabelecimentos de ensino.

É importante considerar que a Guiné-Bissau foi um dos países africanos colonizados, e grande parte de seu currículo ainda reflete uma cultura eurocêntrica, deixando de lado os saberes tradicionais locais. Um currículo indica o tipo de pessoa que se pretende formar.

Para uma nação que busca o desenvolvimento, é necessário formar sujeitos críticos, criativos, éticos, empreendedores, técnicos, responsáveis e conscientes. A criação de um currículo voltado para a realidade do seu povo afeta diretamente a forma como o aluno se relaciona com o conhecimento, com a escola e com a sociedade.

A escolha desta temática justifica-se por sua relevância acadêmica e social. O estudo da revisão curricular na Guiné-Bissau é de suma importância, especialmente considerando que o país foi o primeiro da África lusófona a conquistar a independência de Portugal, em 1973. Amílcar Cabral, líder do movimento de libertação e de nacionalidade guineense, promoveu a criação de escolas nas zonas libertadas com o objetivo de inserir a escolarização formal como parte essencial da construção de uma nação independente. Nesse contexto, a formulação de um currículo escolar tornou-se um elemento central.

Entretanto, o baixo investimento em educação agravou os desafios enfrentados pelo

país na implementação de políticas curriculares eficazes. Diante disso, torna-se urgente refletir sobre a revisão curricular como um instrumento estratégico para a reconstrução do sistema educacional e para a promoção do desenvolvimento social e cultural da nação.

No que se refere à relevância acadêmica, a Guiné-Bissau enfrenta grandes desafios relacionados à produção científica e intelectual. A escassez de registros escritos e de pesquisas sistematizadas decorre, em grande parte, de um processo histórico de apagamento de memórias e narrativas consequência direta do colonialismo e da instabilidade política vivenciada após a independência. Nesse sentido, este estudo busca contribuir como mais uma fonte de consulta para futuras pesquisas sobre a temática, ajudando a preencher lacunas existentes na literatura e fortalecendo a valorização da história, da cultura e da educação guineense.

## 5 METODOLOGIA

De acordo com o que se pretende pesquisa percebe-se que a minha opção em termos da abordagem de pesquisa é a qualitativa, ou seja, essa opção fundamenta-se no objetivo central desta pesquisa, que é Os Desafios da Revisão Curricular na Guiné-Bissau. Conforme destaca Creswell (2010), a pesquisa qualitativa constitui uma abordagem que possibilita a exploração e a compreensão mais aprofundada dos significados atribuídos por indivíduos ou grupos a um determinado problema social ou humano.

De acordo com Strauss e Corbin (1990), pesquisa qualitativa é definida como aquela cujos resultados não são provenientes de procedimentos estáticos ou outros de quantificação. Por outro lado, conforme Triviños (1994), muitas pesquisas de natureza qualitativa não precisam apoiar-se na informação, o que não significa que sejam especulativas.

De acordo com Silva e Menezes (2001, p. 21), esse tipo de pesquisa é construído a partir de diversas publicações, incluindo livros, artigos de periódicos e materiais disponíveis na Internet. Para Gil (2007, p. 64), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em conteúdos previamente desenvolvidos, principalmente livros e artigos científicos. Já segundo Marconi e Lakatos (1996, p. 66), essa pesquisa abrange toda a bibliografia já publicada sobre o tema em análise.

Por ser uma pesquisa qualitativa a escolha dos documentos não será aleatória, mas sim em função de ideias e hipóteses. Nesse caso para análise do currículum escolar na Guiné Bissau o exame dos documentos já existentes será muito útil quais sejam: Constituição da

República de Guiné-Bissau, Lei de Bases do Sistema Educativo, Plano Nacional de Educação (PNE); Currículo Nacional do Ensino Básico (versão atualizada), Guiões ou Programas de Ensino por disciplina, Relatórios do Ministério da Educação Nacional e Ensino Superior (MENES, Relatórios da UNESCO ou UNICEF sobre a educação na Guiné-Bissau, Relatórios da PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN).

Em conexão com a análise dos documentos será feita também uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Antônio Carlos Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Porém, as fontes bibliográficas que nos interessam são artigos ou livros produzidos com tema no currículo, educação etc. Neste caso estes textos podem ser empresa, jornais, bancos de dados ou por meios eletrônicos.

Para Godoy (1995, p. 21) aponta a existência de, pelo menos, três diferentes possibilidades oferecidas pela abordagem qualitativa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. Para esta pesquisa utilizar-se-á a pesquisa documental. A pesquisa documental envolve a análise de materiais que ainda não foram submetidos a um exame analítico ou que podem ser revisitados com o propósito de obter uma nova ou complementar interpretação. Essa abordagem pode servir de base para outros tipos de estudos qualitativos, permitindo que a criatividade do pesquisador oriente a investigação por diferentes perspectivas. Além disso, possibilita o estudo de indivíduos inacessíveis fisicamente, seja por estarem distantes ou já falecidos.

Como técnica de análise de dados será utilizado a análise de conteúdo seguindo as orientações de Bardin (2011) tendo em vista a determinação de categorias que tem a ver com as mudanças propostas e os desafios da implementação da nova proposta. Portanto, depois da construção de corpus de documentos necessários elas serão lidas e analisadas de forma seletiva e interpretativa tendo como foco entender as contradições, avanços e limites.

## 6 REFERENCIAL TEÓRICO

### 6.1 INOVAÇÃO CURRICULAR

Segundo Vieira (2014, p. 37), o conceito de inovação nem sempre é utilizado da melhor forma, sendo frequentemente empregado como sinônimo de “mudança ou de renovação ou de reforma” (Cardoso, 1992, p. 85). No entanto, trata-se de realidades distintas. Para Cardoso, a

inovação implica uma ruptura com a situação atual, trazendo uma mudança com “um caráter intencional, deliberado e conscientemente assumida, [...] inovar faz supor trazer à realidade educativa ‘algo efetivamente novo’”, o que envolve uma modificação estrutural, ou seja, em sua própria essência.

A autora ainda atribui à inovação características específicas: a) traz algo de novo; b) mudança intencional e evidente; c) exige um esforço deliberado e conscientemente adotado; d) requer persistência dos atores envolvidos; e) visa o melhoramento da educação; f) é passível de avaliação; e g) é reflexiva – marcada por um processo de “investigação-ação”. Além disso, entende-se que a inovação pode consistir em esforços isolados que buscam melhorar ou alterar certos aspectos do processo educativo, caracterizando uma ruptura com práticas anteriores.

Segundo Vieira (2014 p. 37 *apud* Bolívar, 2003, p. 50) ressalta que, no contexto da escolarização, o termo “inovação educativa” insere-se em um universo semântico amplo, que abrange expressões como mudança educativa, reforma educativa, movimento de renovação, entre outras. Para ele, todas essas designações compartilham a ideia de novidade “nos modos de agir e pensar, em relação aos potenciais pessoas afetadas pela mudança, e de uma certa alteração qualitativa dos estados previamente existentes.

Nesse mesmo sentido, Vieira (2014, p. 38 *apud* Cortesão, 1988, p. 12) oferece uma definição de referência, ao considerar a inovação como “uma atividade educativa, intencional e organizada, com origem no Centro ou na Periferia do Sistema Educativo, que visa uma renovação, uma certa mudança na educação”. Para a autora, essa atividade pode envolver tanto a gestão quanto a prática pedagógica, sendo marcada por um caráter consciente, elaborado e orientado por métodos específicos. A originalidade, nesse caso, é compreendida como relativa ao tempo e ao contexto em que ocorre (*ibidem*, p. 12).

Segundo Vieira (2014, p. 340 *apud* Garcia, 1994, p. 479) propõe uma abordagem integradora para compreender não apenas como a inovação ocorre, mas também por que acontece. O autor apresenta o conceito de “triângulo interativo da inovação”, no qual identifica elementos essenciais para o desenvolvimento de processos inovadores: o sistema educativo, a escola e a profissionalidade docente, articulados por meio de novas relações institucionais e parcerias colaborativas, especialmente entre universidades e escolas. Essa configuração favorece a emergência de uma nova profissionalidade docente, ancorada no trabalho cooperativo e no compromisso com a inovação curricular. Garcia (1994) defende a importância de uma colaboração estreita entre a universidade e as escolas secundárias como elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Essa

relação deve basear-se em práticas de investigação-ação e responder aos problemas concretos que emergem de cada contexto educativo. Nessa mesma linha, Canário (1992) reforça que o caminho da inovação passa, necessariamente, pelo papel ativo que cada professor/a desempenha no projeto educativo da escola. Pensar e agir em escala global, no âmbito do estabelecimento de ensino, permite a produção de mudanças com significado organizacional.

A partir dessa perspectiva, Vieira (2014, p. 38), afirma que, inovar torna-se não apenas uma necessidade, mas um verdadeiro imperativo. Contudo, para que a inovação aconteça de forma efetiva, é essencial que seu processo seja conduzido com maior participação e flexibilidade, valorizando estratégias que possibilitem à escola transformar-se numa “organização aprendente” (Marquet, 1996, p. 21). Nesse sentido, Barroso (1996) destaca a importância de todos os professores se sentirem parte integrante dessa organização em constante aprendizagem.

Por fim, Vieira, (2014, p. 41 *apud* Correia, 1989, p. 26) chama atenção para o caráter “sedutor e enganador da palavra inovação”, destacando que seu uso pode assumir diferentes funções e sentidos. A associação quase automática entre inovação, desejo de mudança e desenvolvimento da criatividade pode levar à falsa suposição de que toda mudança representa uma inovação, e vice-versa. No entanto, caracterizar um processo de mudança como verdadeiramente inovador exige critérios mais rigorosos: é necessário considerar o tipo de ruptura que ele promove em relação às práticas anteriores, os atores envolvidos e o grau de decisão de que dispõem, bem como a extensão e profundidade da mudança seja esta intensiva ou extensiva.

Assim, as inovação curricular não é um simples transposição irrefletida do que os outros fazem ou aplicação do que está na “moda” em termos pedagógicos ou curriculares, e não é um mero desejo simples de apresentar o “novo”, ela implica no processo complexo de reflexão-ação contextualizada e politicamente comprometida com a realidade social e educacional do país envolvendo a participação social nas tomadas de decisões, tendo como objetivo última uma escola cidadã, mais democrática, inclusiva e que persegue o objetivo de ensino-aprendizagem de qualidade para todos.

## 6.2 REFORMAS EDUCACIONAIS NA GUINÉ-BISSAU

Segundo Vieira (2014, p. 52), as mudanças sociais, económicas, culturais, tecnológicas e políticas da última década do século XX confrontaram os sistemas educativos com a necessidade de responder, de forma diferenciada, à diversidade dos públicos, à expansão da

escolaridade e à crescente pressão social por maior eficácia (Pereira & Pacheco, 2006). Tais transformações, ocorridas em campos tão distintos como as ciências, as artes e as tecnologias, abalaram muitas das certezas do paradigma moderno de ciência, construído sobre a racionalidade com o objetivo de dominar a natureza, em oposição aos modos de pensamento anteriores ao Renascimento.

Segundo Vieira (2014, p. 37 *apud* Toffler, 1970) denomina essas mudanças globais como "vagas" que surgem rapidamente, exigindo reações dos sujeitos e gerando o que chamou de "choque do futuro". Em escala mundial, o desenvolvimento e a globalização das tecnologias da informação, bem como a aceleração das descobertas científicas e técnicas, transformaram a natureza do saber e do trabalho, promovendo uma troca de conhecimento mais ampla (Pacheco; Morgado; Moreira, 2007). Essas mudanças afetaram as concepções de espaço e tempo, influenciadas pela velocidade e alcance das informações.

Segundo Vieira (2014 p, 37), nesse contexto global, situam-se as reformas curriculares implementadas em diversos países, marcadas, essencialmente, por uma gestão da ação curricular centrada nas escolas mais autónoma (Barroso, 1996), mais estratégica e adaptada aos contextos específicos (Pacheco, 1991; 1996; 2010; Ambrósio, 1999; Roldão, 1999; 2005).

Segundo Vieira (2014, p. 55), as últimas décadas do século XX e no início do século XXI, observou-se um fortalecimento da consciência dos governos em relação à importância estratégica da educação e da qualificação dos cidadãos, independentemente da idade, como base para o desenvolvimento económico e social. Essa valorização da educação reflete-se em iniciativas promovidas por organismos transnacionais como a OCDE, a CEPAL, os Países da Ásia do Leste (ALP), os Planos Nacionais de Ação de Educação para Todos (PNA-EPT), os Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM) e várias agências internacionais de fomento ao desenvolvimento. Também aparecem nas declarações de representantes nacionais e de organizações regionais como a União Europeia (UE), o NAFTA, o MERCOSUL e a ANSA.

Segundo o MICS (Bissau, 2000), os programas curriculares oferecidos pelo Ministério da Educação da Guiné-Bissau contam com manuais destinados às crianças e guias de apoio para os professores. Recentemente, foi concluída mais uma etapa do processo de reforma curricular, abrangendo os seis anos do ensino básico. Desde 2015, esse processo tem contado com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian e com a assessoria científica e pedagógica da Universidade do Minho.

Ainda de acordo com o MICS (Bissau, 2000), foram elaborados os programas para as cinco disciplinas do 1.º ciclo (correspondente da 1.ª à 4.ª classe do ensino básico), bem como

para as oito disciplinas do 2.º ciclo (da 5.ª à 6.ª classe). Além dos programas, também foram desenvolvidos os manuais dos alunos e os guias para os professores. A fase experimental do novo currículo está em andamento em escolas de cinco regiões do país: Bafatá, Cacheu, Oio, Quinara e o Setor Autónomo de Bissau.

O programa inclui, ainda, a formação de formadores, com o objetivo de capacitar os professores que atuarão nessas escolas. A experimentação dos materiais pedagógicos referentes ao 1.º e aos 3.º anos ocorreu durante o ano letivo de 2021/2022. Em seguida, a Fundação Calouste Gulbenkian participou de um ateliê com o objetivo de analisar, validar e finalizar os manuais e guias, com vistas à produção de suas versões definitivas (MICS, Bissau, 2000).

A experimentação seguiu até o final de 2024, incluindo os materiais do 2.º e dos 4.º anos, e teve como finalidade preparar a implementação integral do novo currículo do 1.º ciclo em todo o território nacional.

Este projeto resulta de uma parceria entre o Ministério da Educação da Guiné-Bissau, por meio do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, a Fundação Calouste Gulbenkian e a Universidade do Minho, contando ainda com cofinanciamento da UNICEF e financiamento do Banco Mundial.

### **6.2.1 Ensino pré-escolar na Guiné-Bissau: cobertura, desafios e estrutura**

Segundo dados do MICS-2000, a taxa de cobertura do ensino pré-escolar era de apenas 6,5% entre as crianças com idade entre 36 e 59 meses. Esse atendimento ocorre, em sua maioria, em jardins de infância ou espaços comunitários com recursos limitados, sem diferença significativa na frequência entre meninos e meninas. Informações do Ministério da Educação, referentes ao ano de 2000, indicam a existência de 15 jardins de infância no país. A maior parte desses estabelecimentos situa-se em áreas urbanas e possui gestão privada. O setor público responde por uma parcela mínima do atendimento, abrangendo 1.573 crianças. No total, atuavam 89 professores na rede pública de educação pré-escolar, dos quais 71 eram considerados efetivos. Entretanto, 60 desses docentes não possuíam formação pedagógica adequada, conforme dados do mesmo Ministério.

Dados do (MICS Bissau 2000, indicam a existência de apenas 15 jardins infantis no país. A maioria desses estabelecimentos localiza-se em áreas urbanas e está sob gestão privada, cabendo ao setor público uma parcela reduzida do atendimento, que alcança cerca de 1.573 crianças. Para esse universo, contavam-se com poucos professores, dos quais

apenas alguns eram considerados efetivos, sendo que quase a maioria deles não possuía formação pedagógica.

Nas zonas do interior do país, destaca-se a significativa atuação das confissões religiosas na oferta de educação pré-escolar. Apesar de haver, no Ministério da Educação, uma estrutura responsável pela autorização de funcionamento dessas instituições, não existe acompanhamento ou supervisão eficaz no que diz respeito aos aspectos curriculares, pedagógicos, físicos e de gestão de recursos humanos. (MICS, Bissau 2000).

Essa fragilidade institucional dificulta a obtenção de informações completas sobre a qualidade e características do atendimento prestado, especialmente na rede privada e religiosa, que representa a maioria das instituições. De forma geral, observa-se uma cobertura bastante limitada, com desigualdades entre as áreas urbanas e rurais, ausência de um plano de formação de docentes, inexistência de um estatuto ou plano de carreira para o pessoal do setor e a falta de articulação curricular entre o pré-escolar e o ensino básico.

### **6.2.2 Estrutura e diversidade do ensino básico na Guiné-Bissau**

Quando pensamos no ensino básico na Guiné-Bissau, vale salientar que o ensino básico está subdividido em dois ciclos, o primeiro ciclo conhecido como o ensino básico primário que é destinado às crianças entre 7 a 10 anos, e o segundo ciclo que é conhecido como ensino básico complementar voltado mais para crianças de 11 a 12 anos de idade. Porém, mais que esses dois ciclos sejam considerados para os alunos de 7 a 12 anos, ainda podemos encontrar os alunos matriculados no ensino básico entre 13 a 17 anos por motivos de atrasos e de não ter acesso a instituições escolares. (GEP, Ministério da Educação, 1999/2000)

Segundo dados de (GEP, Ministério da Educação, 1999/2000), havia um total de 121.658 alunos inscritos, distribuídos da seguinte forma: 6.152 alunos nas escolas do tipo *madrassa*, 21.363 em escolas privadas e confessionais, e 94.143 na rede pública. Nas zonas rurais, destacam-se as escolas comunitárias, geralmente apoiadas por ONGs e sustentadas financeiramente pelas próprias comunidades. Essas escolas ampliam a cobertura da rede de ensino e, em muitos casos, oferecem currículos com ênfase em educação ambiental e educação para a vida familiar.

No cenário urbano, especialmente na capital, (GEP, Ministério da Educação, 1999/2000). No contexto das escolas privadas, destacam-se as "escolas paralelas" que proliferaram um pouco pelos bairros da capital. De acordo com o Relatório de Atividades da Antena Enda na Guiné-Bissau (1995/1996), existiam nove dessas escolas somente no bairro

Bandim em 1996. Dinamizadas por jovens desempregados, essas instituições representam tanto uma solução educacional emergencial quanto uma forma de autoemprego.

Segundo (GEP, Ministério da Educação, 1999/2000), essas escolas variam em nível de ensino, do pré-escolar até, em alguns casos, o ensino secundário geral. Funcionam muitas vezes em condições precárias, como ao ar livre sob árvores, em varandas, quintais ou em construções de barro, geralmente sem infraestrutura adequada. No entanto, os alunos costumam levar para escola as suas próprias cadeiras, como é uma escola comunitária as propinas são pensadas de acordo com a renda familiar.

Ao final do ano letivo, os professores submetem seus alunos aos exames realizados nas escolas públicas, e embora haja algum grau de acompanhamento por parte do Ministério da Educação, trata-se de um modelo informal de ensino. Ainda assim, essas escolas gozam de alto prestígio entre as comunidades, em razão da confiança estabelecida entre pais e professores, além da inclusão de cursos práticos nos currículos. Atualmente, não se dispõe de dados precisos sobre o número total de instituições desse tipo em funcionamento no país. (GEP, Ministério da Educação, 1999/2000)

A oferta de ensino básico na Guiné-Bissau ainda é limitada e desigual. Apenas poucas escolas oferecem os dois ciclos completos elementar e complementar e a maioria dispõe do ciclo completo do ensino básico elementar até a 4.<sup>a</sup> classe. (MICS, Bissau 2000), no interior, cerca de poucas das escolas restringem-se apenas às 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> classes, funcionando frequentemente em barracas ou instalações improvisadas, em condições pouco adequadas ao ensino e à aprendizagem.

Ainda a desigualdade reflete no processo de escolarização no que diz respeito ao acesso, no ensino básico conta com mais meninos do que as meninas o que evidencia a fragilidade do sistema educativo em alcançar equitativamente o público-alvo. As disparidades de gênero são igualmente preocupantes. (MICS, Bissau 2000).

De acordo com Ministério da Educação, 1999/2000 do ponto de vista qualitativo, o sistema de ensino básico da Guiné-Bissau apresenta diversas fragilidades. Destaca-se a ausência de uma metodologia adequada, especialmente no ensino da língua portuguesa, a escassez de docentes e a sua baixa qualificação profissional, além de infraestruturas escolares precárias, superlotação das salas de aula, escassez de manuais escolares, e débil supervisão pedagógica por parte das equipas técnicas. Soma-se a esses problemas a existência de programas de ensino desatualizados, que comprometem ainda mais a eficácia do processo educativo.

Outro fator determinante para a má qualidade do ensino é a desmotivação dos

professores, decorrente de atrasos frequentes no pagamento de salários e da ausência de suporte pedagógico voltado para a formação contínua. Essa realidade compromete não apenas o desempenho docente, mas também a permanência e o rendimento dos alunos.

Por fim, a ausência de uma carta escolar nacional instrumento essencial para a planificação estratégica do sistema educativo dificulta a identificação de prioridades e a definição de necessidades em termos de desenvolvimento de infraestruturas e de formação docente.

### 6.3 ÁREAS INOVADORAS E DISCIPLINAS NOVAS

Segundo dados do (RECEB, terra ranka relatório fina 2025), o currículo mais recente introduz novas disciplinas que foram planejadas de forma alinhada aos diferentes níveis de ensino. Essa proposta curricular tem como objetivo responder às demandas contemporâneas da educação no país, promovendo uma formação mais abrangente e contextualizada para os estudantes. As novas disciplinas refletem uma tentativa de modernizar o sistema educacional e torná-lo mais relevante para a realidade social, cultural e econômica da Guiné-Bissau. Atualmente, esse currículo está sendo implementado de forma experimental, o que permite avaliar sua eficácia e realizar os ajustes necessários antes de sua consolidação em todo o território nacional.

#### 6.3.1 Educação ambiental

A Educação Ambiental constitui uma das principais inovações na presente Reforma Curricular do ensino básico, integrada de forma transversal e progressiva em diferentes disciplinas, sobretudo no Meio Físico e Social, Expressões, Educação para a Cidadania, Ciências da Natureza, Ciências da Vida e da Terra, Geografia, Educação para a Vida, Ciências Físico-Químicas. Igualmente, é abordada em outras disciplinas fundamentais, nomeadamente em Matemática e nas Línguas. (RECEB, terra ranka relatório fina 2025).

#### 6.3.2 Língua portuguesa

(RECEB, terra ranka relatório fina 2025), a opção por Língua Portuguesa, em vez de Português, visa reforçar a ideia de que o que está em causa, nesta componente curricular do ensino básico, é, de fato, promover um bom domínio da língua portuguesa, nas suas diversas

componentes.

### **6.3.3 Meio físico e social**

Segundo, (RECEB, terra ranka relatório fina 2025), existe em São Tomé e Príncipe e em países da (UEMOA) União Econômica Monetário Oeste África) embora em alguns casos, como acontece no Senegal- e em Angola- com a designação de Estudo do Meio). Na Guiné-Bissau trata-se de uma retomada do (meio físico social ) MFS, pois esta disciplina fez parte do programa do Ensino Básico nas décadas de 80 e 90. Incide no estudo do ambiente natural e social em que a criança se integra, sendo que esse mesmo meio fornece as informações necessárias para responder a questões relevantes para a criança. Assim, visa levar a criança a progredir do familiar e concreto para o desconhecido e abstrato, alargando paulatinamente a escala do espaço e do tempo, e explicitando as interações entre o ambiente natural e o ambiente social, de modo a promover a compreensão de que as partes integram um todo e que, por isso, o que quer que se faça numa dessas partes afeta as outras, e que, consequentemente, o que acontece numa localidade afeta, não só a região em que ela se insere, mas todo o mundo. Simultaneamente, esta progressão do concreto e factual para o geral e abstrato, facilitará a reconstrução das concepções da criança sobre o mundo, criando condições para, no 2º ciclo, pode começar a elaborar conceitos científicos abstratos que lhe permitam compreender e explicar aspectos do mundo natural não observável (na disciplina de Ciências da Natureza) e da História e Geografia do seu país (na disciplina de História e Geografia).

### **6.3.4 Ciências da natureza**

Esta disciplina existe em diversos países (incluindo Portugal) e visa o estudo da natureza, ou seja do mundo natural, nas suas componentes biológicas, geológicas, físicas e químicas. A designação enfatiza o objeto de estudo em lugar de o fazer por adjetivação, inadequada, das Ciências, como acontece na designação “Ciências Naturais” (não há ciências não naturais). (RECEB, terra ranka relatório fina 2025),

### **6.3.5 Ciência da vida e da terra**

De acordo com (RECEB, terra ranka relatório fina 2025), Ciência da vida e da terra visa o estudo da vida e o estudo da Terra, enfatizando as componentes do mundo que

constituem o seu objeto de estudo e separando-as de outras componentes que são objeto de estudo por parte da física e da química (o que não é claro na designação “Ciências Naturais”). Na verdade, está designação delimita o âmbito da disciplina em causa, da área das ciências, em vez de adjetivar, inadequadamente, as Ciências, como acontece na designação “Ciências Naturais” (que, para além de não haver ciências não naturais, não evidencia por que razão não incluem a Física e a Química). Designação semelhante (Ciências da Terra e da Vida) é adotada em Cabo Verde.

### **6.3.6 Educação para a cidadania**

Visa preparar as pessoas para tomar decisões e para assumir responsabilidades individuais, comunitárias e sociais. Embora todas as disciplinas se devam preocupar com estes assuntos, considera-se que, na 2<sup>a</sup> fase do 1º ciclo, começa a haver necessidade de explicitar e de integrar ideias e de promover a formalização de procedimentos relevantes para essa assunção, o que requer a existência de um “espaço” curricular próprio. Esta área disciplinar/disciplina existe, por exemplo, em Cabo Verde e, embora com a designação de Educação Cívica, no Senegal. (RECEB, terra ranka relatório fina 2025).

### **6.3.7 Educação para a vida**

Segundo, (RECEB, terra ranka relatório fina 2025), existe na África do Sul (com a designação Life Orientation). Visa desenvolver nos alunos competências relevantes para serem bem-sucedidos numa sociedade em mudança acelerada, tirando partido das suas potencialidades para responder eficazmente aos desafios que o mundo do trabalho lhes coloca. Deve desenvolver conhecimentos, valores, atitudes e skills que permitam ao aluno tomar decisões e fazer escolhas fundamentadas, entre outros, no domínio do mundo do trabalho, seja em termos de prosseguimento de estudos, seja em termos de escolha de uma profissional.

### **6.3.8 Integração comunitária**

Segundo (RECEB, terra ranka relatório fina 2025), Integração Comunitária é uma área curricular não disciplinar, que visa promover a integração dos alunos no meio e na comunidade a que pertencem (favorecendo o conhecimento dos recursos e potencialidades disponíveis e das profissões relevantes), bem como a contribuição da escola para a melhoria

das condições de vida (incluindo familiares, ambientais, de saúde, de segurança, etc.) das populações. Este “espaço” curricular deverá ser gerido pela escola, consoante o meio (agrícola, piscatório, turístico, etc.) em que se insere e os recursos (incluindo humanos) de que dispõe. As suas atividades devem progredir da observação (na 1º fase do 1º ciclo) para a intervenção, com base em metodologia de projeto, e, assim, contribuir para preparar os alunos que abandonem a escola antes do final do ensino básico (ou antes disso) para escolherem e desempenharem uma profissão

## 7 CRONOGRAMA DE PESQUISA

PERÍODO	ATIVIDADES
Jan 2024 - Mar 2024	Definição do tema e elaboração do projeto
Abr 2024 - Jul 2024	Revisão bibliográfica
Ago 2024 - Dez 2024	Desenvolvimento do referencial teórico
Jan 2025 - Jun 2025	Planejamento e preparação para coleta de dados
Jul 2025 - Dez 2025	Coleta de dados
Jan 2026 - Mar 2026	Organização e tratamento dos dados
Abr 2026 - Set 2026	Análise dos dados
Out 2026 - Dez 2026	Redação dos capítulos iniciais (introdução, metodologia, revisão bibliográfica)
Jan 2027 - Jun 2027	Redação dos capítulos de análise e discussão
Jul 2027 - Set 2027	Revisão geral do texto e ajustes
Out 2027 - Nov 2027	Preparação da apresentação e defesa
Dez 2027	Defesa e entrega final do projeto

## REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial*. Versão preliminar. Washington, DC: Banco Mundial, maio 1995.

BOLÍVAR, A. *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa, 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Curriculum do ensino básico: competências essenciais*. Brasília: MEC, 2001.

CÁ, V. J. B. *Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau*. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CANÁRIO, R. Centros de Formação de Associações de Escolas: que futuro? In: AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. (org.). *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa, 1994.

CONDESSA, I. *(Re)Aprender a brincar: da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, 2009.

CORTESÃO, L. *Contributo para a análise da possibilidade e dos meios de produzir inovação: o caso da formação de professores*. 1988. Tese (Doutorado) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, 1988. (Policopiado).

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERNANDO, D. *Revistando a revisão curricular (1997-2001): um contributo para pensar o futuro do ensino secundário*. [S.l.: s.n.], [s.d.].

FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: retrato de uma experiência em processo*. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

GARCIA, C. (Ed.). *El primer año de enseñanza*. Sevilha: Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica (G.I.D), 1990.

GUINÉ-BISSAU. *Constituição da República da Guiné-Bissau*. Bissau, 1973.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA E CENSO – INEC. *Recenseamento geral da população e habitação*. v. IV. Bissau: INEC, 1991.

ME/DEB. *Organização curricular e programas: ensino básico – 1.º ciclo*. 4. ed. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2004.

MENDES, L. V. *Itinerâncias da política curricular do ensino básico na Guiné-Bissau (1973–2011): saberes locais e diversidade cultural*. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

PACHECO, J. A. A reforma do sistema educativo: alguns aspetos da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga: IE-Universidade do Minho, v. 4, n. 2, p. 69-83, 1991.

PINAR, W. *What is curriculum theory?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

SANHÁ, C. *Do ensino público ao ensino de iniciativa comunitária: análise do desenvolvimento e impacto das escolas comunitárias na Guiné-Bissau e as intervenções das ONGs FEC & PLAN.* 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SANGREMAN, C. *A política económica e social na Guiné-Bissau: 1974–2016.* Working Paper CEsA. CSG 146/2016. Disponível em: <https://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/images/files/WP146.pdf>. Acesso em: 4 set. 2018.

SPODEK, B. (Org.). *Manual de investigação em educação de infância.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

TOFFLER, A. *Choque do futuro.* Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1970.

UNESCO. *Guiné-Bissau: relatório da situação do sistema educativo – margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspetiva de universalização do ensino básico e de redução da pobreza.* Dacar: UNESCO, 2013.

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS. *UIS statistics in brief: general profile – Guinea-Bissau.* 2011. Disponível em: [http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=124&IF\\_Language=eng&BR\\_Country=6240&BR\\_Region=40540](http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=124&IF_Language=eng&BR_Country=6240&BR_Region=40540). Acesso em: 16 maio 2025.

VARELA, B. A educação, o conhecimento e a cultura na práxis de libertação nacional de Amílcar Cabral. *Desafios – Revista da Cátedra Amílcar Cabral*, v. 1, p. 113–132, 2013.

VIEIRA, A. M. *Análise das necessidades de formação contínua de professores do ensino secundário de Cabo Verde no contexto da revisão curricular.* 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Educação: ramo de Desenvolvimento Curricular) – Universidade do Minho, Braga, 2014. Disponível em: <https://repository.sdum.uminho.pt/handle/1822/35616>. Acesso em: 16 maio 2025.