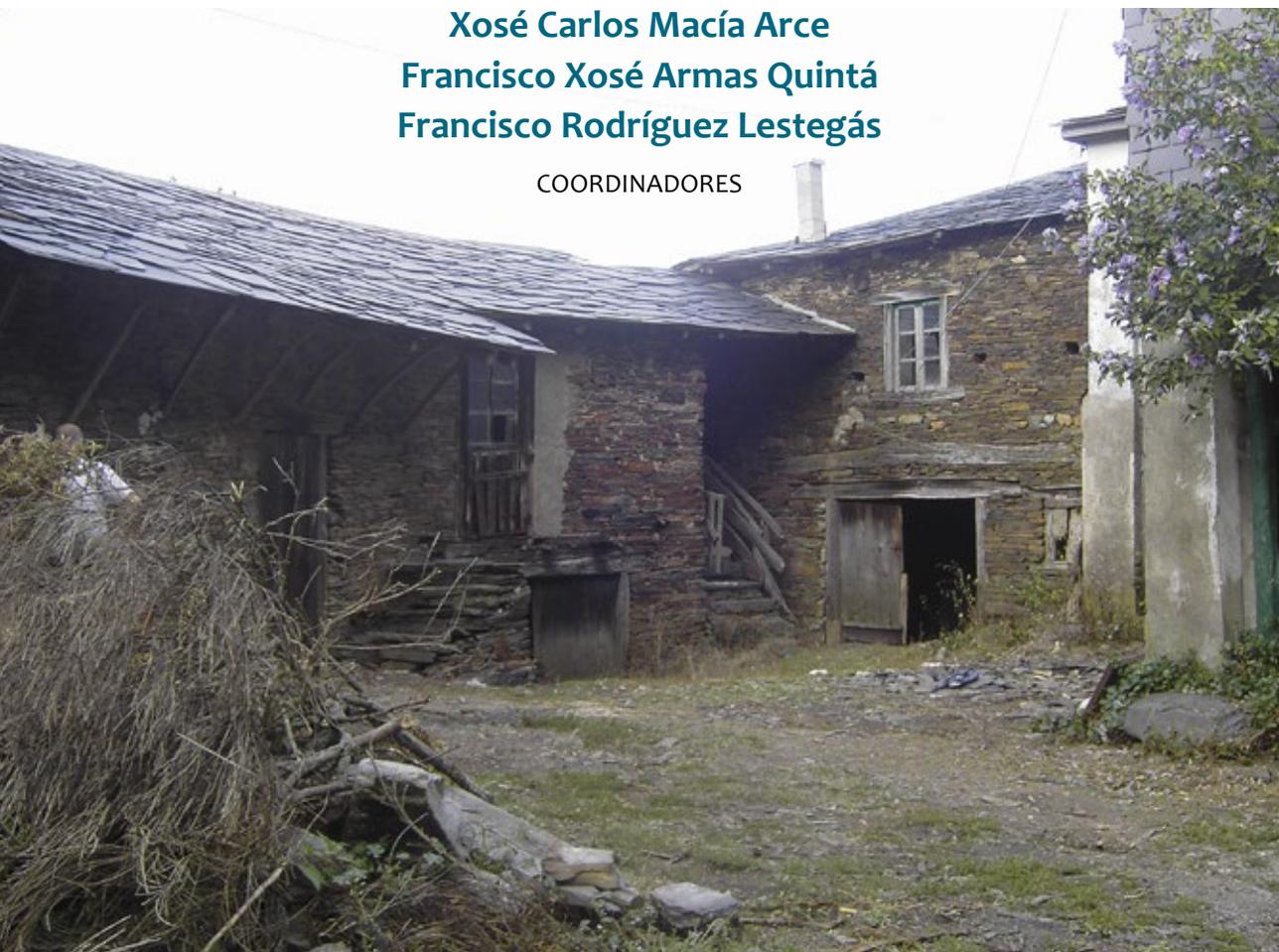


LA RECONFIGURACIÓN DEL MEDIO RURAL EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

NUEVOS DESAFÍOS EN LA
EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

Xosé Carlos Macía Arce
Francisco Xosé Armas Quintá
Francisco Rodríguez Lestegás

COORDINADORES



Los textos publicados solo expresan la opinión de sus autores.
Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida sin el consentimiento expreso de los titulares del copyright.

@ Andavira Editora, S. L.
@ Los autores

Portada: Aldea de Cereixido en el municipio de Quiroga (Lugo)

DL: C 1841-2019
ISBN: 978-84-120945-6-5

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO: EL ESPACIO RURAL EN LOS PROGRAMAS Y MANUALES DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA PARA LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA EN GUINEA BISSAU

João Sarmento
Universidade do Minho (Portugal)

1. Introdução.

Podemos entender a Educação para o Desenvolvimento como um processo educativo que promove uma atitude crítica e comprometida com o mundo globalizado, fomentando a compreensão crítica das inter-relações diversas entre o Norte e Sul global. Este processo gera compromissos e constrói co-responsabilidades em desafios sociais e económicos como sejam a luta contra a pobreza, a promoção da solidariedade, da justiça social, do desenvolvimento humano, da cidadania global e dos direitos humanos. Ainda que existam diversas divisões temporais do desenvolvimento histórico da Educação para o Desenvolvimento, sugere-se aqui uma divisão com cinco fases ou gerações: a fase caritativa e assistencialista das décadas de 40 e 50; a fase desenvolvimentista da década de 60; a fase crítica da década de 70; a fase do desenvolvimento humano e sustentável da década de 80; e a fase em que nos encontramos agora, que enfatiza a noção de cidadania global. Esta cidadania global deve ser construída não a partir de fronteiras que coincidem com os laços de pertença a uma determinada comunidade nacional, e que implicam processos de inclusão e de exclusão, mas partindo da ideia mais inclusiva de cidadania global, procurado pontos comuns e explicações para processos de diferença. A cidadania global liga de forma marcante as tensões entre o local e o global, destacando para isso a articulação entre lugares de produção e consumo, fluxos migratórios, e outras espacialidades. É precisamente esta interação entre o local e o global que nos alerta para o facto de não sermos apenas espectadores passivos, mas agentes com papéis relevantes. Aparentemente contrária a esta visão está a designação do novo nome da pasta das migrações na nova comissão europeia “proteger o nosso modo de vida europeu”. (Setembro de 2019). A sua acção e política pode distanciar-se do nome, mas é com grande preocupação que vejo este baptismo europeu.

A cooperação internacional é um pilar importante da Educação para o Desenvolvimento. Em Portugal, por iniciativa do Instituto de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), foi publicado em Diário da República em 2009 a *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*, um documento da responsabilidade do Ministério dos Negócios Estrangeiros e da Educação. Este documento foi revisto e com a liderança do Instituto da Cooperação e da Língua, I. P., *A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) 2018 -2022* foi publicada em 2019. Na proposta deste documento, e no seu número 1 refere-se que esta estratégia pretende “reforçar princípios e compromissos que contrariem o alastramento do medo e da xenofobia, bem como para reconhecer e combater dinâmicas estruturais de exclusão, de normalização da violência e das

desigualdades e de degradação ambiental, criando condições para um mundo mais inclusivo, pacífico, justo e sustentável” (República Portuguesa, 2018, p.3191). Já em 2017, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania veio contemplar a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento em todos os níveis e ciclos da escolaridade obrigatória.

Neste texto a minha reflexão faz-se a partir de uma prática, de um projecto, que se enquadra na ajuda ao desenvolvimento na área da educação e do ensino, e que especificamente trata da reforma do curriculum do ensino básico e secundário da Guiné Bissau. Este projecto implica a construção de novos programas curriculares, respectivos manuais para os alunos e guias para os professores. Esta reforma enquadra-se em desenvolvimentos mais vastos ocorridos na Guiné-Bissau nos últimos anos, como sejam a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 2011, a fixação do ensino básico obrigatório em 9 anos, a introdução do 12º ano, e a aproximação, na sua organização e terminologia, ao sistema educativo do português. As escolas corânicas passaram ainda para a educação formal. A reforma curricular tem a sua razão a partir do facto do currículo em vigor não ter sido alterado em 30 anos, e segundo documentos que suportam esta reforma, este está “desactualizado tecnicamente e desajustado do quadro constitucional vigente, não podendo, também, responder aos novos desafios colocados pelo recente Plano Estratégico e Operacional Guiné-Bissau, 2025” (Ministério da Educação, 2015, p.8).

Estes programas, manuais e guias têm uma matriz ocidental internacional, o que é mais perceptível nas áreas científicas humanas e sociais. O projecto, financiado pela UNICEF e pela Fundação Calouste Gulbenkian, e executado pela Universidade do Minho, em colaboração com o Ministério da Educação da Guiné Bissau, parte de um sistema de ensino moldado em termos ocidentais convencionais, dividido em ensino básico e secundário, por anos escolares e por disciplinas temáticas (1º ciclo: ensino eminentemente globalizante; 2º ciclo: ensino organizado em torno de áreas de formação interdisciplinares; 3º ciclo: ensino “especializado” organizado por disciplinas). Os objectivos e competências a atingir, a sequência dos temas, a avaliação, etc., têm uma matriz ocidental.

O projecto propõe a separação entre “História e Geografia” e “Ciências da Natureza”, por razões que se “prendem com a diferente natureza epistemológica das disciplinas em causa e para que seja mais fácil contemplar: nas Ciências da Natureza, a componente de Geologia, relevante num país como a Guiné-Bissau, que é rico em recursos naturais; na componente de História e Geografia, a História e a Geografia da Guiné-Bissau” (Ministério da Educação, 2015, p.21). Neste texto não irei questionar estes aspectos, mas queria começar por deixar a nota de que a uniformização destes modelos educativos em contextos sociais, culturais, económicos e religiosos muito distintos, e em países com uma diversidade cultural, linguística e religiosa muito grande, deve ser debatida, problematizada e questionada. Há uma longa história de ajuda ao desenvolvimento através da educação. O contacto entre povos diferentes sempre implicou uma inter-

relação, nem sempre pacífica, muito raramente igualitária, e que pôs em confronto culturas, sociedade e modos de ver e pensar muito distintos. A história destes contactos, e das zonas destes contactos, é complexa, de entendimento difícil, existindo no entanto diversas e ricas reflexões sobre os mesmos.

A minha colaboração neste projecto vasto, coordenado na Universidade do Minho pela Profa. Doutora Laurinda Leite, limita-se à elaboração em equipa dos currículos, manuais para os alunos e guias para os professores, na disciplina de História e Geografia, nos 5º e 6º anos, isto é, do 2º ciclo do ensino básico. Esta equipa multidisciplinar compõe-se de geógrafos, historiadores e especialistas em ciências da educação. O texto reflecte ainda uma experiência mais alargada de leccionação e contacto com colegas professores, alunos, com estabelecimentos de ensino e com contextos sociais e económicos em países em desenvolvimento, sobretudo em Timor-Leste e Moçambique.

2. A Guiné-Bissau

Antes de começar a fazer uma breve apresentação da Guiné Bissau enquanto país, importa ressaltar que a construção de currículos, manuais e guias de Geografia (História e Geografia neste caso) de um território que tem um contexto significativamente diferente daquele onde os investigadores que os propõem e fazem estão inseridos, acarreta dificuldades várias. Não obstante, note-se que o processo de construção destes materiais tem a colaboração de colegas Guineenses que estão inseridos no contexto local do país, e que permite, dentro de alguns constrangimento e distâncias, corrigir, modificar e melhorar diversos aspectos.

A Guiné-Bissau é um pequeno país da África Ocidental, fazendo fronteira com o Senegal a norte, e com a Guiné Conacri a leste e sul, e sendo banhado pelo oceano Atlântico a oeste (Figura 1). Tem 36,125 km² e é constituída por uma parte continental e por uma parte insular. O país é essencialmente plano, com uma altura média que pouco ultrapassa os 60 metros, sendo que as altitudes mais elevadas não ultrapassam os 300 metros, já na proximidade da Guiné Conacri. A costa do país tem cerca de 280 km, e é muito recortada, com diversas ilhas, braços de água, canais e estuários. Caracteriza-se sobretudo pelo ambiente de floresta-savana que atravessa uma grande parte da África Ocidental, desde o Senegal até à Nigéria, e está próximo da transição para o Sahel, que atravessa a África desde o Senegal, a norte da Guiné Bissau, até à Eritreia, no Mar Vermelho.

No censo de 2009, a Guiné Bissau tinha 1,449.230 habitantes. Presentemente as Nações Unidas estimam que sejam cerca de 1,95 milhões, perfazendo uma densidade populacional de 40,1 habitantes por km². A taxa de natalidade é elevada, e em 2016 este valor era de cerca de 36, se bem que tem vindo a diminuir desde o início dos anos 80, ou seja, há mais de 30 anos. A taxa de fecundidade é superior a 4, e a população é muito jovem. Em 2018 mais de 40% da população tinha menos de 14 anos. As necessidades educativas são assim elevadas, num país onde a idade legal para começar a trabalhar é de 14 anos.

Figura 1 A Guiné-Bissau



Fonte: <https://uniogbis.unmissions.org/perfil-do-pais>

A Guiné Bissau tem um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) baixo, estando no lugar 177, com uma pontuação em 2017 de 0,455 (de 0, mínimo, a 1, máximo). Este índice é o resultado, entre outras, das seguintes características: apesar da escolaridade prevista de 10,5 anos, a população passa apenas 3 anos em média na escola; a taxa de trabalho infantil é muito alta, ou seja, em 2013, mais de um terço das crianças com idades entre os 5 e os 17 estavam economicamente ocupadas; 29,6% das crianças deveriam estar na escola (UNDP, 2018).

3. O contexto educativo na Guiné-Bissau

O contexto educativo na Guiné-Bissau é bastante complexo, apresentando diversos entraves ao desenvolvimento, não obstante todas as melhorias conseguidas nas últimas décadas. Para dar apenas alguns exemplos, e segundo o Ministério da Educação Nacional (2015), há um número muito baixo de professores com qualificações (39%), muitos professores contratados não têm qualquer qualificação, e o rácio professor/aluno é muito baixo (1 para 52)¹. Mais ainda, 70% das crianças matriculadas no 1º ano tinham 10 ou mais anos, apenas 6 em 100 crianças do 1º ano atingem o 6º ano, sendo que 23% das crianças estão fora do sistema. Pela dimensão da rede e pela sua descontinuidade em

¹ Em Portugal é de 9,8 (Pordata 2016).

termos de oferta do ensino básico completo, a capacidade de acolhimento é limitada. Neste contexto, as taxas de reprovação e abandono são elevadas. Não se aborda aqui o problema ainda mais agudo do ensino pré-escolar, pois a percentagem de crianças entre os 2 e os 5 anos que têm acesso a este ensino ronda os 5-7% (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2015).

Apesar do ensino básico de 9 anos de escolaridade ter um carácter universal e obrigatório, há muitos obstáculos à sua concretização. O mundo rural apresenta a situação mais difícil, pois não só a rede escolar é muito deficitária, como a percentagem de crianças que têm que realizar trabalhos agrícolas e domésticos é muito elevada. Estes problemas são ainda mais agudos para as raparigas. As distâncias/tempo que muitas crianças têm que percorrer para chegar à escola são grandes, o que em muito casos leva à desistência de frequentar o ensino². As condições sociais e económicas dos estudantes são também muito precárias. À semelhança do que acontece em diversos outros países em desenvolvimento, muitas aulas de manhã ocorrem com os estudantes ainda em jejum, e já em casa, após múltiplas tarefas domésticas, é à luz da vela que se realizam os trabalhos escolares, quando possível. As escolas em si são também muito deficitárias. Um estudo do Banco Mundial (2011) refere que 32 por cento das salas no ensino primário estão em muito mau estado, e muitas salas são mesmo categorizadas como barracas, feitas de folhas de palmeira ou bambo que se inundam quando chove.

O português é a língua oficial, mas apenas é a língua materna de 5% da população. A maior parte da população, de diferentes grupos étnicos, fala uma das cerca de 20 línguas nacionais. A esmagadora maioria da população fala também crioulo. As línguas mais representativas são o Balanta, o Fula, o Mandinga e o Manjaco. Sendo o ensino pré-escolar muito deficiente e inexistente para a maioria das crianças, o contacto inicial com a língua portuguesa é feito no 1º ciclo do ensino básico, o que acrescenta uma dificuldade a todas as matérias; todos os materiais produzidos neste projecto estão em português. A nossa compreensão do que possa ser o entendimento de crianças com 10-12 anos ou mais, desenvolve-se sobretudo, em torno da nossa experiência com crianças em Portugal. Questões linguísticas entremeiam-se com questões culturais e religiosas (quase metade da população é muçulmana, um pouco mais de metade é animista, e uma percentagem pequena é cristã), na explicação do que se vê numa paisagem por exemplo, ou quando se procuram exemplos para exercícios.

A estes factores todos podemos ainda juntar outros dois que contribuem para entropias fortes no sistema educativo: a instabilidade política constante, e as recorrentes greves dos professores. A precaridade das políticas no país, o incumprimento de compromissos

² Existem diversos projectos importantes que procuram a melhoria da educação básica no interior da Guiné-Bissau. A título de exemplo, a Organização Não Governamental de cariz católico *Fundação Fé e Cooperação*, em parceria com o IPAD, tem desenvolvido desde 2001 diversos projectos no país neste âmbito: Projecto de Apoio à Educação no Interior da Guiné-Bissau – PAEIGB (2001-2007); Projecto + Escola (2007-2009); Projecto Djunta Mon - Ensino de qualidade em português (2009-2012); Programa de Apoio à Reforma do Sistema Educativo na Guiné-Bissau (2016-2020).

e a instabilidade política, tem provocado, entre outros factores, diversas greves de professores que levam ao encerramento das escolas públicas durante semanas e mesmo meses seguidos (Outubro de 2018 a Janeiro de 2019, com retoma em partes de Fevereiro e Março de 2019, por exemplo). Em muitos casos há perda do ano escolar.

4. O mundo Rural

Procurando ir de encontro a algumas preocupações deste colóquio, irei focar-me em algumas propostas e problemas do ensino do mundo rural da Guiné Bissau. Os responsáveis pelo colóquio escreveram que os espaços rurais no mundo desenvolvido se têm transformado muitíssimo ao longo dos últimos anos, e o “resultado más visible es la aparición de diversos grados de ruralidad en función de la intervención de distintos factores, tales como la importancia del papel que desempeña la agricultura, el nivel de avance de la pluriactividad y diversificación económica, o el propio desarrollo urbano. La desagrarización y consecuente reestructuración del sistema productivo del medio rural han roto la sinonimia entre rural y agrario. Al mismo tiempo, la modificación del sistema de asentamientos ha diluido las fronteras entre lo rural y lo urbano, dificultando cada vez más su delimitación. Además, la progresiva terciarización de la economía del medio rural, la transición hacia el paradigma postproductivista y la difusión de la sociedad de la información y las nuevas tecnologías son las claves que nos ayudan a situar los viejos espacios rurales en las nuevas sociedades postindustriales. En definitiva, son factores todos ellos que están configurando diferentes ruralidades (...)” (Macía et al, 2019, s.p.).

Este texto muito preciso e revelador das transformações territoriais contemporâneas nos espaços rurais, ainda que escrito tendo em mente os espaços europeus ou do mundo desenvolvido, e talvez mesmo o contexto ibérico em particular, serve como ponto de partida para traçar um retrato breve de algumas características dos espaços rurais na Guiné-Bissau. Ao mesmo tempo importa destacar os pontos fundamentais dos programas propostos no 5º e 6º anos, que estão no entanto ainda abertos para modificações.

Ainda que a lista de matérias não esteja fechada, nos 5º e 6º anos, entre outras matérias com ligação ao mundo rural, procuram-se abordar as seguintes questões, por vezes com outra linguagem:

1. Mudanças e de continuidades ao longo do tempo. Diferenciação dos espaços rural e urbano. Importância de desestabilizar a noção de que o urbano muda e o rural permanece inalterado;
2. Caracterização física do continente e ilhas, identificando as suas diferentes regiões;
3. Mobilidade geográfica dos povos para a Guiné, na Guiné, e para fora da Guiné;
4. Diversidade cultural e étnica dos povos da Guiné;
5. Comércio: produtos, dinâmicas das trocas e os principais entrepostos (Cacheu, Farim, Geba e Bissau);

6. Transformação histórica da paisagem, a monocultura e economia de plantação.
7. Características da população rural e a população urbana da Guiné-Bissau;
8. Interfaces e as relações recíprocas entre o desenvolvimento rural e urbano;
9. Problemas ambientais nos espaços urbanos e rurais;
10. Caracterização dos sectores de actividade económica na Guiné-Bissau;
11. Património natural e cultural da Guiné-Bissau.

Na Guiné Bissau, a população urbana tem crescido nas últimas décadas, ainda que em 2014 a população rural ainda fosse superior à urbana: 882 496 habitantes versus 613 937 (INE, 2014). O sector primário é aquele que emprega maior número da população activa e tem um grande peso no Produto Interno Bruto (PIB): 43,9%. Cerca de 60% do total da população pertence a agregados familiares cujos empregos e rendimentos advêm do sector primário (FMI, 2017). Esta situação não é comparável com o que acontece na generalidade dos países desenvolvidos. O sector agrícola inclui culturas de subsistência como o arroz, milho, feijão, batatas, inhame, cana-de-açúcar e frutos tropicais, entre outros. O arroz é uma das culturas mais importantes e é o principal produto alimentar, apesar de cerca de 40% da procura doméstica de arroz ser satisfeita com importações. As políticas traçadas no país apontam para o aumento substancial da produção de arroz, tentando suprir as necessidades internas e diminuir as exportações. Acarretam impactes ambientais fortes, nomeadamente o desmatamento.

A cultura da castanha de caju (*Anacardium occidentale*) tem uma importância fulcral na economia do País, correspondendo a cerca de 10% do PIB, e perto de 90% da receita total das exportações (FMI, 2017). Em 2016 a Guiné Bissau exportou 200 mil toneladas desta castanha (7,3% do total mundial), sendo a Índia o maior importador, seguida do Vietname. O processamento da castanha e do fruto é pouco significativo no país, não havendo qualquer reestruturação do sistema produtivo para acomodar esta produção. O Plano Estratégico e Operacional 2015-2025 traça como objectivo que 30% da produção seja processada no país em 2025. (Terra Ranka, 2015). A melhoria da qualidade da produção e uma negociação mais eficaz dos preços são vitais para o sector, mas a cadeia produtiva do caju está fortemente dependente da conjuntura dos mercados internacionais. As plantações de caju têm transformado muito a fisionomia das áreas rural e da paisagem do país, e de um complexo mosaico de campos agrícolas, pousios e manchas florestais, passamos para paisagens homogéneas (Temudo e Abrantes, 2012). Metade da área de cultivo nacional é ocupada por este tipo de monocultura. A importância da produção de caju faz com que anualmente sejam destruídos dezenas de hectares de floresta (entre 30 a 80 mil) para se plantarem cajueiros. Ao mesmo tempo, o crescimento desta cultura e destas plantações, vai contra a diversificação da economia rural, e há uma progressiva alteração de culturas alimentares de subsistência por estas culturas comerciais. Tal como Davidson (2016) mostra, as políticas quer coloniais quer pós-coloniais que encorajaram e promovem estas culturas comerciais, vêm destruir uma vida agrária mais tradicional e desafiar o conhecimento solidificado e bem desenvolvido da cultura do arroz.

Actualmente, a maioria dos agricultores guineenses participa na produção de caju (República da Guiné-Bissau, 2015).

O turismo pode contribuir no futuro para transformações importantes no mundo rural do país, promovendo o aumento e a diversificação do emprego, a criação de novos serviços e a melhoria de rendimentos. No entanto, e apesar do turismo contribuir com cerca de 2% do PIB, tendo recebido cerca de 43 mil turistas internacional em 2015, o país é o 189º no mundo neste indicador (Ozorio & Lima, 2019). Com maior estabilidade política pode-se assistir a investimentos importantes com base na atractividade da biodiversidade e que resulte no crescimento do ecoturismo. Neste âmbito o arquipélago dos Bijagós, com 88 ilhas, 21 das quais habitadas permanentemente, é a região apontada como alvo das mais importantes transformações (República da Guiné-Bissau, 2015). Naturalmente que a imagem negativa do destino aliada a um sentimento de insegurança no país, a que se junta uma deficiente rede de infra-estruturas de hospitalidade e transporte, e de infra-estruturas básicas, sobretudo os cortes eléctricos recorrentes, faz com que as metas traçadas para 2025 – multiplicar por 10 os 30,000 turistas de 2014 no ano de 2025 e multiplicar por 40 as receitas turísticas no mesmo período (República da Guiné-Bissau, 2015) sejam irrealistas no quadro económico e político actual. O investimento directo estrangeiro no país é inferior a 2% do produto interno bruto, e mais de 70% da economia é informal.

A explicação do processo de êxodo rural não é assim tão distinta do que se discute noutras latitudes e longitudes: a procura de melhores condições de vida e o abandono do espaço rural. Ainda que o tempo e causas sejam diferentes - no Brasil, por exemplo, o êxodo rural remonta à década de 1960, quando se registou uma forte industrialização das cidades e abertura da economia para o capital internacional, muitas consequências são semelhantes. Ao mesmo tempo, o crescimento das cidades, sobretudo da cidade de Bissau, como resultado do afluxo de pessoas originárias do mundo rural, tem levado a uma progressiva invasão e transformação do espaço circundante da cidade existente. A cidade e a não-cidade já não são dois espaços contrastantes e nitidamente separados, mas existe uma transição formada por um espaço de usos mistos, grande crescimento orgânico, informalidade, e problemas de adaptação e integração. Existem vários trabalhos que estudam as aspirações frustradas dos jovens na sua adaptação à cidade e a falta ou reduzido acesso a recursos (Bordonaro, 2009).

Se é certo que as Tecnologias de Informação e Comunicação estão a alterar muito o modo como os espaços rurais se estruturam, na Guiné-Bissau este processo está muito atrasado. No país apenas cerca de 3,5% de pessoas acedem à Internet em casa, há falhas de electricidade graves e prolongadas, o que limita em muito novos usos, sobretudo no mundo rural. Apesar dos telemóveis serem comuns em qualquer tabanca (aldeia), a ideia de terciarização do espaço rural não é aplicável, e o rural pós-produtivista praticamente não existe. Ainda assim, em Março de 2019, foi amarrado perto de Bissau o cabo submarino de fibra óptica, que poderá vir a ter um papel importante na educação, na medicina e em diversas áreas de negócio, sobretudo na capital.

5. Notas conclusivas

O desafio de participar num projecto de reforma do ensino básico e secundário de um país africano com as características de diversidade que tem a Guiné-Bissau é muito grande. Saber que os alunos com as suas particularidades culturais, étnicas, linguísticas e religiosas, vão estudar por um programa único, em português, que apresenta uma visão, organização, e classificação de tradição sobretudo ocidental, é desafiador.

Na Guiné-Bissau o espaço rural tem uma importância acrescida quando comparada com os países desenvolvidos. Apesar do êxodo rural, há um peso demográfico muito forte nestas áreas, e a diversidade da organização social e territorial das aldeias varia em função das etnias e dos sistemas ecológicos em que estão inseridas. Este é um tema que deve ser explorado ao longo do curriculum, com graus progressivos de profundidade. A agricultura continua a ser central na economia do país e na vida da maioria dos habitantes, mas as transformações que estão a ocorrer são muitas, e deve-se procurar sublinhar estas mudanças, mostrando por exemplo o crescimento da monocultura do arroz e do caju, e os problemas ambientais acrescidos que daí resultam. A diversificação da economia rural é muito reduzida, bem como a terciarização. O papel das novas tecnologias é mínimo.

A reflexão que aqui se faz sugere que em parte, alguns dos conteúdos e discussões destes programas possam ser partilhados nos países em países desenvolvidos, quebrando as caixas estanques que vamos construindo em torno das disciplinas. Uma troca de espaços, posições, pontos de vista, conhecimento, é importante para a construção de uma visão de cidadania global, onde desenvolvemos a capacidade de perceber os problemas e desafios dos outros, à medida que pausadamente eles se vão tornando de algum modo também nossos.

Agradecimentos

A reflexão aqui feita expressa apenas a minha opinião e qualquer erro de análise é da minha exclusiva responsabilidade. O texto tem como suporte um trabalho colectivo e queria deixar o meu agradecimento aos colegas que comigo trabalham na construção do curriculum, manuais e guias do 2º ciclo do ensino básico da Guiné-Bissau: Cristiana Martinha, Marília Gago e Francisco Mendes.

Bibliografia

Banco Mundial (2011) *Education for All - Fast Track Initiative Program. Project Information Document*. Banco Mundial, Washington.

Bordonaro, L. (2009) “Culture Stops Development!”: Bijagó Youth and the Appropriation of Developmentalist Discourse in Guinea-Bissau. *African Studies Review* 52(2), pp.69–92.

Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2015) *Estudo exploratório sobre a situação da educação nos países africanos de língua oficial portuguesa: Angola, Cabo Verde, Guiné-*

Bissau, Mozambique e São Tomé e Príncipe. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. São Paulo.

Davidson, J (2016). *Sacred Rice: An Ethnography of Identity, Environment, and Development in Rural West Africa*. Oxford University Press, New York.

FMI (2017) *Guiné-Bissau documento sobre temas selecionados*. Fundo Monetário Internacional, Washington.

INE (2014) *Estatísticas Básicas da Guiné-Bissau*, 2014. INE: Bissau.

Macía Arce, X. C. et al (2019) Texto introdutório do IX Congresso Ibérico de Didáctica de la Geografía La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información Nuevos desafíos en la educación geográfica. [disponível em <https://www.age-geografia.es/site/wp-content/uploads/2019/03/II-Circular-IX-Congreso-Ib%C3%A9rico-DGEO.pdf>, consultado em 2.9.2019].

Ministério da Educação Nacional (2015) *Documento orientador da reforma curricular do ensino básico*. República da Guiné-Bissau, Bissau.

Ministério da Educação Nacional (2003). *Plano Nacional de Acção – Educação para todos*. República da Guiné-Bissau, Bissau.

Ministério da Educação Nacional (2010). *Lei De Bases Do Sistema Educativo*. República da Guiné-Bissau, Bissau.

República Portuguesa (2018) Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018. *Diário da República*, 1.ª série, 135, 16 de julho, pp.3190-3202.

Ozorio, R.Z & Lima, D.V. de (2019) *Turismo Responsável nas Ilhas Urok, Guiné-Bissau - Estudo de Caso*. Instituto Marquês de Valle Flôr (IMVF) e Tiniguena - Esta Terra é Nossa!, Lisboa.

UNDP (2018) *Human Development Indices and Indicators 2018 Statistical Update*. UNDP, New York.

República da Guiné-Bissau (2015) *Guiné-Bissau 2025. Plano Estratégico e Operacional 2015-2025 “Terra Ranka”*. República da Guiné-Bissau, Bissau.

Temudo, M.P. e M. Abrantes (2012) Changing Policies, Shifting Livelihoods: The Fate of Agriculture in Southern Guinea-Bissau, *Journal of Agrarian Change* 13(4), pp. 571–589.