UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES

USSUMANE BALDÉ

ENSINO COMPARADO: ANÁLISE DE IMPACTOS DA INFRAESTRUTURA E INDICADORES PEDAGÓGICOS SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO, DESEMPENHO E RENDIMENTO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA NA GUINÉ-BISSAU (MANSABÁ, PROVÍNCIA NORTE, REGIÃO DE OIO) E BRASIL (HUMAITÁ E LÁBREA, AMAZONAS)

HUMAITÁ-AM
2026

USSUMANE BALDÉ

ENSINO COMPARADO: ANÁLISE DE IMPACTOS DA INFRAESTRUTURA E INDICADORES PEDAGÓGICOS SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO, DESEMPENHO E RENDIMENTO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA NA GUINÉ-BISSAU (MANSABÁ, PROVÍNCIA NORTE, REGIÃO DE OIO) E BRASIL (HUMAITÁ E LÁBREA, AMAZONAS)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências e Humanidades. Linha de Pesquisa 1: Ensino das Ciências Humanas.

ORIENTADORA: PROF.ª DRA. SUELY APARECIDA DO N. MASCARENHAS
COORIENTADOR: PROF. DR. ANTÔNIO ALONE MAIA

HUMAITÁ-AM
2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B175e Baldé, Ussumane

Ensino comparado: análise de impactos da infraestrutura e indicadores pedagógicos sobre a qualidade do ensino, desempenho e rendimento de estudantes da educação escolar básica na Guiné-Bissau (Mansabá, província Norte, região de Oio) e Brasil (Humaitá e Lábrea, Amazonas) / Ussumane Baldé. - 2026.

334 f. : il., color. ; 31 cm.

Orientador(a): Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas.

Coorientador(a): Antônio Alone Maia.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Humaitá, 2026.

1. Educação escolar. 2. Ensino comparado. 3. Humaitá e Lábrea (Amazonas, Brasil). 4. Infraestrutura escolar. 5. Mansabá (Guiné-Bissau). I. Mascarenhas, Suely Aparecida do Nascimento. II. Maia, Antônio Alone. III. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades. IV. Título

---

USSUMANE BALDÉ

ENSINO COMPARADO: ANÁLISE DE IMPACTOS DA INFRAESTRUTURA E INDICADORES PEDAGÓGICOS SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO, DESEMPENHO E RENDIMENTO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA NA GUINÉ-BISSAU (MANSABÁ, PROVÍNCIA NORTE, REGIÃO DE OIO) E BRASIL (HUMAITÁ E LÁBREA, AMAZONAS)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências e Humanidades. Linha 1: Ensino das Ciências Humanas.

Aprovado em 18 de Fevereiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, Presidente
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Antônio Alone Maia, Membro
Universidade Rovuma – UNIROVUMA, Moçambique

Prof.ª Dra. Brígida D`Oliveira Singo, Membro
Universidade Licungo – UNILICUNGO, Moçambique

Prof. Dr. César Martins de Souza, Membro
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.ª Dra. Simône Oliveira Alencar, Membro
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Com emoção e profundo respeito, dedico este trabalho à memória de meu pai, Abdrahmane Baldé (*in memoriam*), rogando a *Allah* (Deus) que o acolha em Sua infinita misericórdia. Jamais o esquecerei, “*Bá*”.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, elevo minha gratidão a *Allah*/Deus, todo-poderoso-poderoso, pela dádiva da vida, pela saúde e pela serenidade concedidas ao longo de todo o percurso que culmina neste trabalho.

Agradeço, de forma especial, à Embaixada do Brasil na Guiné-Bissau, pela presteza e colaboração na concessão do visto de estudos, e ao Grupo de Cooperação Internacional das Universidades Brasileiras (GCUB), pela valiosa oportunidade de realizar o curso de mestrado na República Federativa do Brasil.

Registro, igualmente, meu reconhecimento ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, da Universidade Federal do Amazonas (PPGECH/UFAM), pela acolhida e suporte institucional.

Agradeço também aos colaboradores e participantes desta pesquisa em Mansabá, Região de Oio, Província Norte da Guiné-Bissau, bem como aos participantes dos municípios de Humaitá e Lábrea, no Estado do Amazonas, com o imprescindível apoio da Secretaria de Estado de Educação e Desporto escolar (SEDUC-AM).

Minha sincera gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo concedido por meio da bolsa de estudos, e à Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (ARII/UFAM), pela orientação e assistência contínuas durante todo o processo formativo.

Aos professores do PPGECH, aos técnicos e demais colaboradores do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), do Campus Vale do Rio Madeira – Humaitá/AM, manifesto profundo reconhecimento pelo profissionalismo e pela dedicação com que contribuem para a formação acadêmica e humana de seus discentes.

À minha orientadora, Professora Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, expresso sincero e profundo agradecimento pela orientação atenta, pela dedicação incansável e pela sensibilidade científica que ultrapassaram o papel formal de orientadora, tornando-se uma verdadeira referência acadêmica e humana.

Ao meu coorientador, Dr. Antônio Alone Maia, de Moçambique, agradeço pela valiosa contribuição teórica e pelas reflexões partilhadas que enriqueceram esta pesquisa.

Aos membros da Banca Examinadora, manifesto apreço pela leitura criteriosa, pelas observações pertinentes e pelas sugestões que contribuíram significativamente para o aprimoramento deste trabalho.

Aos colegas de turma, pela convivência respeitosa, pelo companheirismo e pela solidariedade demonstrados desde a minha chegada a Humaitá-AM, deixo meu sincero reconhecimento.

Aos amigos Angélio Nunes de Lima, Rosenildo de Souza Trindade, Manuel Carlos da Costa da Silva, João Paulo da Silva Montalvão, Erick Brito Sampaio, Rositânia Campos, Tomé Simão Kissanga Marcelo, Élton Júlio Valém, entre outros, agradeço pela amizade, pelo apoio e pela partilha de experiências ao longo desta jornada.

Aos senhores Severino Neto, Carly G. Soares, Selma Santana, Benício Morais, Aline Santos Dias e Joel Valamathos pela generosidade demonstrada comigo durante minha permanência em Humaitá-AM.

Às senhoras Rosenilda Soares, gestora do Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) de Lábrea, e Jorgete Borges Monteiro. Igualmente à Dra. Alcione da Silva Monteiro, Secretária Executiva Adjunta Pedagógica de SEDUC-Lábrea.

Aos meus colaboradores a partir da Guiné-Bissau, nomeadamente Dino Martinho Gomes, Marcelino Joaquim Santiago, Lito Gaspar da Silva, Augusto A. da Gama, Paulo Vaz (inspector educacional), Óscar Paulo Cabral, Bubacar Dramé, Uié Dramé, Suleimane Sissé, Iongo Duganda, Malam Saído Camará, Sérgio Iancate, Vanessa Pedro Nagana, Baba Biena Tchacta, Bubacar Djaló, Mamadu Selo Djaló, Ivaldano S. Nancabi, Umaro Seidi, Malam Seidi, Braima Seidi, Gastão da Silva, Jailson Borges Fernandes, Viriato Sanhá e Iaia Camará.

Agradeço, com estima, à equipe do Restaurante Universitário (RU) pela atenção e gentileza cotidianas, e ao senhor Francisco Nascimento Souza, integrante da equipe de segurança da UFAM-Humaitá, cuja amizade marcou os primeiros momentos de minha adaptação ao novo ambiente.

Expresso ainda profundo amor e gratidão à minha esposa e às minhas filhinhas, pelo carinho, paciência e compreensão demonstrada durante todo o período de formação.

Por fim, agradeço de especial aos meus primos-irmãos (Braima Baldé e Bubacar Baldé), meus tios (Bubacar Baldé, Mamadu Iero Baldé, Mamadu Embaló e Mali Baldé), à minha família em geral, pelo apoio psicológico e financeiro prestado

desde o início desta longa trajetória, e ao meu conterrâneo Domingos Morador da Silva (Domas), pela amizade constante e pelos incentivos ao longo do caminho.

Obrigado a todos!

“On djaaraama”!

فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا
إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا
(Al-Qur'an, 94:5-6)

"Em verdade, com a dificuldade vem a facilidade. Sim, com a dificuldade vem a facilidade".
(Alcorão, Capítulo 94, versículo 5 e 6).

RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), vinculado ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas. Teve como objetivo principal analisar de que maneira a infraestrutura escolar (IE) e os indicadores pedagógicos influenciam a qualidade do ensino e o rendimento de estudantes da educação básica em dois contextos distintos: o setor de Mansabá, na Guiné-Bissau, e os municípios de Humaitá e Lábrea, no estado do Amazonas, no Brasil. A investigação assumiu abordagem qualitativa, de natureza documental e autoetnográfica, (Gil, 2008, 2017; Creswell, 2014, 2021; Minayo e Sanches, 1993; Mota, 2019; entre outros). Articulando referências teóricas, registros empíricos e fotográficos, além das vivências do autor como professor em Mansabá e residente no Amazonas. Participaram do estudo 51 profissionais da educação, sendo 21 da Guiné-Bissau e 30 do Amazonas, que responderam a um questionário aplicado via Google Forms. A dimensão autoetnográfica ampliou a compreensão do fenômeno investigado ao integrar experiência profissional e análise acadêmica, fortalecendo o diálogo entre teoria e prática. Os resultados evidenciam contrastes significativos entre os contextos analisados. Em Mansabá, observam-se limitações estruturais acentuadas, marcadas por precariedade das salas de aula, insuficiência de mobiliário e escassez de recursos didáticos básicos, fatores que impactam diretamente a motivação, a permanência e o desempenho dos estudantes. Em Humaitá e Lábrea, embora as escolas apresentem condições físicas, relativamente mais organizadas, persistem desafios relacionados à manutenção dos espaços, ao acesso desigual a determinados recursos pedagógicos e, sobretudo, às condições de estudo no ambiente doméstico, que se mostraram determinantes para o rendimento escolar. No plano pedagógico, as fragilidades ultrapassam fronteiras. Questões como formação docente, práticas avaliativas pouco diversificadas, gestão escolar e acompanhamento da aprendizagem, emergem como desafios compartilhados nos dois países. Em ambos os cenários, as limitações estruturais e organizacionais tendem a reforçar práticas centradas na transmissão de conteúdos, com menor articulação entre teoria e prática, refletindo-se nos hábitos de estudo, na relação professor–aluno e nos resultados acadêmicos. A análise comparativa permitiu compreender que as desigualdades educacionais não decorrem apenas da disponibilidade de recursos materiais, mas também de fatores históricos, sociais e econômicos que moldam cada realidade. Apesar das diferenças geográficas e administrativas entre Guiné-Bissau e Brasil, a escola ocupa papel central na vida comunitária, reafirmando seu valor social e formativo. Conclui-se que a melhoria do rendimento escolar exige ações integradas que articulem infraestrutura adequada, fortalecimento das práticas pedagógicas e políticas públicas sensíveis às especificidades locais. Ao evidenciar desafios comuns e particularidades de cada contexto, o estudo contribui para o campo do Ensino Comparado e reforça a necessidade de estratégias que promovam ambientes escolares mais inclusivos, consistentes e comprometidos com a efetivação do direito à educação.

Palavras-Chave: educação escolar; ensino comparado; Humaitá e Lábrea (AM, Brasil); infraestrutura escolar; Mansabá (Guiné-Bissau).

ABSTRACT

The research was developed within the Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), affiliated with the Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente of the Universidade Federal do Amazonas, with the objective of analyzing how school infrastructure and pedagogical indicators influence the quality of education and the academic performance of basic education students in two distinct contexts: the Mansabá sector, in Guiné-Bissau, and the municipalities of Humaitá and Lábrea, in the state of Amazonas, Brazil. The study adopted a qualitative approach of a documentary and autoethnographic nature (Gil, 2008, 2017; Creswell, 2014, 2021; Minayo e Sanches, 1993; Mota, 2019; between others), combining theoretical references, empirical and photographic records, as well as the author's lived experiences as a teacher in Mansabá and a resident in Amazonas. A total of 51 education professionals participated in the research – 21 from Guinea-Bissau and 30 from Amazonas – by responding to a questionnaire administered via Google Forms. The autoethnographic dimension deepened the understanding of the investigated phenomenon by integrating professional experience with academic analysis, strengthening the dialogue between theory and practice. The findings reveal significant contrasts between the analyzed contexts. In Mansabá, marked structural limitations were observed, including precarious classroom conditions, insufficient furniture, and a shortage of basic teaching materials, factors that directly affect students' motivation, retention, and academic performance. In Humaitá and Lábrea, although schools present relatively more organized physical conditions, challenges remain regarding space maintenance, unequal access to certain pedagogical resources, and, above all, home study conditions, which proved to be decisive for student achievement. From a pedagogical perspective, the weaknesses transcend national boundaries. Issues such as teacher training, limited diversity in assessment practices, school management, and learning monitoring emerge as shared challenges in both countries. In both settings, structural and organizational constraints tend to reinforce content-centered teaching practices with limited integration between theory and practice, which is reflected in study habits, teacher–student relationships, and academic outcomes. The comparative analysis demonstrates that educational inequalities are not solely the result of material resource availability but are also shaped by historical, social, and economic factors specific to each context. Despite geographical and administrative differences between Guinea-Bissau and Brazil, the school plays a central role in community life, reaffirming its social and formative significance. It is concluded that improving academic performance requires integrated actions that connect adequate infrastructure, strengthened pedagogical practices, and public policies sensitive to local specificities. By highlighting both common challenges and contextual particularities, this study contributes to the field of Comparative Education and underscores the need for strategies that promote more inclusive, consistent, and socially committed educational environments capable of ensuring the effective realization of the right to education.

Keywords: school education; comparative teaching; Humaitá and Lábrea (AM, Brazil); school infrastructure; Mansabá (Guinea-Bissau).

RESUMU CRIOULO DA GUINÉ-BISSAU

Es piskiza li foi realizadu na kuadru di Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), ki sta ligadu ku Instituto de Educação, Agricultura e Ambienti di Universidade Federal do Amazonas. Si objetivu prinsipal foi analiza kuma ku infraestrutura di skola i indikatoris pedagójikus ta influensia kualidadi di ensinu i rendimentu di alunus di ensinu básiku na dus realidadis diferenti: setór di Mansabá, na Guiné-Bissau, i munisípius di Humaitá ku Lábrea, na estadu di Amazonas, na Brasil. Piskiza adopta um abordagem kualitativu, di karáter dokumental i autoetnográfiku, (Gil, 2008, 2017; Creswell, 2014, 2021; Minayo e Sanches, 1993; Mota, 2019; entre outros), juntandu referensiais teórikas, registus empírikus i fotográfikus, ku esperiénsias propiu di autor suma professor na Mansabá i morador na Amazonas. I partisipa na studu 51 prufisional di edukason — 21 di Guiné-Bissau i 30 di Amazonas — ki respondi um kestionáriu fazidu pa Google Forms. Dimenson autoetnográfiku djuda aprofunda komprenson di realidadi studadu, juntandu esperiénsia prátika ku análizi sientífiku. Resultadus mostra diferénsas importantes entri dus kontextu. Na Mansabá, i notadu limitasons struktural mas forti, suma sala di aula ku mau kondison, falta di mobília adekuadu i skassés di material didátiku básiku, fatoris ki ta afeta motivason, permanénsia i rendimentu di alunus. Na Humaitá i Lábrea, maski skolas ten kondison físiku relativamenti mindjor, inda persisti difikuldadis ligadu ku manutenson di espasus, asesu desigual a algun rekursus pedagójiku i, principalmente, kondison di studu na kasa, ki mostra ser determinanti pa susesu eskolar. Na planu pedagójiku, fragilidadis ka ten frontéra. Formason di professoris, prátikas di avaliason ku poko diversifikason, jestion di skola i akompanhamentu di aprendizajen ta aparese suma desafiú komuns na dus país. Na dus realidadis, limitason struktural i organizasional ta leba pa un ensinu mas sentradu na transmison di kontéudu, ku poko ligason entri teoria i prátika, ku reperkuti na abitúdi di studu, relason professor–alunu i rezultadu akadémiku. Análizi komparativu mostra di kuma desigualdadis na edukason ka depende só di rekursus material, ma tambe di fatoris istóriku, sosial i ekonómiku ki marka kada realidadi. Mesmu ku diferénsia jeográfiku i administrativu entri Guiné-Bissau i Brasil, skola ta kontinua ten un papel sentral na bida di komunidádi, reafirmandu si valor sosial i formativu. Purtantu, ipude konklui di kuma midjorason di rendimentu eskolar ta pidi ason integradu ki liga infraestrutura adekuadu, fortalesimentu di prátikas pedagójiku i polítikas públiku sensível a realidade lokal. Studu li ta kontribui pa kampu di Ensinu Komparadu, mostrandu desafiús komuns i partikularidadis di kada kontextu, i reforça nesesidadi di estratéjias ki promovi ambienti eskolar mas inklusivu, konsistenti i komprometidu ku direitu di edukason pa tudu.

Palabras-chave: educason eskolar; ensinu comparadu; Humaitá i Lábrea (AM, Brazil); infraestrutura eskolar; Mansabá (Guiné Bisau).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do continente africano 44
Figura 2 – Mapa da Guiné-Bissau 48
Figura 3 – Mapa de Setor de Mansabá 49
Figura 4 – Mapa da América do Sul 60
Figura 5 – Mapa do Brasil 62
Figura 6 – Mapa do Amazonas (Brasil) 63
Figura 7 – Mapa de Humaitá-AM 64
Figura 8 – Município de Lábrea-AM 67
Figura 9 – Plano geral de pesquisa de métodos mistos convergentes 185
Figura 10 – Média ponderada 199
Figura 11 – Vista do 1º Pavilhão da Escola do Ensino Básico (EB) de Mansabá (Guiné-Bissau) 243
Figura 12 – Zona lateral 1º Pavilhão da Escola do Ensino Básico (EB) de Mansabá (Guiné-Bissau) 244
Figura 13 – Parte interna das salas de aula da Escola do Ensino Básico (EB) de Mansabá (Guiné-Bissau).....244
Figura 14 – Direção da Escola do Ensino Básico (EB) Mansabá (Guiné-Bissau)...245
Figura 15 – Vista do 2º Pavilhão da Escola do Ensino Básico (EB) de Mansabá (Guiné-Bissau) 245
Figura 16 – No interior da primeira escola do setor de Mansabá 245
Figura 17 – Vista da 1ª Instituição Escolar em Mansabá, localizada na sede administrativa do Setor de Mansabá, (Guiné-Bissau), onde também se encontrada a Delegacia Setorial da Educação.....246
Figura 18 – Vista da Escola Preparatória TPC em Mansabá 246
Figura 19 – Imagens no interior da Escola Preparatória TPC em Mansabá 247
Figura 20 – Vista da Escola Estadual Duque de Caxias, Humaitá-AM 247
Figura 21 – Pátio da Escola Estadual Duque de Caxias, Humaitá-AM 248
Figura 22 – Dentro de uma das salas de aula da Escola Estadual Duque de Caxias, Humaitá-AM 248
Figura 23 – Sala de Pedagogia da Escola Estadual Duque de Caxias, Humaitá-AM ... .249
Figura 24 – Biblioteca da Escola Estadual Duque de Caxias, Humaitá-AM.....249

Figura 25 – Cozinha da Escola Estadual Duque de Caxias, Humaitá-AM 250
Figura 26 – Banheiros da Escola Estadual Duque de Caxias, Humaitá-AM 250
Figura 27 – Vista do Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) Agostinho Ernesto de Almeida, no centro da cidade de Lábrea-AM 251
Figura 28 – Piscina do Centro de Educação de Tempo Integral (CETI), Agostinho Ernesto de Almeida, no centro da cidade de Lábrea-AM 251
Figura 29 – Sala de Professores do Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) Agostinho Ernesto de Almeida, Lábrea-AM 252
Figura 30 – Sala de Maker do Centro de Educação de Tempo Integral (CETI), Agostinho Ernesto de Almeida, Lábrea-AM 252
Figura 31 – Biblioteca do Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) Agostinho Ernesto de Almeida, Lábrea-AM 253
Figura 32 – Sala de recurso do Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) Agostinho Ernesto de Almeida, Lábrea-AM 253
Figura 33 – Dentro de algumas salas de aula do Centro de Educação de Tempo Integral Agostinho Ernesto de Almeida, Lábrea-AM.....254
Figura 34 – Auditório do Centro de Educação de Tempo Integral Agostinho Ernesto de Almeida, Lábrea-AM.....254
Figura 35 – Quadra Esportiva coberta do Centro de Educação de Tempo Integral Agostinho Ernesto de Almeida, Lábrea-AM 255
Figura 36 – Refeitório do Centro de Educação de Tempo Integral Agostinho Ernesto de Almeida, Lábrea-AM.....255
Figura 37 – Vista da Escola Municipal Maria do Socorro Brito Lima, localizada no Centro do município de Lábrea-AM.....256
Figura 38 – Cozinha da Escola Municipal Maria do Socorro Brito Lima, Lábrea-AM 256
Figura 39 – Pátio da Escola Municipal Maria do Socorro Brito Lima, Lábrea-AM ...257
Figura 40 – Sala de Estudo da Escola Municipal Maria do Socorro Brito Lima, Lábrea-AM.....257
Figura 41 – Sala da diretoria da Escola Municipal Maria do Socorro Brito Lima, Lábrea-AM.....258
Figura 42 – Uma das salas de aula da Escola Municipal Maria do Socorro Brito Lima, Lábrea-AM.....258

Figura 43 – Banheiros da Escola Municipal Maria do Socorro Brito Lima, Lábrea-AM 259

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos participantes por localidade (GUINÉ-BISSAU E BRASIL) 191
Tabela 2 – Faixa etária e média de idade dos participantes por localidade 192
Tabela 3 – Perfil de gênero dos participantes por localidade 193
Tabela 4 – Distribuição do estado civil por região 194
Tabela 5 – Panorama etnia/raça dos participantes nas regiões inqueridas 195
Tabela 6 – Participantes que têm filhos por localidade 196
Tabela 7 – Tipo de vínculo por localidade dos participantes 197
Tabela 8 – Tempo médio de experiência dos participantes por localidade 198
Tabela 9 – Distribuição dos participantes por tipo de escola nas regiões estudadas.... 200
Tabela 10 – Níveis de ensino ofertados pelas escolas onde atuam os participantes.... 202
Tabela 11 – Turnos de funcionamento nas escolas das regiões de Mansabá e do Sul do Amazonas (Humaitá e Lábrea).....204
Tabela 12 – Perfil quantitativo de matriculados nas escolas: comparativo entre Mansabá e o Sul do Amazonas (Humaitá e Lábrea).....206
Tabela 13 – Dimensão dos quadros profissionais nas escolas: comparação entre Mansabá e o Sul do Amazonas (Humaitá e Lábrea).....207
Tabela 14 – Quantitativo de profissionais não docentes por Escola: panorama comparativo entre Mansabá e Humaitá e Lábrea.....208
Tabela 15 – Perfil funcional dos profissionais da educação por localidade.....209
Tabela 16 – Condições econômicas das famílias dos estudantes segundo os participantes por localidade.....210
Tabela 17 – Percepção dos profissionais da educação sobre a escolaridade dos pais ou responsáveis dos estudantes 211
Tabela 18 – Escolaridade das mães declarada pelos participantes nos dois contextos 213
Tabela 19 – Distribuição do nível de escolaridade dos docentes com de pós-graduação 215
Tabela 20 – Tipo de construção das escolas: disparidades materiais entre Mansabá (Guiné-Bissau) e Humaitá e Lábrea (Brasil).....217

Tabela 21 – Avaliação da infraestrutura de saneamento escolar, segundo profissionais de Mansabá, Humaitá e Lábrea 220
Tabela 22 – Existência de água potável encanada nas escolas 222
Tabela 23 – Percepções dos participantes diante de condições de baixa higiene, saneamento e limpeza nas escolas.....224
Tabela 24 – Disponibilidade de carteiras para estudantes nas escolas 225
Tabela 25 – Adequação dos quadros/lousas para a visualização da escrita pelos estudantes.....226
Tabela 26 – Perfil dos meios de transporte escolar em Mansabá, Humaitá e Lábrea 228
Tabela 27 – Percepção dos profissionais sobre a necessidade de melhoria na infraestrutura escolar (física, pedagógico e ambiental) – Mansabá, Humaitá e Lábrea 230
Tabela 28 – Disponibilidade de mesa e cadeira para professores nas salas de aula – Mansabá, Humaitá e Lábrea 233
Tabela 29 – Ocorrência de falta de materiais pedagógicos para escrita e leitura – Mansabá, Humaitá e Lábrea 236
Tabela 30 – Percepções sobre a capacidade de ensinar sem recursos didáticos: comparativo entre regiões estudadas.....237
Tabela 31 – Disponibilidade de computadores e acesso à internet para atividades profissionais – comparação entre Mansabá, Humaitá e Lábrea.....239
Tabela 32 – Ocorrência de interrupção da atividades docente por chuvas ou eventos climáticos.....241
Tabela 33 – Existência de sala de informática nas escolas 242
Tabela 34 – Distribuição do rendimento escolar médio dos estudantes, segundo a percepção dos profissionais da educação.....261
Tabela 35 – Percepção dos profissionais sobre a variação na quantidade de estudantes matriculados.....262
Tabela 36 – Opinião sobre a relação entre falta de equipamentos e dificuldade dos estudantes no mundo globalizado.....264
Tabela 37 – Expectativas sobre o rendimento escolar com meios adequados de ensino e aprendizagem.....265
Tabela 38 – Percepção profissional sobre hábitos de estudo: estudo diário os estudantes em local fixo 268

Tabela 39 – Percepção docente sobre a adequação do espaço de estudo nas residências dos estudantes 269
Tabela 40 – Condições de luminosidade no espaço doméstico dos estudantes 271
Tabela 41 – Presença de elementos distrativos nas mesas de estudo em casa dos estudantes 272
Tabela 42 – Disponibilidade de materiais de estudo no ambiente doméstico – Mansabá e Humaitá/Lábrea 274
Tabela 43 – Distribuição diária do tempo de estudo por matéria em casa 275
Tabela 44 – Percepção dos professores sobre a disponibilidade de materiais de consulta inclusiva internet nas casas dos estudantes 277
Tabela 45 – Percepção dos profissionais da educação sobre a crença das famílias na capacidade dos estudantes em melhorar com recursos tecnológicos modernos 278
Tabela 46 – Opinião dos Profissionais da Educação sobre a Hábitos de Leitura de diversos tipos de Obras pelos Estudantes 279
Tabela 47 – Expectativa dos docentes sobre o vínculo entre desempenho escolar e reconhecimento familiar 281
Tabela 48 – Visão dos profissionais da educação sobre a relação entre dedicação aos estudos e obtenção de boas notas 283
Tabela 49 – Compreensão dos profissionais da educação sobre a origem das boas notas dos estudantes: mérito individual ou fatores complementares 284
Tabela 50 – Opiniões dos participantes sobre a influência da sorte no êxito dos exames dos estudantes: Mansabá (Guiné-Bissau) e Humaitá e Lábrea-AM (Brasil) 285
Tabela 51 – Compreensão dos participantes sobre a influência da sorte nas notas escolares dos estudantes 287
Tabela 52 – Visão dos participantes sobre a influência dos recursos didáticos no hábito de estudo dos discentes 288
Tabela 53 – Visão dos participantes sobre o cumprimento de tarefas escolares dos estudantes por obrigação 290
Tabela 54 – Compreensão dos docentes sobre a motivação dos estudantes: desejo de serem vistos como inteligentes 292
Tabela 55 – Visão dos profissionais sobre conflitos entre estudantes por falta de espaço para sentar-se 293

Tabela 56 – Ocorrência de brigas físicas entre estudantes presenciadas em sala de aula.....294

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Educação nas Zonas Libertadas – 1965 a 1973 93
Quadro 2 – Principais alterações no Saeb entre 2019 e 2023 118
Quadro 3 – Benefícios das TICs na educação 120
Quadro 4 – Desigualdades estruturais na estruturais na formação docente: um enfoque Guiné-Bissau – Brasil 140
Quadro 5 – Condições de trabalho e valorização docente: Brasil vs. Guiné-Bissau 142
Quadro 6 – Fatores externos que influenciam os hábitos de estudo 161
Quadro 7 – Comentário sobre tipo de construção das escolas: disparidades materiais entre Mansabá (Guiné-Bissau) e Humaitá e Lábrea (Brasil) 219
Quadro 8 – Comentário sobre existência de água potável encanada nas escolas 223
Quadro 9 – Comentário sobre adequação dos quadros/lousas para a visualização da escrita pelos estudantes 229
Quadro 10 – Comentários sobre o perfil dos meios de transporte escolar em Mansabá, Humaitá e Lábrea 231
Quadro 11 – Comentários sobre percepção dos profissionais sobre a necessidade de melhoria na infraestrutura escolar (física, pedagógico e ambiental) – Mansabá, Humaitá e Lábrea 234
Quadro 12 – Comentários sobre percepções sobre a capacidade de ensinar sem recursos didáticos: comparativo entre regiões estudadas 239
Quadro 13 – Comentários sobre ocorrência de interrupção da atividades docente por chuvas ou eventos climático 241

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AJAM	Associação de Jovens Agricultores de Mansabá
AM	Amazonas
ANP	Assembleia Nacional Popular
BAD	Banco Africano de Desenvolvimento
BEO	Bom desempenho ao Esforço e à Organização
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Carreira Docente
CE	Cantina Escolar
CENFA	Centro de Formação Administrativa
CF	Constituição Federal
CRGB	Constituição da República da Guiné-Bissau
DGO	Direção-Geral do Orçamento
DP	Desvio Padrão
EB	Ensino Básico
ECD	Estatuto da Carreira Docente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENA	Escola Nacional de Administração
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENS	Escola Nacional de Saúde
E. Sup.	Ensino Superior
ES	Ensino Secundário
ESE	Escolas Superiores de Educação
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPT	Educação para Todos
EaD	Educação a Distância
FNUAP	Programa das Nações Unidas para Assentamentos Humanos
GIPASE	Gabinete de Informação, Planificação e Avaliação do Sistema Educativo
GN	Guarda Nacional
HE	Horta Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	Infraestrutura Escolar
IEAA	Instituto da Educação, Agricultura e Ambiente
IFAPE	Instituto de Formação, Aperfeiçoamento e Pesquisa Educacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INDE	Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação
LDSE	Lei de Base do Sistema Educativo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAD	Marcos de Ação de Dacar
MEN	Ministério da Educação Nacional
MD	Materiais Didáticos
MEC	Ministério da Educação
MUSD	Million United States / Milhões de dólares americanos
OPP	Organizadores de Práticas Pedagógicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIGC	Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde
PAM	Programa Alimentar Mundial
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNA/EPT	Plano Nacional de Ação Educação para Todos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa de Nações Unidas para o Desenvolvimento
POP	Polícia da Ordem Pública
PPGECH	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
QAD	Quadros de Ação de Dacar
RE	Rede Escolar
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia de Informação, Comunicação e Serviço
UAC	Universidade Amílcar Cabral
UAP	Unidades de Apoio Pedagógico

UCB	Universidade Colinas de Boé
UCAO	Universidade Católica da África Ocidental
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
ULG	Universidade Lusófona da Guiné
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
USD	Dólar dos Estados Unidos
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 26

1.1 Problema da pesquisa 29

1.2 Objetivos da pesquisa 30

1.3 Justificativa 30

1.4 Hipótese 31

1.5 A estrutura do estudo 32

2 ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS SOBRE OS CONTEXTOS E ELEMENTOS DA PESQUISA 34

2.1 Contextualização conceitual de educação e ensino de dois continentes distintos: África (Guiné-Bissau) e América do Sul (Brasil, Amazonas) 34

2.1.1 Origem e conceito de educação 35

2.1.2 Origem e conceito de ensino 38

2.1.3 Educação e ensino de qualidade 40

2.1.4 Contextualização do continente africano 43

2.1.5 Diversidade linguística no continente africano 44

2.1.6 Religião 45

2.1.7 Divisão do continente africano e diversidade étnica 45

2.1.8 Localização geográfica de Guiné-Bissau 47

2.1.9 Localização geográfica e contexto territorial de Mansabá, região de Oio, província norte (Guiné-Bissau) 48

2.1.10 História, economia e cultura de setor de Mansabá 50

2.1.11 Infraestrutura escolar e desafios da educação na Guiné-Bissau 51

2.1.12 Reflexos da guerra civil de 1998 na infraestrutura e qualidade da educação na Guiné-Bissau 56

2.2 A América do Sul: geografia, população e diversidade étnica 60

2.2.1 Localização geográfica do Brasil 61

2.2.2 Localização geográfica e contexto territorial de Humaitá-AM 62

2.2.3 História, Economia e Cultura de Humaitá-AM 65

2.2.4 Localização geográfica e contexto territorial de Lábrea-AM 66

2.2.5 História, economia e cultura de Lábrea-AM 68

2.2.6 Infraestrutura escolar (IE) no Brasil: condições, desafios e influências na qualidade do ensino 69

3 ORIGEM, EVOLUÇÃO E CARÁCTER INTERNACIONAL DOS ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO: GUINÉ-BISSAU E BRASIL 73

3.1 Educação escolar como direito consagrado na constituição 76

3.2 A estrutura do sistema educativo da Guiné-Bissau 83

3.3 Educação escolar colonial e resistência escolar nas zonas libertadas 87

3.4 Educação pós-colonial na Guiné-Bissau: rupturas, permanências e desafios na construção de um sistema nacional 94

3.5 O acesso à educação escolar e as causas do abandono 106

3.6 A estrutura do sistema educacional do Brasil 109

3.7 Breve contexto histórico da educação no Brasil 111

3.8 A estrutura atual do sistema educacional brasileiro 114

3.8.1 Educação Básica 114

3.8.2 Educação superior 115

3.8.3 Modalidades transversais 116

3.8.4 Avaliação educacional e tecnologias digitais: instrumentos estratégicos para qualidade, inclusão e inovação 117

3.9 Formação docente: análise comparativa entre os contextos da Guiné-Bissau e do Brasil 122

3.10 Principais desafios na formação de professores na Guiné-Bissau ... 127

3.11 Valorização profissional e condições de trabalho 130

3.12 Políticas e programas educacionais brasileiros voltados à formação docente: estrutura legal, diretrizes nacionais e formação inicial 133

3.13 Programas federais, formação continuada e persistentes 136

3.15 Comparativo entre Guiné-Bissau e Brasil 138

3.15.1 Estrutura da formação inicial 138

3.15.2 Condições de trabalho, valorização docente e impactos na qualidade do ensino 141

3.15.3 Programa de formação docente continuada no Amazonas (Brasil) 143

3.15.4 Perspectivas e recomendações sobre formação docente (Guiné-Bissau e Brasil) 144

3.15.5 Aspectos cognitivos que influenciam ensino, estudo e aprendizagem 145

3.15.6 Autoconceito e autoestima como determinantes do rendimento escolar .. 148

3.15.7 O arcabouço psicológico do rendimento escolar à luz da teoria das atribuições causais 149

3.15.8 Motivação superficial e profunda 152
3.15.9 Emoção como raiz da motivação 153
3.15.10 Entre o envolvimento e a satisfação: anatomia da motivação profunda ... 154
3.16 A influência dos hábitos de estudo no rendimento acadêmico: fatores, estratégias e autonomia 158
3.16.1 Bons hábitos de estudo e Rendimento acadêmico 163
3.16.2 Impacto de *bullying* no desempenho e rendimento dos estudantes 168
4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO 178
4.1 Tipo de pesquisa 178
4.2 Descrição do instrumento da coleta de dados 185
4.3 Participantes da pesquisa 186
4.4 Tratamento dos dados obtidos 187
4.5 Análise dos dados coletados 188
5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA 190
5.1 Caracterização do perfil sociodemográfico dos participantes 191
5.2 Infraestrutura escolar (IE) e condições logísticas instaladas 217
5.3 Impactos da infraestrutura logística pedagógica sobre o rendimento 264
5.4 Dimensão contextual do processo de ensino-estudo e aprendizagem 268
5.5 Principais desafios, semelhanças, diferenças e dificuldades encontradas 297
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 298
REFERÊNCIAS 301
APÊNDICE A – INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS – PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO 318
ANEXO A – ANUÊNCIA GUINÉ-BISSAU 331
ANEXO B – ANUÊNCIA DA SEDUC/HUMAITÁ-AM 332
ANEXO C – ANUÊNCIA DA SEDUC/LÁBREA-AM 333
ANEXO D – PARECER DO CEP-UFAM 334

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), vinculado ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), na Linha de Pesquisa 1 – Ensino de Ciências Humanas.

É importante destacar que este estudo constitui a segunda investigação do programa dedicada ao campo do ensino comparado, dando continuidade a uma agenda de pesquisas voltadas à compreensão de realidades educacionais situadas em contextos geográficos distintos. A primeira investigação dessa natureza, realizada em 2025, teve como tema *Análise dos Hábitos de Estudo na Educação de Jovens e Adultos na Modalidade EJA, em Escolas do Brasil (Humaitá e Lábrea-AM) e Moçambique (Tete, Região Centro) – Estudo Comparado*, conduzida por outro pesquisador do PPGECH. Assim, o presente trabalho dá sequência a essa linha de reflexão acadêmica, ampliando o escopo da comparação ao incluir novos contextos e problemáticas educacionais.

Nesta pesquisa, a comparação é estabelecida entre Mansabá, localizada na Região de Oio, ao norte da Guiné-Bissau, e os municípios de Humaitá e Lábrea, situados no sul do estado do Amazonas, Brasil.

O interesse pelo tema justifica-se a educação básica, enquanto direito fundamental, depende não apenas de currículos bem estruturados e práticas pedagógicas consistentes, mas também de condições físicas e logísticas adequadas que sustém o processo de ensino-estudo e aprendizagem. Apesar das especificidades de cada contexto, observa-se que, tanto em Mansabá quanto em Humaitá e Lábrea, problemas como salas superlotadas, limitações no fornecimento de energia elétrica e restrições de equipamentos didáticos comprometem o ambiente escolar, tornando o processo de aprendizagem mais vulnerável e exigindo dos professores um esforço adicional para garantir a continuidade das atividades pedagógicas. Essa realidade revela uma lacuna importante: a carência de informações sistematizadas e analisadas de forma científica sobre a infraestrutura escolar nos dois contextos investigados. Tal ausência não apenas impossibilita a compreensão integral das condições educacionais, como também representa um entrave para a efetivação de políticas públicas eficazes e para o desenvolvimento de intervenções que considerem as especificidades locais.

A escolha de Mansabá, na Guiné-Bissau, e os municípios de Humaitá e Lábrea, no Brasil, está diretamente vinculada à trajetória e à vivência do pesquisador. Optou-se por realizar esta comparação no setor de Mansabá, localizado na região de Oio, província Norte da Guiné-Bissau, porque o autor atuou como professor ativo nessa localidade durante seis anos. Ao longo desse período, pôde vivenciar de perto as dificuldades relacionadas à infraestrutura escolar e à carência de recursos pedagógicos nas salas de aula. Por outro lado, foram escolhidos os municípios de Humaitá e Lábrea no estado do Amazonas. Humaitá foi selecionado por dois motivos: primeiro, por ser o município onde o pesquisador reside e desempenha as suas atividades acadêmicas, o que viabiliza a realização da pesquisa sem custos excessivos; e o segundo, por sediar o curso frequentado pelo autor, o que facilita o acompanhamento e a coleta de dados. Durante esse tempo o pesquisador efetivou visitas a diversas escolas da rede pública local, observando atentamente as condições físicas e materiais das escolas nessas instituições.

A inclusão do município de Lábrea na pesquisa surgiu da necessidade percebida pelo pesquisador após efetuar visitas de estudo nessa localidade, onde também pôde constatar a realidade das condições físicas de algumas escolas estaduais. Essa experiência despertou no autor o interesse e a curiosidade em ampliar a comparação, integrando Lábrea ao estudo por apresentar desafios semelhantes aos observados nos demais contextos investigados.

Nesta perspectiva, antes de avançar para a apresentação detalhada dos resultados empíricos, é preciso esclarecer as bases que fundamentam a discussão realizada ao longo deste estudo, especialmente no que tange à centralidade da qualidade da educação e os fatores que influenciam o rendimento escolar.

A qualidade da educação e de ensino constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e social. É evidente que, nestes últimos séculos, a preocupação sobre os fatores que influenciam no desempenho e o rendimento escolar dos estudantes têm sido alvos de intensos debates, principalmente, em contextos em que se verifica as desigualdades socioeconômicas e limitações estruturais. Nesta lógica, aspectos se destacam pela sua relevância e potencial transformador: infraestruturas escolares (IE) e indicadores pedagógicos sobre o rendimento dos estudantes.

As condições das infraestruturas físicas das escolas, que geralmente é compreendido como adequação dos edifícios, a disponibilidade de mobiliário, a

existência de recursos didáticos/matéticos e tecnológicos, exercem um papel preponderante nas atividades do processo de ensino-estudo e aprendizagem.

A precariedade dos espaços físicos, salas de aula superlotadas, falta de materiais elementares e básicos, podem condicionar, significativamente, o bem-estar dos estudantes, refletindo na motivação, concentração e, consequentemente, em seu rendimento escolar. Do mesmo modo, profissionais que atuam em ambientes sem apoio logístico adequado enfrentam dificuldades para aplicar métodos inovadores-digitais para facilitar o processo de transmissão de conhecimentos e fomentar um ensino significativo e inclusivo (Baldé; Mascarenhas; Maia, 2025a).

Por outro lado, os indicadores pedagógicos, que englobam formação docente, práticas de gestão escolar, currículo, avaliação do aprendizado, acompanhamento pedagógico, hábitos de estudo e o fenômeno *bullying* formam outro pilar fundamental para a compreensão da qualidade do ensino. Esses indicadores revelam o nível de organização e eficácia do processo educativo, contribuindo diretamente para o desempenho dos estudantes e a sua permanência na escola. Professores qualificados, constante formação continuada, estratégias de avaliação coerentes e ações de acompanhamento da evolução dos estudantes, podem aumentar exponencialmente os resultados educacionais e reduzir as desigualdades.

Mesclar a estrutura física das escolas e pedagogia possibilita um olhar mais amplo acerca das necessidades da educação, principalmente, básica, descobrindo que a qualidade da educação é fator multidimensional. Além disso, promove a compreensão de que o rendimento acadêmico não se limita apenas a resultados, em provas e exames, mas inclui também, o seu desenvolvimento, seu engajamento e sua motivação para aprender (Baldé; Mascarenhas; Maia, 2025b).

A pesquisa em ensino comparado tem como objetivo contribuir como novos aportes sistemáticos e documentos científicos sobre distintos contextos geográficos em que a educação escolar ocorre. Tal abordagem favorece a ampliação de informações que possam orientar a criação e a proposição de novas expectativas para o ensino em ambientes escolares de maneira ampla (Sátyro; Soares, 2007).

É importante abordar este tema porque a educação não é algo novo no mundo, tanto na Guiné-Bissau quanto no Brasil. Particularmente, em Mansabá, Humaitá e Lábrea, que são municípios que se destacam nos países em que estão situados. Na Guiné-Bissau, a educação, que no passado era encarada de forma diferente, tem mudado progressivamente, desde o período anterior à chegada dos colonizadores,

até aos dias atuais. Uma questão relevante é: como funcionava a educação naquela época e em que contextos se desenvolvia? Para o autor, a questão mais pertinente é: onde o ensino ocorria? Isso remete automaticamente às condições das infraestruturas escolares (IE) na Guiné-Bissau, particularmente, no setor de Mansabá.

É igualmente pertinente situar essa discussão no contexto brasileiro, especialmente, nos municípios de Humaitá e Lábrea, no estado do Amazonas, onde a educação também não constitui como um fenômeno recente, mas como um processo historicamente construído. Assim como ocorreu na Guiné-Bissau, as maneiras de ensinar e aprender nesses territórios amazônicos perpassaram por mudanças significativas ao longo do tempo, a partir das práticas educativas familiares, à comunidade e a transmissão dos conhecimentos ou saberes por via oral, até a invenção do ensino formal com a expansão das escolas públicas. Nessa lógica, torna-se relevante indagar, de que maneira a educação se organizava em períodos anteriores à consolidação do sistema escolar e em quais espaços esse ensino acontecia.

A reflexão acerca dos locais onde o ensino se desenvolvia conduz, inevitavelmente, à análise das condições materiais e estruturais das instituições escolares, sobretudo em regiões marcadas por desafios geográficos, econômicos e sociais. Em Humaitá e Lábrea, a discussão sobre infraestrutura escolar (IE), assume um papel crucial, pois demonstra como as condições físicas das escolas influenciam, e têm sido influenciados o acesso, a permanência, o desempenho e a qualidade do ensino oferecida, criando pontos de aproximação e contraste com a realidade observada em Mansabá.

1.1 Problema da pesquisa

A presente pesquisa propõe-se a investigar, de forma comparativa, como as condições físicas e logísticas das escolas influenciam o rendimento e a qualidade do ensino na educação básica, em particular, tomando como referência o conjunto das instituições selecionadas em Mansabá e no agrupamento formado por Humaitá e Lábrea. Busca-se compreender de que modo carências ou avanços na infraestrutura escolar impactam o aprendizado e a motivação de estudantes e professores em realidades geográfica e culturalmente distintas, mas igualmente vulneráveis.

A partir dessa problemática central, levantam-se questões como:

a) A infraestrutura escolar, por si só, é capaz de garantir melhores resultados educacionais?

b) As políticas públicas locais dialogam de maneira efetiva com as necessidades reais das comunidades escolares?

c) Como as percepções e vivências dos professores refletem as condições concretas de ensino e aprendizagem?

Reconhecer e problematizar essas questões significa compreender que, sem investimento adequado em infraestrutura e sem atenção aos indicadores pedagógicos, a democratização da educação básica permanece como promessa distante. Além disso, esta análise comparativa pretende não apenas identificar falhas estruturais, mas também revelar potencialidades que possam inspirar mudanças concretas nas políticas e práticas educacionais.

1.2 Objetivos da pesquisa

Este estudo tem como objetivo geral analisar possíveis impactos da estrutura logística e indicadores pedagógicos sobre a qualidade do ensino e rendimento de estudantes da educação escolar básica na Guiné-Bissau (Mansabá, Província, Região de Oio) e Brasil (Humaitá e Lábrea – Amazonas). Os objetivos específicos são: (I) Documentar a infraestrutura logística e de recursos humanos instalada para o ensino em escolas de educação básica na Guiné-Bissau (Mansabá, Província Norte, Região de Oio) e Brasil (Humaitá e Lábrea Sul do Amazonas); (II) Avaliar possíveis impactos da estrutura escolar e pedagógica instalada nos contextos pesquisados, sobre indicadores de desempenho, rendimento e qualidade de ensino; (III) Caracterizar variáveis cognitivos e contextuais bem como indicadores pedagógicos sobre o processo de ensino, estudo-aprendizagem , desempenho e rendimento existentes nos espaços geográficos em estudo.

1.3 Justificativa

A educação de qualidade constitui um direito fundamental que assiste a todos os cidadãos, sendo igualmente um instrumento indispensável para a promoção do desenvolvimento humano e social. Contudo, observa-se a carência de informações sistematizadas acerca das condições físicas das escolas na Guiné-Bissau,

especialmente**,** na cidade de Mansabá, bem como no Brasil, com destaque para os municípios de Humaitá e Lábrea. Essa lacuna dificulta a compreensão mais aprofundada dos fatores estruturais que influenciam o processo de ensino e aprendizagem nesses contextos.

A inclusão de Lábrea no estudo ocorreu após a realização de uma visita técnica à localidade, oportunidade em que foi possível constatar, de forma direta, a realidade das condições físicas de algumas escolas estaduais. Tal experiência despertou, no autor, o interesse em ampliar o escopo da investigação, incorporando esse município à análise comparativa, uma vez que foram identificados desafios semelhantes aos observados nas demais localidades selecionadas.

Parte-se do entendimento de que a precariedade da infraestrutura escolar, aliada às dificuldades pedagógicas, compromete o rendimento acadêmico dos estudantes, pois limita as condições adequadas de ensino e aprendizagem e fragiliza o processo educativo como um todo. Nesse sentido, justifica-se a realização deste estudo pela necessidade de analisar, de maneira sistemática e comparativa, como as condições estruturais e pedagógicas das escolas influenciam o desempenho escolar, contribuindo para a reflexão e a formulação de propostas que possam fortalecer a qualidade da educação nos contextos investigados.

1.4 Hipótese

A hipótese central desta pesquisa é: as condições de infraestrutura escolar e os indicadores pedagógicos exercem impactos significativos sobre a qualidade do ensino e o rendimento dos estudantes. Especificamente, o estudo busca entender como essas variáveis diferem entre três localidades com contextos geográficos distintos – Mansabá, na Guiné-Bissau, Humaitá e Lábrea, no Brasil – e de que maneira elas influenciam nos resultados educacionais em cada uma dessas comunidades.

De forma sucinta, este trabalho fornece de forma abrangente e comparativa noções sobre os impactos das infraestruturas escolares e indicadores pedagógicos na qualidade do ensino e no rendimento dos estudantes nos três contextos geográficos, absolutamente distintos.

Com efeito, espera-se que os resultados obtidos possam subsidiar melhorias significativas no âmbito do processo educacional básico e incentivam diálogos

acadêmicos e institucionais que promovam a qualidade educacional em diferentes cenários.

1.5 A estrutura do estudo

A estrutura deste trabalho está organizada em seis seções. A Seção 1, intitulada **Introdução**, apresenta o tema da pesquisa, seus objetivos, a justificativa e delimitação, bem como a hipótese que orienta o estudo.

A Seção 2, designada **Aspectos teóricos e conceituais sobre os contextos e elementos da pesquisa**, aborda a conceituação de educação e ensino, bem como a caracterização dos locais investigados. Suas subseções descrevem os ambientes e os contextos em que o estudo foi desenvolvido, reunindo os referenciais que sustentam a análise. Entre eles, destacam-se a evolução da educação na Guiné-Bissau e no Brasil, a estrutura dos sistemas educacionais, o direito à educação, o acesso e o abandono escolar, a formação e valorização docente, além de fatores psicológicos que influenciam o rendimento e a aprendizagem.

A Seção 3, chamada **Origem, evolução e carácter internacional dos estudos comparados em educação: Guiné-Bissau e Brasil,** apresenta a base teórica do estudo, situando o debate nos campos da educação e do ensino a partir da perspectiva da educação comparada. Inicialmente, discute aspectos históricos, culturais e sociopolíticos do continente africano, com destaque para a Guiné-Bissau e o setor de Mansabá, relacionando esses elementos aos desafios educacionais e à infraestrutura escolar. Em seguida, aborda o contexto da América do Sul e do Brasil, com foco nos municípios de Humaitá e Lábrea, no Amazonas. A seção também discute limites estruturais da infraestrutura escolar e seus impactos na qualidade do ensino. Por fim, apresenta a relação entre educação e ensino, compreendendo a educação como processo amplo de formação e o ensino como sua expressão prática e organizada.

A Seção 4, denominada **Percurso teórico-metodológico,** aborda os procedimentos teórico-metodológicos, explicitando o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta, participantes da pesquisa, tratamento de dados e os métodos de análise utilizados.

A Seção 5, referida como **Apresentação, análise e interpretação dos resultados da pesquisa**, evidencia os principais achados do estudo sobre os

impactos da infraestrutura escolar e de indicadores pedagógicos na qualidade do ensino, no desempenho e no rendimento de estudantes da educação básica em Mansabá (Guiné-Bissau) e nos municípios de Humaitá e Lábrea (Amazonas, Brasil). Inicialmente, descrevem-se o perfil sociodemográfico dos participantes e as condições de infraestrutura das escolas investigadas. Em seguida, discutem-se aspectos relacionados ao rendimento acadêmico, ao contexto familiar e aos hábitos de estudo dos estudantes.

Por fim, a Seção 6, intitulada **Considerações finais**, sintetiza o principais achados do estudo. Nesse sentido, esta seção reúne as discussões finais da pesquisa, evidenciando as conclusões alcançadas e destacando as possíveis contribuições da investigação para o campo educacional.

2 ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS SOBRE OS CONTEXTOS E ELEMENTOS DA PESQUISA

Esta seção está organizada em duas partes: a primeira parte aborda aspectos sobre contextualização conceitual da educação e do ensino de dois continentes distintos: África (Guiné-Bissau) e América do Sul (Brasil-Amazonas), e a segunda parte refere a trajetória da educação na Guiné-Bissau e no Brasil, desde suas origens coloniais documentadas até os desafios contemporâneos.

Aborda a estrutura dos sistemas educativos, o direito constitucional à escola, o acesso e abandono, além da formação docente e suas condições de trabalho. Também destaca políticas e programas de valorização profissional, comparando experiências entre os dois países.

Por fim, enfatiza fatores psicológicos e cognitivos como motivação, autoestima, hábitos de estudo e impacto do *bullying* que influenciam diretamente o rendimento escolar e a qualidade da aprendizagem.

2.1 Contextualização conceitual de educação e ensino de dois continentes distintos: África (Guiné-Bissau) e América do Sul (Brasil, Amazonas)

A presente seção tem como finalidade fundamentar teoricamente o estudo, situando a discussão nos campos da Educação e do Ensino, à luz da Educação Comparada e do Ensino Comparado. Parte-se de uma abordagem abrangente, que contempla elementos históricos, geográficos, culturais e sociopolíticos indispensáveis à compreensão dos contextos investigados, para, gradualmente, delimitar a análise aos espaços específicos da pesquisa.

Nesse percurso, são examinadas dimensões estruturantes do continente africano – como diversidade linguística, pluralidade religiosa, configuração étnica e organização territorial –, com especial atenção à Guiné-Bissau e, de forma mais particular, ao setor de Mansabá, na região de Oio. Consideram-se sua localização geográfica, trajetória histórica, dinâmica econômica e expressões culturais, articulando esses elementos aos desafios enfrentados no campo educacional, especialmente no que se refere às condições da infraestrutura escolar e aos reflexos da guerra civil de 1998 sobre a organização e a qualidade do ensino.

Em seguida, a análise desloca-se para o contexto sul-americano, abordando aspectos geográficos, populacionais e socioculturais da América do Sul e do Brasil, com foco nos municípios de Humaitá e Lábrea, no estado do Amazonas. Também são discutidas as condições da infraestrutura escolar no cenário brasileiro, seus limites estruturais e as implicações para a qualidade do processo educativo. Dessa forma, a seção busca construir um quadro contextual consistente, capaz de sustentar a análise comparativa desenvolvida nos capítulos subsequentes.

A educação e o ensino são conceitos fundamentais e interdependentes, sendo impossível compreender plenamente o ensino sem considerar sua base na educação. A educação deve ser percebida como um processo amplo, contínuo e socialmente situado, que ultrapassa a mera instrução formal ou transmissão de conteúdos, manifestando-se tanto nas experiências cotidianas quanto nas práticas institucionais. Por meio dela, os indivíduos desenvolvem conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que moldam sua participação na sociedade e promovem o desenvolvimento integral.

O ensino, por sua vez, constitui a expressão prática dessa educação, mediando a apropriação de saberes, historicamente, construídos e orientando o desenvolvimento cognitivo, ético e social dos aprendizes. Trata-se de um processo intencional e organizado, capaz de articular experiências culturais, sociais e institucionais, garantindo que a educação se efetive de forma significativa. Reconhecer essa relação permite situar o leitor, evidenciando que o ensino emerge como uma dimensão estruturada da educação, voltada à formação crítica, reflexiva e participativa dos indivíduos.

Dessa forma, ao abordar inicialmente os conceitos de educação e ensino, esta introdução busca oferecer uma base conceitual que contextualiza os tópicos seguintes, permitindo compreender a origem, a evolução e a função de ambos os elementos no desenvolvimento humano e social.

2.1.1 Origem e conceito de educação

A educação deve ser percebida como um processo amplo, recorrente e socialmente situado, que ultrapassa a instrução formal ou mera passagem de conteúdo. Antes de analisar sua origem e conceitualização histórica, é importante reconhecer que ela articula experiências culturais, sociais e institucionais, abarcando

tanto a vida diária do ser quanto as práticas escolares. Nessa perspectiva, a educação deve ser encarada como um fenômeno capaz de moldar indivíduos críticos e atentos, aptos a integrar de forma respeitosa e transformadora com a sociedade, preparando o terreno para a análise detalhada de suas raízes etimológicas e conceituais.

O termo “educação” origina-se do latim *educatio, educationis* (Netto, 1987). Em usos antigos, remetia ao cuidado e à criação de pessoas, em paralelo ao trato dispensado a animais e plantas. Entre os romanos, *educare* significava criar, proteger e nutrir crianças, em proximidade com *educere,* “fazer sair, brotar, lançar ou tirar para fora”, no sentido de favorecer o florescimento das potencialidades. No século I a.C., Cícero emprega o termo no contexto da educação dos filhos, associado aos preceitos e ensinamentos transmitidos pelos mestres (Netto, 1987).

A educação pode ser compreendida como uma trajetória permanente de aprendizagem, pela qual os indivíduos desenvolvem conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, impulsionando o crescimento pessoal e social. Como observa Netto (1987, p. 3), a aprendizagem é tão constante que “acompanhada do berço ao túmulo”. Baldé, Mascarenhas e Maia (2025b, p. 499) reforçam que “a educação é um processo contínuo de transmissão de conhecimentos”. Nessa direção, Freire (1987) a define como um ato dialógico e criador de conhecimento, no qual educadores e aprendizes compartilham experiências, significados, enfatizando a dimensão participativa e emancipatória do processo educativo.

Segundo Saviani (2010), a educação deve ser compreendida também como resultado de práxis intencionalmente organizada, realizada por meio de sistemas educacionais estruturados para orientar a formação integral do indivíduo. Ou seja, a prática educativa não ocorre de forma isolada, mas dentro de redes de instituições, normas e objetivos socialmente planejados, conferindo coerência e direção ao processo de aprendizagem e garantindo que os saberes historicamente construídos sejam transmitidos de forma significativa. Conforme Libâneo (2013, p. 15)

> [...] a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente; neste sentido, a prática educativa existe em uma grande variedade de instituições e atividades sociais de correntes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana. Em senti do estrito, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planificada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais.

Esse autor enfatiza que a educação deve ser encorada como uma prática social histórica, voltada a formação integral do indivíduo, promovendo consciência crítica e capacidade de transformação da realidade. Essa abordagem reforça, portanto, que a educação não é neutra nem isolada, sendo inseparável das estruturas e práticas da sociedade em que se insere. Libâneo (2013) sugere a função emancipatória da educação, que visa formar sujeitos críticos, conscientes de seu papel social e capazes de intervir na realidade, articulando teoria e prática de modo contextualizado.

Esse processo manifesta-se no âmbito institucional (escolas públicas e privadas) e nas vivências cotidianas: práticas culturais, relações familiares e participação em grupos sociais compõem formas não institucionais de aprender que ampliam e complementam o ensino formal (Baldé; Mascarenhas e Maia 2025c). Tais experiências são decisivas para a autonomia, o senso crítico e a resolução de problemas em contextos reais.

Além disso, a educação é dinâmica e responsiva às transformações sociais, tecnológicas e econômicas de cada época. Ao democratizar o acesso ao conhecimento e fortalecer a cidadania, desempenha papel estratégico na construção de sociedades mais justas e solidárias (Oliveira; Silva, 2018). Não se limita a transmitir conteúdos: habilita as pessoas a compreender a realidade, tomar decisões informadas e agir com responsabilidade ética.

Em síntese, a educação atravessa múltiplas dimensões da vida, articulando aprendizagem institucionalizada e experiências sociais. Seu propósito ultrapassa a acumulação de saberes: forma sujeitos críticos e conscientes, capazes de colaborar e transformar os contextos em que vivem (Freire, 1975; Netto, 1987; Baldé, Mascarenhas e Maia 2025a; Saviani, 2010; Libâneo 2013; Oliveira; Silva, 2018). Por meio dela, promove-se o desenvolvimento pessoal, social e cultural, consolidando-se como um instrumento de empoderamento e transformação coletiva.

Dessa forma, a educação se apresenta como um processo complexo, contínuo e socialmente situado, que ultrapassa a mera transmissão de conhecimento/conteúdos e se estende à formação cabal do indivíduo. Ela articula dimensões históricas, culturais, institucionais e cotidianas, fomentando não apenas o progresso cognitivo, mas também a consciência crítica, a autonomia e a capacidade de atuação transformadora na sociedade.

Esse entendimento consolida a educação como ferramenta indispensável de empoderamento social e de formação de cidadãos capazes de intervir de maneira ética e responsável no mundo em que vivem, preparando o terreno para análise de suas diferentes modalidades e formas de convívio no meio que se integram.

2.1.2 Origem e conceito de ensino

O termo “ensino” tem origem na expressão latina *In Signare*, que significa marcar, assinalar, deixar sinais, designar ou mostrar algo. Em sua acepção primitiva, referia-se ao ato de indicar ou assinalar, como quem deixa um sinal para orientar o caminho. Com o passar do tempo, o sentido do termo ampliou-se, passando a designar a transmissão de conhecimentos, experiências e valores a outras pessoas. Mais do que simples comunicação de informações, o ensino envolve a formação do modo de pensar e agir dos aprendizes, influenciando sua conduta e visão de mundo (Houaiss; Villar, 2001; Cunha, 2010).

Desde a Antiguidade, ensinar sempre esteve ligado ao repasse de saberes, habilidades e princípios de uma geração para outra. Essa prática, presente em todas as culturas, é fundamental para a preservação e renovação do conhecimento, garantindo a continuidade e o progresso das civilizações. Filósofos gregos, mestres de diferentes tradições e intelectuais de várias épocas compreenderam o ensino como elemento essencial da vida social.

Ao longo desse percurso histórico, consolidaram-se diferentes modalidades de ensino, estruturadas de acordo com as necessidades sociais e as especificidades de cada contexto educacional. Conforme define a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (Brasil, 2019), o ensino formal é desenvolvido em instituições oficiais, como escolas e universidades, estruturado curricularmente e voltado à certificação. O ensino não formal ocorre em espaços como museus, centros culturais e movimentos sociais, de forma planejada, mas sem obrigatoriedade de certificação. Já o ensino informal resulta de processos espontâneos e contínuos de socialização ao longo da vida. Essas três modalidades não são excludentes, mas complementares, possibilitando diferentes formas de aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento integral do indivíduo.

No mundo contemporâneo, o termo “ensino” costuma ser associado às instituições escolares e aos métodos pedagógicos. Entretanto, sua essência remonta

a práticas muito anteriores à formalização escolar, quando a simples partilha de experiências já configurava um ato educativo. Silva (2004) ressalta que compreender a origem de termos relacionados à educação permite ao professor reconhecer a dimensão simbólica do ensino e resgatar seu valor histórico e cultural.

Essa visão converge com o entendimento de Libâneo (2013), para quem o ensino consiste no conjunto de ações, meios e condições destinados a viabilizar a instrução. Ainda que esta tenha como foco o desenvolvimento intelectual e a apropriação de conhecimentos sistematizados, é o ensino que orienta e dá sentido a esse processo, contribuindo para a formação da personalidade e das convicções do estudante.

Nessa mesma linha, Saviani (2021) caracteriza o ensino como atividade intencional e organizada, voltada à apropriação dos saberes historicamente construídos. Tanto a etimologia quanto a reflexão pedagógica revelam que ensinar é deixar marcas – cognitivas, morais e sociais – que orientam o percurso formativo do aprendiz. Assim, o ensino se apresenta não apenas como transmissão de conteúdos, mas como prática pedagógica significativa, capaz de mediar a instrução e promover a formação integral do indivíduo.

O Ensino pode ser compreendido como o ato de apoiar e orientar indivíduos no aprendizado, em que uma pessoa com mais experiência e conhecimento influencia seus companheiros sobre um determinado assunto. O ensino pode ocorrer de várias maneiras como lecionar, orientar, discutir, mostrar, aplicar, explicar etc. Em consonância com Netto (1987), o ensino geralmente é a relação de ajuda entre os indivíduos, na qual o mais capacitado incita os outros através de diversas formas, por exemplo, estimulá-los, a promover debates, a esclarecer assuntos e equívocos, incentivá-los, propor atividades como testes e outras tipologias de avaliação.

O propósito fundamental de ensino é facilitar a aprendizagem do estudante. Em suma, ensinar é fomentar a aprendizagem nos estudantes, procurando identificar o que pode facilitar esse processo e, igualmente, o que pode obstruir o aprendizado dos discentes. Para haver um bom ensino, é preciso que o mestre (professor) elabore um plano de atividades consistente, levando em consideração as particularidades dos seus educandos e realizando avaliações adequadas para medir o aprendizado.

De acordo com Almeida (1981), a compreensão contemporânea do ensino também envolve o reconhecimento de sua dimensão organizativa. Inspirado por contribuições históricas, como as de Comenius no século XVII, o ensino passou a ser

estruturado de forma sistemática, com divisão de conteúdos, hierarquização de níveis e definição de tempos e recursos. Essa organização não se restringe à mera disposição de etapas, mas reflete uma concepção de ensino enquanto processo planejado e intencional, que busca garantir a todos os estudantes o acesso ao conhecimento, respeitando as diferenças de ritmo e contexto. Assim, o ensino transcende a simples transmissão de saberes: ele se torna um trabalho didático pensado, articulado e condicionado por fatores históricos, sociais e materiais.

Nesse sentido, o conceito de ensino não pode ser dissociado das condições concretas de sua realização. Como lembra Almeida e Valente (2011), a forma como o professor ensina está vinculada às ferramentas de que dispõe – sejam elas manuais didáticos, metodologias ativas ou recursos tecnológicos –, às demandas institucionais e aos objetivos formativos. Em épocas passadas, como no final do século XIX no Brasil, predominava um modelo em que os docentes tinham maior autonomia na elaboração de seus materiais e métodos, voltando-se para um ensino mais aprofundado e textual, destinado a um público restrito. Já no século XX, a padronização trazida pelo uso de manuais e pela seriação dos conteúdos promoveu mudanças significativas na atuação docente, configurando um ensino mais sistematizado e, ao mesmo tempo, mais regulado.

Portanto, ao se conceituar ensino, é necessário compreendê-lo como prática social e cultural, historicamente situada. Ele envolve tanto a dimensão relacional – o encontro humano entre quem ensina e quem aprende – quanto a dimensão técnico-organizativa, que estrutura esse encontro para torná-lo mais eficiente. Esse duplo aspecto permite perceber que ensinar não é apenas um ato individual do professor, mas parte de um processo coletivo e institucional, influenciado por políticas educacionais, contextos socioeconômicos e perspectivas pedagógicas. É nesse equilíbrio entre a ação humana e a estrutura institucional que o ensino se concretiza, revelando sua complexidade e sua centralidade na formação dos indivíduos e no desenvolvimento das sociedades.

2.1.3 Educação e ensino de qualidade

A reflexão sobre a educação e o ensino de qualidade tem ocupado lugar central no campo das Ciências da Educação, especialmente quando se discutem fatores que influenciam o desempenho, o rendimento acadêmico e as desigualdades

educacionais em distintos contextos sociais. A qualidade educacional não pode ser compreendida de forma restrita aos resultados quantitativos obtidos em avaliações realizadas por docentes ou por organismos externos. Trata-se, antes, de um fenômeno complexo, resultante da articulação entre dimensões estruturais, pedagógicas, humanas e socioculturais que sustentam o processo de ensino, estudo e aprendizagem.

Nessa perspectiva, abordar a educação de qualidade implica reconhecer que o processo educativo não ocorre de maneira isolada, pois é condicionado por fatores que ultrapassam os limites físicos da sala de aula. Entre esses fatores, destacam-se a disponibilidade de recursos materiais nas instituições escolares, a qualificação e valorização dos profissionais da educação – em especial dos professores –, a organização pedagógica da escola e o contexto histórico-social no qual os estudantes estão inseridos. Conforme assinala Saviani (2010), a qualidade educacional está intrinsecamente vinculada à garantia do acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados, mediados por práticas pedagógicas intencionais e socialmente comprometidas. Para o autor, não é possível dissociar a qualidade da educação de sua função social, que consiste em promover nos estudantes o desenvolvimento do pensamento crítico necessário à compreensão e à transformação da realidade.

Em consonância com esse entendimento, Libâneo (2013) sustenta que o ensino de qualidade exige condições objetivas adequadas para sua efetivação. Essas condições abrangem desde uma infraestrutura física básica – como salas de aula seguras, ventiladas, iluminadas e com saneamento adequado – até a disponibilização de recursos pedagógicos e tecnológicos que favoreçam a prática docente. A ausência desses elementos, segundo o autor, não compromete apenas o trabalho do professor, mas afeta diretamente a motivação, a atenção e a participação dos alunos, repercutindo negativamente em seu rendimento escolar.

Sob uma perspectiva crítica, Freire (1996) enfatiza que ensinar não se resume à simples transmissão de conteúdos sistematizados, mas envolve a criação de condições para que os estudantes construam conhecimentos de forma autônoma, consciente e contextualizada. Nesse sentido, a qualidade do ensino está profundamente relacionada à capacidade da escola e do docente de reconhecer e valorizar os saberes prévios dos alunos, integrando suas experiências socioculturais ao processo educativo e promovendo uma prática pedagógica humanizadora e emancipatória.

Desse modo, instituições escolares marcadas por condições estruturais precárias, escassez de recursos e fragilidades pedagógicas tendem a enfrentar sérias dificuldades para ofertar um ensino efetivamente transformador. Nessa mesma linha, Baldé, Mascarenhas e Maia (2025b) afirmam que não é possível discutir ensino qualificado sem considerar a existência de infraestruturas escolares adequadas, capazes de sustentar o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Do ponto de vista sociológico, Durkheim (1978) compreende a educação como um fato social responsável pela socialização das novas gerações e pela transmissão dos valores coletivos. Nessa concepção, a qualidade da educação depende do grau de organização e coerência do sistema educacional em responder às demandas da sociedade. Em contextos marcados por profundas desigualdades sociais, como ocorre em diversas regiões africanas e em áreas interioranas do Brasil, a escola assume uma responsabilidade ainda mais estratégica, constituindo-se, muitas vezes, como o principal espaço de acesso aos conhecimentos sistematizados e de construção de possibilidades de mobilidade social.

No âmbito das políticas educacionais, a UNESCO (2015) ressalta que a educação de qualidade deve ser universal, inclusiva e equitativa, socialmente relevante para todos. Isso significa que garantir o acesso à escola, embora fundamental, não é suficiente. É necessário assegurar condições que favoreçam a permanência e a aprendizagem efetiva dos estudantes, respeitando suas diferenças culturais, sociolinguísticas e socioeconômicas. Essa concepção dialoga diretamente com os desafios enfrentados em contextos como Mansabá, na Guiné-Bissau, e os municípios de Humaitá e Lábrea, no estado do Amazonas, onde limitações estruturais e logísticas coexistem com esforços locais para assegurar o direito à educação básica.

Nessa mesma direção, Oliveira e Silva (2018) argumentam que a qualidade do ensino não pode ser analisada a partir de uma perspectiva única, desconsiderando as desigualdades regionais e sociais. Para o autor, compreender o ensino qualificado exige uma análise atenta às condições concretas em que o processo educativo se desenvolve. Estudantes que frequentam escolas com infraestrutura precária enfrentam desafios adicionais que impactam diretamente seu desempenho e, consequentemente, seu sucesso escolar. Políticas e práticas pedagógicas que ignoram essas diferenças tendem a reforçar e perpetuar exclusões históricas, em vez de enfrentá-las.

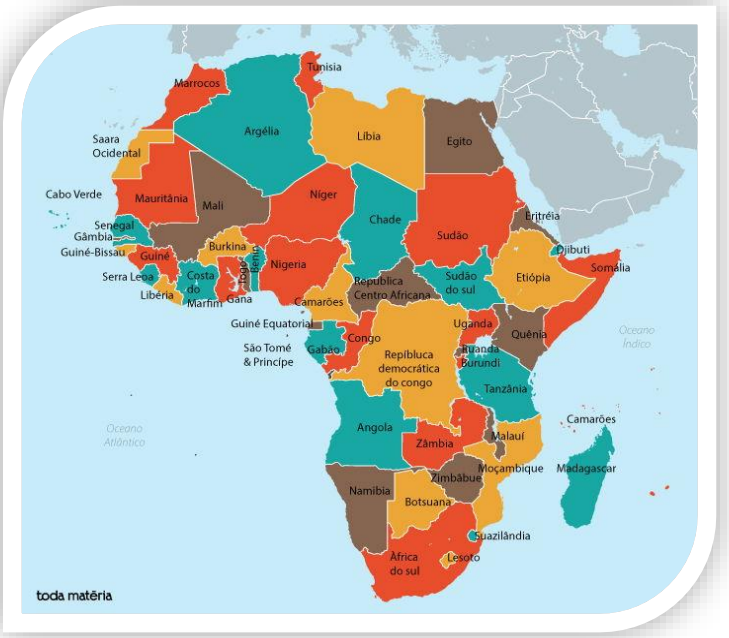
No âmbito desta investigação, a educação e o ensino de qualidade são compreendidos como fenômenos multifatoriais, resultantes da interação entre a infraestrutura escolar, os indicadores pedagógicos e as condições contextuais. Um ensino de qualidade não se limita ao esforço individual do professor ou do estudante, mas envolve fatores institucionais, materiais e humanos que sustentam o processo educativo. Em contextos marcados por precariedade estrutural e escassez de recursos didáticos, como observado em parte das escolas do setor de Mansabá, ou por dificuldades logísticas significativas, como nos municípios amazonenses de Humaitá e Lábrea, o ensino ofertado tende a enfrentar limitações que se refletem diretamente no rendimento dos estudantes.

Dessa forma, a compreensão da educação e do ensino de qualidade mostra-se fundamental para a análise, de forma consistente e comparativa, dos resultados apresentados ao longo desta pesquisa. Tal compreensão permite reconhecer que o sucesso escolar não pode ser dissociado dos fatores estruturais, pedagógicos e contextuais discutidos, os quais demandam investimentos contínuos, consolidação de boas práticas pedagógicas e políticas públicas sensíveis às realidades locais. Assim, a discussão sobre qualidade educacional constitui a base teórica que orienta a análise dos impactos da infraestrutura escolar e dos indicadores pedagógicos sobre o desempenho dos estudantes nos contextos investigados.

2.1.4 Contextualização do continente africano

Mencionar a África como um todo seria tarefa complexa, razão pela qual este estudo se limita a três aspectos principais: os aspectos geográficos, demográficos e políticos do continente. De maneira geral, a África é rica em recursos minerais e culturais, além de ser considerada o berço da humanidade.

Figura 1 – Mapa do continente africano



Fonte: Bezerra, s.d.

O continente africano, anteriormente conhecido como *Alkebulan*[1], está localizado nos hemisférios Norte e Sul, Leste e Oeste, sendo cortado pelo Equador, pelo Trópico de Câncer e pelo Trópico de Capricórnio. Ao Norte, é banhado pelo Mar Mediterrâneo; a leste, pelo Mar Vermelho; a oeste, pelo Oceano Atlântico; e, ao sul, pelo ponto de encontro dos oceanos Atlântico e Índico. O Egito é frequentemente considerado parte do "chifre da África".

A África é o terceiro maior continente do mundo, com uma extensão territorial de 30.221.532 km², composta por 54 países. Sua população é de aproximadamente 1.340.598.000 habitantes, com uma densidade demográfica de 44,35 hab./km² (ONU, 2019). A Argélia é o maior país africano, enquanto o menor é Seychelles.

2.1.5 Diversidade linguística no continente africano

De acordo com dados da ONU (2019), o continente possui mais de 2.000 línguas faladas. Entre elas, destacam-se duas de origem africana: o quimbundo,

[1] Antigo nome do Continente africano. Este termo árabe significa “Mãe da humanidade”.

falado por milhões de angolanos e cidadãos de outros países africanos, e o iorubá, falado na Nigéria e em vários países da África Ocidental.

Devido ao tráfico de escravos, muitas dessas línguas foram levadas às Américas. Como resultado, o iorubá é falado em comunidades do Caribe e das Américas, incluindo Brasil e Cuba, países com muitos descendentes africanos. Além dessas, outras línguas como árabe, africâner, inglês, francês, português e espanhol são amplamente faladas e consideradas idiomas oficiais em muitos países africanos.

2.1.6 Religião

No âmbito religioso, o islamismo é a religião dominante, sendo praticado por cerca de 50% da população africana. Embora o islamismo predomine, outras religiões, como o cristianismo e as religiões tradicionais, também exercem grande influência. A África é caracterizada como um continente jovem, com a maior parte de sua população composta por jovens. Contudo, enfrenta desafios significativos, como alta taxa de natalidade, elevada mortalidade infantil e altos níveis de pobreza que afetam grande parte de sua população.

2.1.7 Divisão do continente africano e diversidade étnica

O continente africano caracteriza-se por uma diversidade étnica e cultural, frequentemente referida como o “Continente Negro” devido à predominância de populações de pele escura. No entanto, essa classifica simplifica a complexidade real da região, que inclui minorias de pele clara ou amarelada, revelando uma longa história de migrações e adaptações ambientais. Estudos apontam que a África apresenta uma diversidade de cores de pele humanas maior do que qualquer outro lugar do mundo (Feng *et al.*, 2021). Essa diversidade reflete-se nas diferentes tonalidades de pele observadas em várias regiões do continente, desde o Senegal até o Chade, indicando uma complexa história de migrações e adaptações ambientais.

Geograficamente, a África é tradicionalmente dividida em cinco grandes regiões: África Setentrional (Norte), África Ocidental, África Oriental, África Meridional (Austral) e África Central. Além disso, algumas classificações geográficas dividem o continente em duas grandes regiões ou áreas: África Mediterrânea e África

Subsaariana. Essa divisão baseia-se em critérios geográficos, históricos e culturais, sendo amplamente utilizada para fins educacionais e analíticos (Franke, 2007).

A história da divisão territorial da África remonta ao período colonial, quando potências europeias tiveram medo de se colidir, decidiram estabelecer fronteiras arbitrárias durante a Conferência de Berlim em (1884-1885), ignorando as realidades étnicas e culturais locais dos povos africanos. Essa partilha colonial resultou em países com fronteiras artificiais, constantemente separando os grupos étnicos que compartilhavam laços históricos e culturais. Como observa o historiador Reader (1997, p. 252), “as fronteiras africanas herdadas da colonização [...] fragmentaram as organizações políticas pré-existentes, ou reuniram componentes sociológicos heterogêneos nos mesmos espaços”. Paralelamente, Monteh (2024, n.p.) sustenta que “As fronteiras africanas, desde sua origem, foram elaboradas e desenhadas para atender às aspirações europeias”. Agora, percebeu-se que desde o início, as fronteiras africanas foram traçadas com base nos interesses políticos e econômicos das potências europeias.

Essa fragmentação política e territorial tem implicações profundas nas dinâmicas sociais e culturais da África. A imposição de fronteiras artificiais contribuiu bastante para conflitos étnicos e dificuldades na construção de identidades nacionais coesas. Atualmente, vários países africanos enfrentam conflitos com grupos rebeldes ou insurgentes que reivindicam territórios e autonomia. exemplos marcantes incluem o Senegal, Mali, na África ocidental, e os dois Sudões, onde disputas internas e tensões étnicas continuam a alimentar instabilidades políticas e territoriais.

Além disso, a diversidade étnica e cultural da África apresenta desafios significativos para os sistemas educacionais, que muitas vezes precisam lidar com múltiplas línguas, tradições e sistemas de conhecimento. Segundo Baldé, Mascarenhas e Maia (2024, p. 827),

> Em África, no geral e em particular na Guiné-Bissau e em Moçambique, a inclusão das línguas milenares locais/maternas nos programas curriculares é importante, pois deve constituir uma agenda fundamental para o desenvolvimento da educação, visto ser a forma mais ideal de preservar a cultura e a identidade de um povo, sem, no entanto, excluir as línguas estrangeiras como, o português, o inglês e o francês.

A educação na África, portanto, deve ser entendida não apenas como um meio de transmissão de conhecimento, mas também como um espaço de negociação e construção de identidades em um contexto de diversidade e complexidade.

Diante desse panorama, torna-se explícito que a diversidade étnica e a divisão territorial herdada do colonialismo continuam a impactar profundamente os desafios enfrentados pelos países africanos. A fragmentação política e cultural exige esforços contínuos para promover a coesão social e o respeito às identidades locais. Nessa lógica, a educação desempenho papel estratégico, não apenas como um instrumento de instrução, mas como um espaço de valorização das línguas nativas, tradições e saberes ancestrais. Ao integrar essas dimensões nos currículos escolares, os sistemas educacionais africanos podem ajudar na construção de sociedades mais inclusivas, conscientes de pluralidade e capazes de enfrentar os conflitos internos com base no diálogo e no reconhecimento da diversidade.

2.1.8 Localização geográfica de Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau faz parte da África Ocidental e foi uma antiga colônia portuguesa, vivendo sob opressão colonial durante 528 anos. Tornou-se independente no dia 24 de setembro de 1973. O país está situado na costa ocidental da África, fazendo fronteira ao norte com o Senegal e ao sul e leste com a Guiné-Conacri (antiga Guiné Francesa). A figura a seguir apresenta o mapa político da Guiné-Bissau.

Figura 2 – Mapa da Guiné-Bissau



Fonte: Guiné-Bissau mapas, 2017.

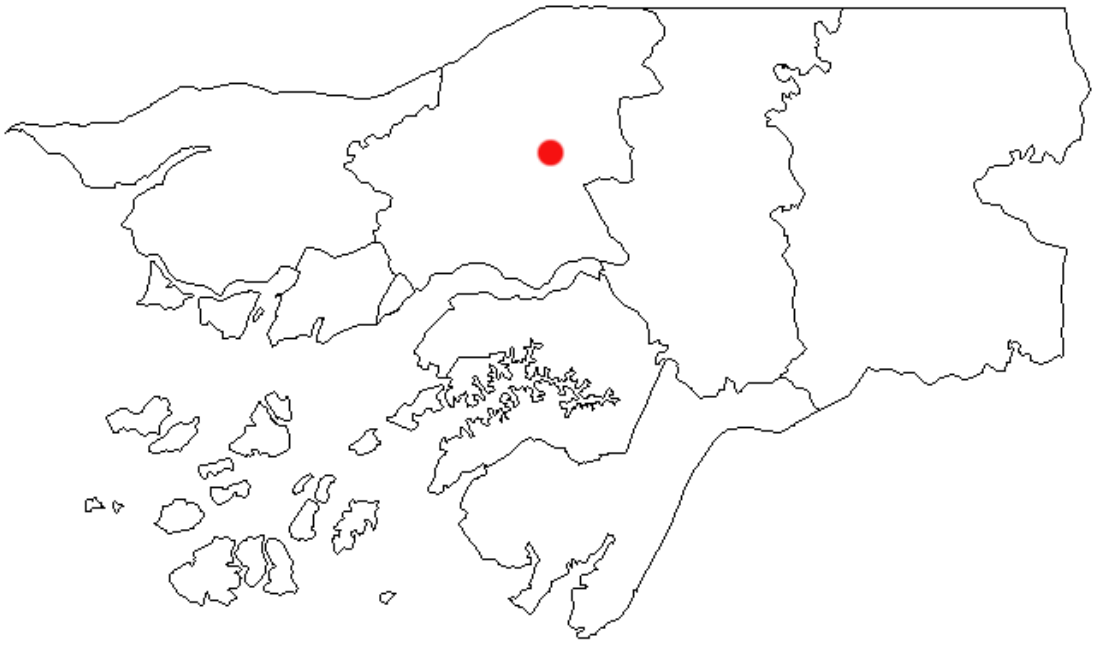
A oeste, é banhado pelo Oceano Atlântico e possui muitas ilhas, das quais apenas 17 são povoadas, sendo algumas atualmente consideradas patrimônios mundiais. Esse país tem (3) três províncias, (8) regiões e um setor autônimo. Quanto à composição de províncias: Província Norte é composta por (3) três regiões (Oio, Cacheu e Biombo) província Sul também é composta por (3) três regiões (Tombali, Quínara e Bolama Bijagós) e Província Leste é composta por (2) duas regiões (Bafatá e Gabu). Um setor autônomo, Bissau, considerada capital do país.

A população guineense é estimada em cerca de (2.000.000) hab. dois milhões de habitantes (Guiné-Bissau, 2009), com uma superfície total de 36.125 km². A maior parte da população concentra-se na capital, Bissau. O país abriga mais de 20 etnias. O português é a língua oficial e do ensino, enquanto o crioulo é considerado língua nacional, além de diversas línguas étnicas faladas em todo o território, incluindo na capital.

2.1.9 Localização geográfica e contexto territorial de Mansabá, região de Oio, província norte (Guiné-Bissau)

De acordo com as informações disponibilizadas pela administração local do setor de Mansabá, Governo Regional de Oio e outras fontes digitais, a Mansabá, localiza-se na Região de Oio, na Guiné-Bissau, é um administrativo com uma área de 1.963,75 Km².

Figura 3 – Mapa de Setor de Mansabá



Fonte: Mansabá, 2017.

Situada no centro-norte do país, Mansabá fica aproximadamente a 90 Km da capital do país, Bissau. Geograficamente, Mansabá está nas coordenadas aproximadamente 12º17´N de latitude de 15º11´0 de longitude, com uma altitude de cerca de 41metros, situada em uma zona de clima tropical com estação seca, de acordo com a classificação climática de Köppen-Geiger do tipo Aw.

A região de Oio é marcada por uma diversidade étnica, sendo povoada majoritariamente pela tribo Mandinga no setor de Mansabá, com presença menor de Balantas, Papeis, Manjacos, Fulas, apresentando ainda um número reduzido de Conacri-guineenses e outros grupos étnicos. Mansabá é uma região territorial fértil que conta com cerca de 43.465 habitantes, distribuídos em 133 tabancas/aldeias (Mansabá, Governo Regional de Oio-Farim-Guiné-Bissau).

Administrativamente, o setor de possui estruturas estatais como uma Administração Local, uma Esquadra policial da Ordem Pública (POP) e um Pelotão da Guarda Nacional (GN) e uma Serra de Madeira. Quanto à educação, por enquanto tem apenas um Liceu e duas escolas de rede pública, duas escolas privadas e uma comunitária, isso demonstra a insuficiência de número de escolas, para cobrir a demanda local.

Sua localização é estratégica na região de Oio, que faz fronteira ao norte com o Senegal, a leste com a região de Bafatá, e a oeste com Chaceu. A região apresenta um clima de sudano-guineense, uma zona de transição entre o clima tropical úmido da Guiné e o clima mais seco do Sudão, com precipitação anual entre 1.100mm e 1.450mm, e temperaturas que variam entre 28ºC e 40ºC na estação seca (novembro a maio) e entre 28ºC e 34ºC na estação chuvosa (junho a outubro).

2.1.10 História, economia e cultura de setor de Mansabá

No estudo sobre a história, economia e cultura de Mansabá, recorreu-se principalmente às informações disponibilizadas nas plataformas digitais das autoridades locais e regionais, complementadas por diálogos telefônicos com alguns anciãos do setor e pelas vivências do pesquisador, que residiu na cidade durante seis anos. Essa combinação metodológica tornou-se necessária diante das dificuldades em encontrar documentos amplos sobre o território, levando à valorização da triangulação entre fontes institucionais, testemunhos orais e experiência direta de campo, a fim de construir uma visão mais rigorosa e contextualizada possível.

Segundo relatos históricos, Mansabá possui uma trajetória marcada por resistência e conflitos, sobretudo no período colonial português. Um episódio de destaque foi o ataque ao antigo quartel de Mansabá, em abril de 1969, integrado à luta pela independência da Guiné-Bissau. Há registros de que o setor foi palco de importantes combatentes contra o domínio colonial, o que evidência sua relevância estratégica. A cidade e seu entorno compõem um território tradicionalmente habitado por grupos étnicos como os Mandingas, também conhecidos como *Oincas*, que exerceram um papel decisivo na formação sociocultural local.

No campo econômico, Mansabá caracteriza-se como um espaço predominantemente agrícola, com ênfase para o cultivo de arroz, milho, feijão, amendoim e frutas como manga, laranja e caju. A criação de gado também se mantém como uma prática tradicional de grande importância. Nos últimos anos, têm sido promovidas ações voltadas à mecanização da agricultura, impulsionadas, em parte, pela atuação da Associação dos Jovens Agricultores de Mansabá (AJAM), cujo objetivo é aumentar a produtividade, reduzir a fome e combater a pobreza, em articulação com instituições nacionais e parceiros internacionais.

Do ponto de vista cultural, Mansabá integra o universo simbólico do povo Mandinga, que constitui a maior parte da população local. As festividades e rituais, como a cerimônia religiosa anual realizada na Mesquita Central *(Gammo),* representam o mais importante encontro espiritual do setor. Além disso, a produção artesanal expressa a profundidade da herança cultural mandinga, cujas raízes históricas se ligam ao antigo Império do Kaabu (Gabu) – referência essencial para compreender o poder e a identidade desse povo na Guiné-Bissau (Mango, 2017).

Dessa forma, compreender a história, a economia e a cultura de Mansabá é reconhecer a força de um povo que soube preservar suas tradições mesmo diante das transformações políticas e sociais ao longo do tempo. A cidade se firma como um espaço de resistência, fé e trabalho coletivo, onde a agricultura, a religiosidade e a solidariedade entre os jovens reforçam o sentido de pertencimento e continuidade cultural. Mansabá, portanto, não é apenas um território geográfico, mas um símbolo vivo da identidade Mandinga e da busca permanente por desenvolvimento e dignidade na Guiné-Bissau.

2.1.11 Infraestrutura escolar e desafios da educação na Guiné-Bissau

Na Guiné-Bissau, as dificuldades relacionadas às infraestruturas escolares (IE) constituem um problema histórico e persistente, que remonta ao período anterior à colonização portuguesa, estendendo-se por toda a era colonial e mantendo-se até a atualidade. O ensino no país tem sido marcado pela precariedade, sobretudo pela ausência de infraestruturas adequadas, pela escassez de equipamentos escolares e pela limitação de recursos matéticos e didáticos. Embora os colonizadores tenham erguido algumas escolas, seus esforços foram insuficientes para atender à demanda educacional.

Após a independência, o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) procurou descentralizar a educação e construir novas infraestruturas escolares (IE) em todo território nacional. Contudo, as instabilidades políticas e econômicas internas inviabilizaram a implementação efetiva desse plano. Ainda assim, reconhece-se o empenho dos governos guineense em firmar acordos bilaterais e parcerias com países e organizações internacionais, como o Banco Mundial, a antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), Cuba, República Popular da China, o Japão, Suécia, Portugal e muitos outros países amigos

tradicionais da Guiné-Bissau, incluindo a República Federativa do Brasil, que tem oferecido bolsas de estudo nos últimas anos. Sem esse apoio externo, o sistema educacional guineense dificilmente conseguiria desenvolver-se, dada a limitação dos recursos nacionais disponíveis. Monteiro (2005, p. 126) confirma essa dependência ao afirmar que:

> Com efeito, como foi-nos dado a conhecer no início desta parte consagrada aos aspectos financeiros, a contribuição da ajuda externa ultrapassava de longe o investimento nacional na educação, sobretudo nos anos noventa, quando o volume de investimento em projetos da educação rondava os 50 milhões de dólares.

De fato, há mais de três décadas, a ajuda internacional desempenha um papel essencial no financiamento da educação, compensando a fraca capacidade do Estado em sustentar o setor. Segundo o mesmo autor, “a educação foi um dos setores que mais angariaram apoios externos na Guiné-Bissau nos últimos trinta anos” (Monteiro, 2005, p. 126). Ainda ele sustenta:

> [...] Entre 1975 e 1982, a comunidade internacional financiou cerca de 35 projetos educacionais, com investimentos próximos de 25,5 milhões de dólares, provenientes de mais de vinte organismos e países distintos. Destacaram-se, nesse período, as contribuições bilaterais da Holanda e da Suécia e, no âmbito multilateral, do PNUD e do BAD. Esses financiamentos permitiram a construção de importantes infraestruturas, como o complexo escolar 14 de Novembro, o INEP, a Universidade Amílcar Cabral, a Faculdade de Direito, o INDE e a Escola Normal Superior (IFAPE). Só a Suécia contribuía com cerca de 500 mil USD por ano para o desenvolvimento da educação.

Com o passar dos anos, entretanto, a ajuda internacional diminuiu gradualmente, devido à falta de transparência e à má gestão dos fundos. Essa retração agravou a precariedade das instituições escolares, que hoje se encontram, em sua maioria, em avançado estado de degradação física. Além da carência estrutural, há também escassez de livros, materiais pedagógicos e condições de trabalho adequadas. O atraso no pagamento de salários tem provocado greves constantes e desmotivação docente, levando muitos professores a abandonar o país em busca de melhores condições de vida, principalmente em Portugal. Como descreve Monteiro (2005, p. 130):

> As escolas apresentam um estado de degradação física avançada. [...] Não há livros, não há materiais didáticos, não se consegue pagar salários a tempo e o ano escolar é fulminado por greves e ausências frequentes de professores. [...] O aproveitamento e a competência que os alunos adquirem na escola são extremamente fracos.

A situação descrita é reforçada por Semedo (2011, p. 13-14), ao salientar que, ao se abordar o tema da educação na Guiné-Bissau, “muitas pessoas pensam logo na questão das condições de estruturas escolares, carência de pessoal docente qualificado, reprovação escolar, evasão dos estudantes e sucessivas greves”. Esse contexto obriga os professores a se sacrificarem com múltiplas jornadas de trabalho, em escolas públicas e privadas, a fim de garantir o sustento familiar. Conforme Sané (2018, p. 72), “[...] muitos professores são obrigados a exercerem uma dupla jornada e têm que trabalhar em escolas privadas para garantir o mínimo de condições para sustentar dignamente sua família”. As dificuldades estruturais afetam diretamente o aprendizado. Baldé, Mascarenhas e Maia (2025a, p. 516) discorrem:

> Em situações onde a infraestrutura escolar é precária, como em alguns países da África e da América Latina, especialmente na Guiné-Bissau e no Brasil, a escassez de recursos reflete negativamente no ensino. Portanto, é necessário que os Estados dessas nações priorizem a melhoria contínua das instalações de ensino, garantindo uma educação de qualidade e contribuindo para o desenvolvimento social.

A carência de bibliotecas, laboratórios, mapas, globos e materiais de apoio pedagógico impede o desenvolvimento de práticas educativas sólidas e significativas. A Unesco (2016, p. 1) confirma que:

> [...] Infelizmente sem surpresa, a qualidade da educação é igualmente deficiente, particularmente em matemática, matéria pela qual o nível de aquisição escolar das crianças no fim da primária é um dos mais fracos dos países comparáveis. E algo inquietante para o futuro, os docentes não dominam o que ensinam às crianças.

De modo semelhante, Sané (2018, p. 72) destaca que “o parque escolar se encontra em péssimas condições de funcionamento”, e os professores do interior são os mais penalizados, muitas vezes com salários atrasados há mais de um ano. Gomes (2018, p. 134) complementa ao afirmar que “vimos avaliações de larga escala em países onde as escolas não têm sequer (até hoje) quadro, giz ou outro material, apenas a voz de professores leigos”. Augel (2007, p. 72-73) reforça essa visão ao

mencionar que “o número de professores com formação pedagógica e acadêmica é mínimo, predominando professores leigos e com preparo precário. O país não conta até hoje com nenhuma livraria.”

Esses depoimentos revelam a dimensão da crise educacional guineense, marcada pela precariedade das infraestruturas, pela falta de recursos e pela desvalorização docente. De acordo com Baldé, Mascarenhas e Maia (2025b, p. 332), “A escola precisa ser um espaço de esperança, onde professores e estudantes se sintam respeitados e motivados a construir conhecimento e soberania natural, fortalecendo a auto responsabilidade e consciência sócio histórica e cultural”. A consequência direta é a formação de estudantes com dificuldades em leitura, interpretação e raciocínio lógico, além da limitação no domínio de conteúdos científicos e práticos.

Esses depoimentos revelam a dimensão da crise educacional guineense, marcada pela precariedade das infraestruturas, pela falta de recursos e pela desvalorização docente. De acordo com Baldé, Mascarenhas e Maia (2025b, p. 332), “a escola precisa ser um espaço de segurança, onde professores e estudantes se sintam respeitados e motivados a construir conhecimento e soberania natural, fortalecendo a auto-responsabilidade e consciência sócio-histórica e cultural”. A consequência direta é a formação de estudantes com dificuldades em leitura, interpretação e raciocínio lógico, além da limitação no domínio de conteúdos científicos e práticos.

Em muitos casos, escolas inteiras operam sem condições mínimas de segurança, como no episódio de 2022, no Liceu Nacional Kwame N´krumah, onde o desabamento de tetos durante as aulas levou à suspensão das atividades e colocou em risco a vida de alunos e professores.

A situação das escolas na Guiné-Bissau vai além da simples falta de materiais; ela apresenta fragilidades profundas na organização e gestão do sistema educacional. A escassez de investimentos públicos combinada com instabilidade política constante, limita a capacidade do governo de executar ações estruturais duradouras para melhorar as instalações escolares. No interior do país muitas construções escolares são inacabadas devido as querelas políticas. Muitas escolas operam em ambientes improvisados, com salas lotadas, móveis em mau estado e ventilação precária, comprometendo a concentração dos estudantes e a qualidade do ensino.

Segundo Beltrame e Moura (2009), quanto melhor as condições do ambiente escolar, particularmente nas salas de aula melhor será o aprendizado. A ausência de manutenção regular das escolas aumenta ainda mais essa condição, tornando os espaços escolares pouco adequados para o aprendizado e afetando negativamente o desempenho dos estudantes. Essa precariedade é mais evidente nas zonas rurais, onde dificuldades de transporte e longa distância até escolas aumentam a evasão escolar, prejudicando o acesso igualitário à educação. Apesar de todas essas dificuldades, muitos professores mostram grande resiliência, procurando soluções inovadoras e alternativas locais para contornar as limitações.

Essa dedicação reforça o papel fundamental dos educadores na continuidade do processo de ensino, mesmo em condições de recursos muito limitados. Contudo, a persistência dos problemas estruturais demonstra a urgência de políticas públicas integradas, que não se restrinjam à recuperação de condições das escolas, mas também valorizem os profissionais da educação e fortaleçam a gestão das instituições. Conforme Mascarenhas (2005), quando um profissional se percebe que é respeitado e valorizado tende se engajar mais na realização das suas atividades.

A análise das infraestruturas escolares (IE) na Guiné-Bissau evidência que os desafios enfrentados são essencialmente estruturais e políticos. Para superá-los é preciso planejamento estratégico, compromisso de qualquer tipo de governo que venha governar o país e envolvimento da sociedade como tem acontecido parcialmente, assegurando que a educação contribua efetivamente para transformação social rumo ao progresso.

Diante do exposto, torna-se evidente que a precariedade das infraestruturas escolares (IE), conjugada com à desvalorização profissional e à fragilidade da gestão educacional, constitui um obstáculo central para a melhoria da qualidade do ensino na Guiné-Bissau. A dependência história externa, embora tenha sido fundamental para expansão educacional, não pode substituir o papel do Estado bem estruturado. Portanto, é indispensável que as autoridades nacionais invistam de forma contínua em infraestrutura escolar (IE) em todos os níveis e modalidades de ensino reconhecido pelo Estado, valorizar seus profissionais da educação e estabelecer mecanismos de gestão transparente, capazes de assegurar autonomia, sustentabilidade e dignidade ao sistema educativo nacional.

Acredita-se com essas medidas será possível criar um ambiente escolar seguro, estimulante e inclusivo, incentivando aprendizagens significativas e

assegurando o direito à educação de qualidade para todos os estudantes guineenses. Nessa perspectiva, é possível vislumbrar que, com vontade política, a Guiné-Bissau possa futuramente se configurar entre as nações que participam do *Programme for Internacional Student Assenment,* ou, em português, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), integrando a padrões internacionais de avaliação e fortalecendo a excelência de seu sistema educacional.

2.1.12 Reflexos da guerra civil de 1998 na infraestrutura e qualidade da educação na Guiné-Bissau

Antes da Guerra Civil de 7 de junho de 1998, muitas escolas na Guiné-Bissau eram minimamente equipas. Durante o conflito, que durou onze meses, muitas instalações escolares foram destruídas, e o governo não conseguiu recuperá-las. O Ministério da Educação Nacional (MEN) recebia financiamento avultoso dantes dessa guerra civil, mas após dela tudo mudou para negativo, agora quem financia mais é o próprio Estado da Guiné-Bissau. Monteiro (2005, p. 126-127) discorre:

> Antes do conflito político-militar e da retirada de certas embaixadas, além do OGE, as atividades do MEN beneficiavam do respaldo financeiro de vários fundos provenientes do apoio orçamental. (i) Até aos finais da década de noventa, para arcar com os "custos locais das atividades financiadas pela cooperação sueca", o MEN dispunha de um fundo de contrapartida em moeda nacional, constituído pelo resultado da venda de livros e de outros materiais didáticos adquiridos graças ao financiamento da ASDI. (ii) Graças ao Fundo Nacional de Desenvolvimento (FND), gerido pela Direção Geral do Plano, o Governo financiava a construção e reparação de algumas escolas, como também atividades de pesquisa e de experimentação no domínio da educação (CEEF e ensino do português como língua segunda). Este fundo que nasceu com grandes expectativas nos finais dos anos oitenta, iria conhecer rapidamente dias mais negros, por a sua constituição depender do programa de importações. Ora a diminuição das importações, a partir dos anos noventa, começou por provocar atrasos consideráveis nos desembolsos, para, em seguida, tornar incerta a inscrição de projetos e a programação de investimentos, antes de fechar completamente, por falta de contrapartidas nacionais para a sua alimentação. Este fundo era constituído da contrapartida nacional ao programa de apoio à importações, financiado pelos doadores, com excepção da ASDI. (iii) Finalmente, havia o chamado "subsídio ASDI", mecanismo pelo qual o sistema conferia ao professor do ensino básico colocado nas zonas mais difíceis do país um complemento salarial, além de um aparelho transístor e de uma bicicleta. Este fundo era constituído a partir da contrapartida em moeda nacional do apoio concedido para a importação de combustível.

Desde então, o país tem enfrentado sérios problemas relacionados às infraestruturas escolares, agravados por um aumento populacional significativo nas últimas duas décadas. A incapacidade do Estado de construir escolas suficientes para atender à crescente demanda tem enfraquecido o sistema educacional. Lopes (2014, p.8-9) discorre que "[...] Este estado de coisas permite falar-se de um ensino classificado pelos especialistas nacionais e internacionais da educação como pobre, fraco, ineficaz e sem qualidade devido à persistência dos problemas abaixo indicados". Essa autora citou quinze problemas relacionados a educação na Guiné-Bissau. Abaixo, seguem esses problemas:

> Fraca qualificação dos professores; • Escassez de manuais escolares e materiais didáticos; • Inadequação dos conteúdos programáticos ao meio social e cultural dos alunos; • Precariedade das instalações escolares; • Pobreza dos equipamentos [escolares]; • A não adoção e sistematização de metodologia de ensino do português como a língua segunda; • Insuficiente e inadequada afetação de recursos financeiros ao setor da educação; • Enfraquecimento da política social do governo e erosão da sua capacidade de afetar recursos adicionais ao setor da educação; • [Existência] de graves distorções no recrutamento, pagamento [dos salários dos Professores] e gestão do pessoal docente; • Greves prolongadas dos professores que provocam permanentes instabilidades da atividade docente; • Falta de infraestruturas escolares; Acentuado índice de disparidade entre os sexos no acesso ao ensino; • Fraco rendimento interno do sistema; • Elevadas taxas de repetência e abandono e (Lopes, 2014 *Apud* Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, 2000, pp. 3-5)

A exposição evidencia que o sistema educacional guineense enfrenta obstáculos graves que precisam ser superados rapidamente. Manter o atual modelo de ensino pode resultar em um aumento alarmante de iletrados, indivíduos menos instruídos e vulneráveis a comportamentos corruptos e criminosos. Além disso, a falta de recursos básicos, como livros, bibliotecas, carteiras e professores qualificados, torna o processo de ensino e aprendizagem extremamente difícil, impactando negativamente o desempenho dos estudantes e contribuindo para a fragilidade do sistema educacional.

> Aprendemos dolorosamente com a precariedade e a negligência, sob o pretexto da "falta de recursos", fazem de boas leis sombras ou fugidias, prejudicando quase sempre os pobres, numa sociedade assimétrica cuja arquitetura existe para mantê-la assimétrica (Gomes, 2018, p. 134).

As condições de fragilidade do Estado, como má governança, corrupção, baixos níveis de coesão social, desigualdades e exclusão, podem impactar significativamente a educação. Na Guiné-Bissau, esses fatores manifestam-se de diversas formas: a baixa taxa líquida de escolarização primária, a predominância de salas de aula feitas de “quirintim” (materiais improvisados), a ausência de livros escolares e a limitação do número de dias letivos, frequentemente interrompidos por greves motivadas pelo atraso no pagamento de salários aos professores, entre outros problemas. A crise cíclica no sistema educativo tem a ver com as sucessivas instabilidades políticas vigentes nesse país, aliás o enorme fracasso é causado por objetivos inconfessos dos atores políticos, visto que é instabilidade é originada por políticos ambiciosos a chegar ao poder a todo custo. Em conformidade com Monteiro (2005, p. 132) afirma que “A instabilidade governativa faz parte dos fatores que levaram à crise que assola a educação”. Ainda esse autor adiante que, as sucessivas mudanças na pasta do Ministério da Educação provocam o impedimento da execução de diversos planos que eventualmente poderiam desenvolver o campo educacional guineense.

Segundo Sané (2018, p. 67) adianta que “[...] A situação agravou-se com o conflito armado de 1998, que comprometeu grandemente o acesso, a qualidade da oferta, a equidade a vários níveis e a própria gestão do sistema”. O que podemos notar aqui, é de o reflexo dessa guerra civil teve enormes impactos negativos, sobretudo, no sistema educacional, porque permitiu que crescesse mais as assimetrias deixadas pelos colonos. Os executivos e ministros que assumem o pelouro da educação sempre nos primeiros momentos após de assumirem o cargo, proferem discursos brilhantes, motivadores que suscitam esperanças de resgatar a educação no contexto que se encontra mergulhado há vários anos.

As consequências desse conflito civil em 1998 na Guiné-Bissau, até presente momento impacta na vida da sociedade guineense, especialmente nas áreas de saúde e educação, pois essa revolta militar naquele ano pôs em causa geralmente todos os avanços conseguidos antes e piorou a situação por si já precária dos setores sociais (Semedo, 2011). Indiscutivelmente, os investidores só atuam nos ambientes da paz e tranquilidade, visto que sem estabilidade nenhum desses investidores ou financiadores terá coragem de investir no país. Independentemente dessa nação ser considerada instável ou pertencendo grupo de nações inseguras. Isso brotará em

enorme sofrimento da camada vulnerável da sociedade, principalmente as crianças e mulheres aumentando o nível de pobreza e de prostituição.

O maior prejuízo dessa guerra civil além de perdas de vidas humanas, foi a interrupção de brilhante iniciativa de uma nova experiência de alfabetização que começou em 1997, projeto esse que beneficiaria toda população guineense em particular mulheres e raparigas. Conforme Semedo (2011, n.p.),

> Em 1997 teve início uma nova experiência em “alfabetização de mulheres e raparigas” através de um projeto piloto apoiado por PNUD/UNESCO e UNICEF, tendo sido alfabetizado durante o ano letivo de 1997/1998 um total de 2.239 alfabetizandos, dos quais 1.771 mulheres e 468 homens. Essas experiências viriam a ser interrompidas pelo conflito político-militar em Junho de 1998.O conflito de 1998/99 acabou fortemente o apoio dos financiadores do sector educativo e só a partir de 2000 as ações em curso antes da guerra foram retomadas, porém, muito timidamente. Atualmente, os parceiros do desenvolvimento mais ativos no sector são o Banco Mundial, União Europeia, o BAD, a PLAN Internacional, o PAM, o UNICEF e FNUAP [...].

Lamentavelmente, esse projeto que era tão promissor de alfabetização de mulheres e raparigas que viria erradicar absolutamente o analfabetismo na Guiné-Bissau, iniciado em 1997 com apoio de parceiros internacionais, que foi abruptamente interrompido pelo conflito político-militar que durou quase um ano entre 1998-1999. O pior de tudo a capital é o espaço onde decorreu mais ataque militar. Esse aconteceu causou um retrocesso significativo no setor educativo, com perda de financiamentos e paralisia dessas iniciativas. Após o conflito, as ações foram retomadas, mas de forma muito limitada, não como dantes. Podemos concluir que a guerra não traz nenhum benefício comum, além de aumentar pobreza, criminalidade e desespero.

Diante de todo esse cenário, é possível afirmar que a Guerra Civil de 1998 deixou marcas profundas e duradouras na estrutura educacional da Guiné-Bissau. A distribuição de escolas, a perda de financiamentos externos e a interrupção de projetos estratégicos, como o de alfabetização de mulheres e raparigas (meninas), comprometem seriamente os avanços conquistados até então. Somado a isso, a instabilidade política, a má gestão e a ausência de políticas públicas eficazes agravaram ainda mais a situação, tornando o sistema de ensino vulnerável e incapaz de atender às necessidades da população. A superação desses desafios exige não apenas estabilidade governativa, mas também um compromisso real com a reconstrução da educação como base para o desenvolvimento social e econômico do país.

2.2 A América do Sul: geografia, população e diversidade étnica

A América do Sul é uma das três grandes divisões do continente americano, situada ao sul da América Central. É banhada pelos oceanos Atlântico e Pacífico, essa região abriga rica diversidade geográfica, populacional e cultural. Essa porção continental é composta por 12 países independentes, com exceção da Guiana Francesa, território ultramarino francês (Brasil Escola, s.d.).

Figura 4 – Mapa da América do Sul



Fonte: Mapa da américa do sul, s.d.

O Brasil destaca-se como o maior país desse subcontinente, tanto em extensão territorial quanto em população, com mais de 8.51.7675 milhões de Km² e cerca de 203.080.756 milhões de habitantes. Em seguida, vêm a Colômbia e a Argentina, que também possuem populações expressivas e desempenham papéis importantes na geopolítica regional.

A cidade de São Paulo, localizada no sudeste brasileiro, é a mais populosa da América Latina, com mais de 11,45 milhões de habitantes em sua área urbana e mais na região metropolitana (IBGE, 2022).

A divisão geográfica da América do Sul é tradicionalmente feita em quatro grandes regiões principais: (1) as Guianas (Guiana, Suriname e Guiana Francesa); (2) os Países Andinos (Colômbia, Equador, Peru, Bolívia e Chile); (3) os Países

Platinos (Argentina, Uruguai e Paraguai); (4) o Brasil que é uma região geográfica à parte por causa da vastidão do seu território e diversidade interna. Porém, também é comum a classificação entre América Andina e América Atlântica, baseada em critérios históricos, culturais e geográficos (Significados, 2025).

No âmbito étnico, a América Latina apresenta uma das maiores diversidades genéticas e de tonalidade de pele do mundo. Segundo Fenk et al. (2021). Essa diversidade de cores de pele humana é o resultado de uma complexa história de migrações, miscigenação e adaptações ambientais. Essa pluralidade é mais notável em países como Brasil, onde se verifica forte presença de afrodescendentes, indígenas, europeus e asiáticos, apresentando uma singularidade da riqueza cultural.

Essa diversidade étnica, apesar de constituir uma característica positiva, também impõe sérios desafios às políticas públicas, especialmente na área educacional. A existência de múltiplas línguas nativas e tradições requer sistemas de ensino mais inclusivos e adaptados às realidades locais. Baldé, Mascarenhas e Maia (2024) afirmam que a inclusão das línguas nativas nos programas curriculares é importante para o desenvolvimento da educação, visto ser a forma mais ideal de manter viva a cultura e a identidade de um povo.

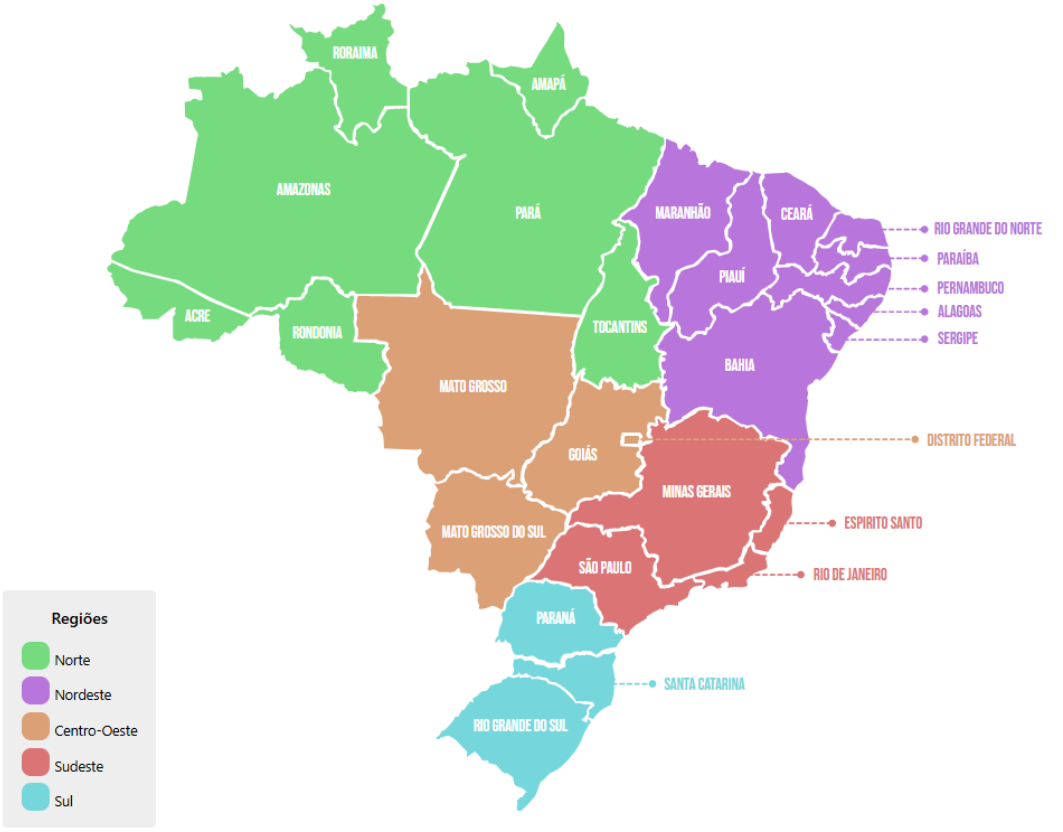
Enfim, compreender a América do Sul assim como o Brasil exige uma análise que ultrapassa limites físicos. É necessário considerar as repercussões históricas da colonização, a diversidade étnica e os desafios contemporâneos enfrentados pelos países latino-americanos na formação de sociedades mais justas, integradas e culturalmente respeitosas.

2.2.1 Localização geográfica do Brasil

O Brasil é um dos países situados no hemisfério sul do continente americano. Assim como a Guiné-Bissau, foi uma antiga colônia portuguesa, descoberta pelo navegador Pedro Álvares Cabral no ano de 1500 d.C., tornando-se independente em 7 de setembro de 1822. Tal como a Guiné-Bissau, o Brasil sofreu opressão colonial por muitos anos. Localizado na América do Sul, o Brasil faz fronteira com todos os países do continente, exceto Chile e Equador. Ao Norte, limita-se com Venezuela, Suriname e Guiana Francesa; a oeste, com Colômbia, Peru e Bolívia; ao sul, com Paraguai, Argentina e Uruguai; e a leste, é banhado pelo Oceano Atlântico, possuindo um extenso litoral.

De acordo com o IBGE (Brasil, 2022), o Brasil possui uma população de 203.080.756 habitantes e uma superfície total de 8.515.767 km², a sua capital é Brasília. O país abriga centenas de comunidades indígenas que falam suas próprias línguas e preservam tradições ancestrais.

Figura 5 – Mapa do Brasil

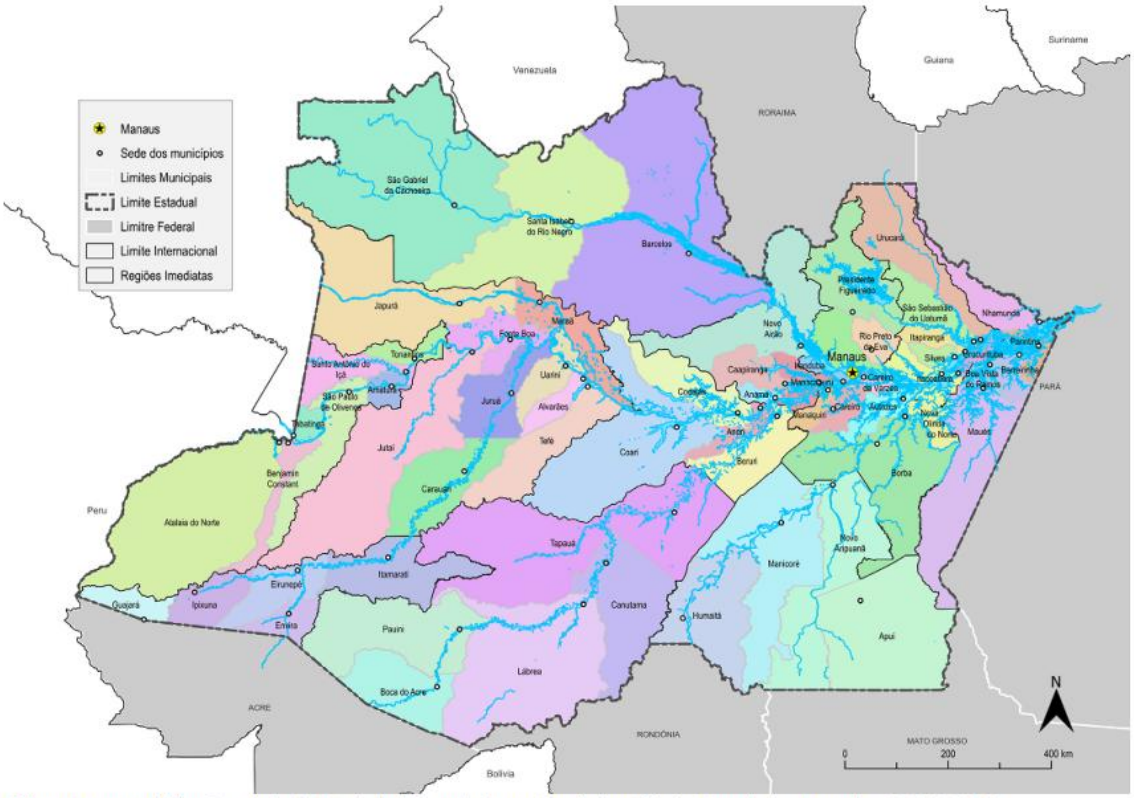


Fonte: Mapa do Brasil, s.d.

2.2.2 Localização geográfica e contexto territorial de Humaitá-AM

Humaitá é um munício brasileiro situado no interior do estado do Amazonas, na Região Norte do Brasil. Localiza-se na porção sul do estado, em uma área de transição entre floresta amazônica e limites com Rondônia-RO, o que lhe confere uma posição estratégica no contexto regional. O território municipal é extenso, com área de aproximadamente 33.111,129 km², o que o configura entre os maiores municípios do estado, ocupando a 18ª posição entre os 62 municípios amazonenses (IBGE, 2022). Essa dimensão territorial é maior a alguns estados brasileiros como Alagoas, evidenciado a vastidão da paisagem amazônica.

Figura 6 – Mapa do Amazonas (Brasil)

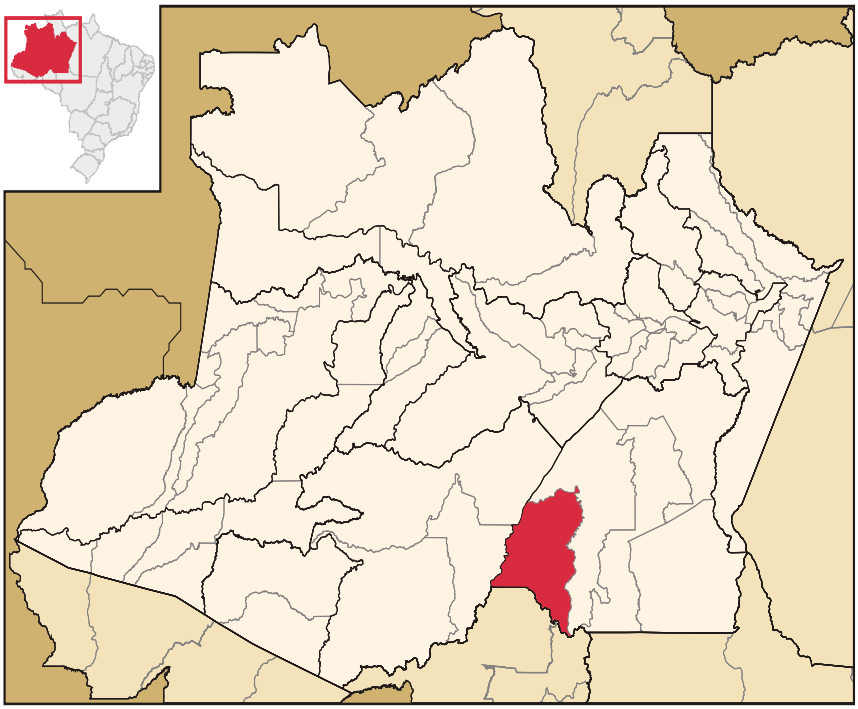


Elaboração cartográfica: Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação - SEDECTI, 2023
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2021

Fonte: Amazonas, 2025.

Conforme os dados disponibilizados pela Prefeitura, a sede municipal está situada a uma altitude média de 90 metros, com coordenadas geográficas aproximadas de 7º30’22” de latitude sul e 63º01’15” de longitude oeste, inserida na Planície Amazônica, caracterizada por relevo predominantemente plano e vegetação densa. Humaitá é banhada pelo Rio Madeira, um dos principais cursos de água da bacia amazônica, que desempenha papel preponderante na dinâmica econômica e social da região Madeira. Além do Rio Madeira, destacam-se outros rios importantes: Maici, Marmelo, Machado e Ipixuna, bem como diversos igarapés e lagoas que compõem a rica e linda hidrografia local.

Figura 7 – Mapa de Humaitá-AM



Fonte: Wikipedia, 2010a.

O município limita-se ao norte e leste com Manicoré, ao sul com Porto Velho e Machadinho d´Oeste (ambos em Rondônia), e a oeste com Tapauá e Canutama. Até 2017, o município de Humaitá integrava a Mesorregião do Sul Amazonense e Microrregião do Madeira, passando, após a nova divisão região do IBGE, a compor a Região Geográfica Intermediária de Lábrea e a Região Geográfica de Manicoré.

O clima predominante é equatorial úmido, com altas temperaturas durante todo o ano e (2) duas estações bem definidas: o período chuvoso, que se estende de outubro a abril, e o período de seca (estiagem), de maio a setembro. Eventualmente, ocorre o fenômeno da “friagem”, uma queda brusca de temperatura motivada pela incursão de massas de ar polar atlânticas.

Em termos demográficos, Humaitá apresentava, em 2022, uma população estimada de 57.473 habitantes, com densidade populacional de 1,74 hab./km², refletindo a baixa ocupação humana em relação à sua vasta extensão territorial (IBGE, 2022). A estimativa para 2024 aponta um crescimento populacional, alcançando 62.312 habitantes, distribuídos entre sede urbana – com cerca de 8,63 km² - e as comunidades rurais e ribeirinhas.

A cidade está localizada no entroncamento das rodovias BR – 320, vulgo (Transamazônica) e BR – 319, o que reforça seu papel como ponto estratégico entre

o interior do Amazonas e os centros urbanos do Norte e Centro-Oeste do Brasil. Essa posição favorece o escoamento da produção agropecuária e extrativista, além de impulsionar o potencial logístico da região, especialmente no contexto do chamado Arco Norte Amazônico.

2.2.3 História, Economia e Cultura de Humaitá-AM

Segundo as informações da Prefeitura Municipal de Humaitá-AM (2025), a história de Humaitá remonta ao século XVII, quando missionários jesuítas fundaram a Missão de São Francisco, em 1693, às margens do Rio Preto, afluente do Rio Madeira. A ocupação efetiva da região intensificou-se no século XIX, com a chegada de colonizadores como o comerciante José Francisco Monteiro, que se estabeleceu na localidade em 15 de maio de 1869. A fundação oficial do município ocorreu em 4 de fevereiro 1890, por meio do Decreto nº 31, com desmembramento do território de Manicoré. Em 1894, no contexto do Ciclo da Borracha, Humaitá foi elevada à categoria de cidade, consolidando-se como um polo emergente na região sul do amazonas.

O nome “Humaitá” tem origem indígena e carrega consigo um significado simbólico: derivaria das palavras Hu (negro), ma (agora) e ita (pedra), formando expressão “a pedra agora é negra” (IBGE, 2012a). Esse topônimo reflete não apenas o impacto das línguas nativas na formação da identidade local, mas também a presença ancestral dos povos indígenas que habitavam a região, como Parintintins, Pirarrãs, Pama, Arara e Muras. Esses grupos étnicos viviam às margens dos rios Maici, Marmelo e Madeira, praticando atividades de subsistências como caça, pesca, extrativismo vegetal e agricultura familiar.

Com o avanço da colonização e a expansão das fronteiras econômicas, Humaitá passou a pertencer linhas comerciais mais amplos, especialmente durante o pico da exploração de borracha, e posteriormente, com o desenvolvimento da agropecuária e da indústria madeireira. Atualmente, a economia do município é sustentada por (3) três pilares principais: a agropecuária, o extrativismo vegetal e a indústria, com grande para o setor madeireiro. A produção agrícola tem se expandido, impulsionada pela localização estratégica da cidade no entroncamento das rodovias federais BR -230 E BR – 319, que facilitam a circulação de bens e pessoas para mercados regionais. Em 2016, o Produto Interno Bruto (PIB) de Humaitá foi

estimulado em R$ 493, 7 milhões, posicionando o município entre os (10) dez maiores do estado em termos de geração econômica.

Do ponto vista cultural, Humaitá e reconhecida como um dos berços de intelectuais do Amazonas, com forte influência dos saberes, culturas indígena, afro-brasileira e sulista. O munícipio é apelidado por “Terra de Mangaba”, fruta típica da região, e preserva tradições populares por meio de eventos como os Festejos da Padroeira Nossa Senhora da Imaculada Conceição, Festival Folclórico de Humaitá, Expohuma (Exposição Agropecuária) e as celebrações do aniversário da cidade, em 15 de maio. A diversidade cultural é refletida também na música, no artesanato e nas manifestações religiosas, que compõem a rica imaterial da cidade.

A presença de praias fluviais, como a Praia de São Miguel e a Praia do Paraíso, ambas no Rio Madeira, e a Praia paradisíaca do Ipixuna, situada a 40 km² da sede municipal, reforça o potencial turístico do município, que alia beleza natural à riqueza histórica e cultural. Apesar dos desafios socioeconômicos, como a baixa taxa de ocupação formal e a elevada proporção de domicílios com renda per capita inferior a meio salário-mínimo, Humaitá mantém-se como espaço de grande relevância regional, com potencial para o desenvolvimento sustentável e valorização de suas identidades locais.

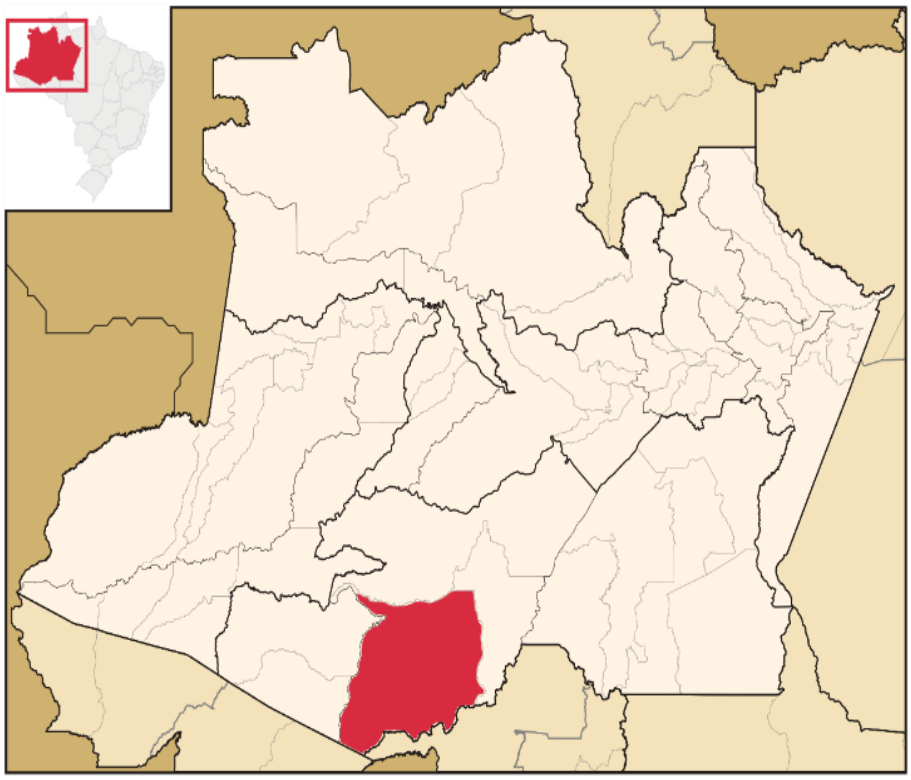
2.2.4 Localização geográfica e contexto territorial de Lábrea-AM

Lábrea é um município brasileiro localizado no interior do estado do Amazonas, pertencente à Região Norte do Brasil. Situa-se na parte sudoeste do estado, em uma área de transição entre a floresta amazônica densa e os limites com os estados de Acre e Rondônia, o que lhe confere relevância estratégica no contexto geopolítico regional. Com uma área territorial de 68.262,68 km², Lábrea figura com o 6º maior município entre os 62 que compõem o estado do Amazonas, superando em extensão diversos estados brasileiros, como Sergipe e Alagoas (IBGE, 2012b).

A sede municipal está situada a uma altitude média de 85 metros, com coordenadas geográficas aproximadas de 7º15´00´´de latitude sul e 66º38´00´´ de longitude oeste. Inserido na planície amazônica, o município apresenta relevo predominantemente plano, vegetação de floresta tropical e uma rede hidrográfica expressiva, composta pelos rios Purus, Ituxi e Iquiri, além de diversos igarapés e

lagoas que enriquecem o ecossistema local. O Rio Purus, em especial, desempenha papel fundamental na dinâmica econômica, social e cultural desse território.

Figura 8 – Município de Lábrea-AM



Fonte: Wikipedia, 2010b.

Lábrea faz fronteira ao norte com Tapauá e Canutama, ao sul com o estado do Acre, a leste com Pauini e Boca do Acre, e a oeste com o estado de Rondônia. Até 2017, integrava a Mesorregião do Sul Amazonense e Microrregião do Purus, passando, após a nova divisão regional do IBGE, a compor a Região Geográfica Intermediária de Lábrea e a Geográfica Imediata de Canutama.

O clima predominante é equatorial úmido, com temperaturas elevadas durante todo o ano e duas estações bem definidas: o período chuvoso, que se estende de novembro e a abril, e o período de estiagem, de maio a outubro. O fenômeno da “friagem” também ocorre ocasionalmente, provocado pela entrada de massas de ar frio oriundas do sul do continente.

Segundo estimativas do IBGE (2012c), o município de Lábrea possuía uma população de 45.448 habitantes, com a densidade demográfica de 0,67 hab./km², demonstrando a baixa ocupação humana em relação à sua vasta extensão territorial.

A projeção para 2024 aponta crescimento populacional, alcançando 48.927 habitantes, distribuídos entre a sede urbana e as comunidades rurais e ribeirinhas.

A cidade está localizada no entroncamento das rodovias BR-230 (Transamazônica) e BR-319, condição que reforça seu papel estratégico na articulação entre o interior do Amazonas e outras regiões do país. Essa inserção na malha viária federal favorece o escoamento da produção agropecuária e extrativista e amplia sua relevância logística.

À luz da interpretação de Souza (2012), a presença da Transamazônica nesse território deve ser compreendida como parte de um projeto histórico de integração nacional e ocupação da Amazônia, concebido sob a lógica desenvolvimentista do regime militar, que buscava articular circulação econômica, colonização dirigida e expansão das fronteiras produtivas.

2.2.5 História, economia e cultura de Lábrea-AM

De acordo com registros históricos e informações da Prefeitura Municipal de Lábrea (2025), disponibilizadas nas fontes digitais, a origem do município remonta ao século XIX, quando a região começou a ser povoada por migrantes nordestinos motivados pelo ciclo da borracha. A fundação oficial ocorreu em 14 de maio de 1881, por meio da Lei Provincial nº 523, que elevou a freguesia de Lábrea à categoria de vila. O nome do município homenageia seu fundador, o coronel maranhense Antônio Rodrigues Pereira Lábrea, que idealizou o povoado na localidade conhecida como Terra Firme do Amaciary.

A presença da Igreja Católica conhecida como “Nossa Senhora de Nazaré” foi e é determinante na formação social e cultural do município. A primeira missão religiosa foi estabelecida na foz pelo Rio Ituxi, sob o nome de Nossa Senhora de Nazaré do Rio Ituxi, liderada pelo capuchinho Frei Pedro de Ceriana.

Posteriormente, com a criação da paróquia de Nossa Senhora de Nazaré de Lábrea, por Dom Antônio Macedo Costa, chegou à cidade o padre Francisco Leite Barbosa, natural de Aracati do Estado do Ceará (CE), que dedicou mais de (3) três décadas à assistência religiosa e pastoral, sendo responsável pela construção da Igreja Matriz de Nossa Senhora de Nazaré, abençoada em 5 de setembro de 1911.

A economia de Lábrea é sustentada por (3) três pilares principais: a agropecuária, o extrativismo vegetal e a produção florestal. Em 2021, o município

registrou um Produto Interno Bruto (PIB) de R$ 625,199 milhões, destacando-se como o 36º maior PIB agropecuário do Brasil. A produção de castanha, borracha e couro vegetal, aliada à pecuária extensiva, forma a base econômica local. A localização estratégica entre os rios Purus e Madeira favorece o transporte fluvial e a integração comercial com outras regiões amazônicas.

Do ponto de vista ambiental, Lábrea abria importantes unidades de conservação, como a Reserva Extrativista Médio Purus e a Resex Rio Ituxi, mantidas em parceria com o Instituto Chico Mendes. Destaca-se também o Seringal Novo Canto, uma área de 8.125 hectares de floresta nativa situada na fronteira com o Acre, administrada pela Associação Novo Encanto – organização não governamental fundada por membros da União do Vegetal. Essa região possui elevada biodiversidade, com 381 espécies vegetais catalogadas e uma complexa rede hídrica formada pelos rios Iquiri e Ituxi, além de igarapés e lagoas. A associação desenvolve ações de prevenção ambiental, combate à exploração ilegal de madeira e incentivo ao ecoturismo e à produção sustentável.

Culturalmente, Lábrea é marcada pela diversidade étnica e pela influência de povos indígenas das áreas culturais Juruá-Purus e Tapajós-Madeira, como os Pano, Aruák, Catuquinas e Puti (Munduruku, Maués e Kawahyb). Registros históricos indicam que, em 1854, Frei Pedro Coriana fundou a missão de São Luís Gonzaga no Rio Purus, reunindo indígenas das etnias Mura, Cauinicis, Mamurus, Jamadis e Purupurus.

Entre os principais eventos festivos do município destacam-se o aniversário da cidade 7 de março, as festas juninas, a do Sol considerada a principal celebração popular, e a tradicional Festa da Padroeira Nossa Senhora de Nazaré, que oferece os vínculos históricos com a religiosidade católica.

Apesar dos desafios socioeconômicos, como a baixa densidade populacional e a dificuldade de acesso a serviços básico em áreas remotas, Lábrea mantém-se como um território de grande potência ambiental, histórica e cultural, com a capacidade para o desenvolvimento sustentável e a valorização das identidades locais.

2.2.6 Infraestrutura escolar (IE) no Brasil: condições, desafios e influências na qualidade do ensino

Desde o século XIX, a infraestrutura escolar (IE) tem despertado grande atenção na arena educacional brasileiro, pois garantir o direito à educação envolve, além de políticas pedagógicas, criação de condições materiais mínimas para que o ensino se desenvolva adequadamente. como enfatiza Queiroz (2015, p. 5), “Algumas exigências mínimas são necessárias para o funcionamento das instituições de ensino, sendo a existência destes insumos um dos determinantes para a qualificação da escola e de seu desempenho educacional”. Essa perspectiva reforça a compreensão de que “espera-se que enquanto mais bem equipada, localizada e estruturada a escola estiver, melhores sejam os seus resultados”, já que o acesso a recursos didáticos influencia diretamente nas aprendizagens.

Ainda nesse sentido, Queiroz (2015, p. 6) observa que a qualidade educacional envolve múltiplos aspectos, como “as condições socioeconômicas, a qualidade do ensino oferecido, mobiliário escolar, uma alimentação de qualidade, à formação de professores, o material didático, a comunidade onde a escola está inserida as práticas pedagógicas oferecidas em detrimento ao currículo escolar e a infraestrutura”. Portanto, a presença ou ausência desses insumos afeta fortemente o cotidiano escolar.

Monteiro e Silva (2015, p. 22) acrescentam que “os insumos escolares são muito relevantes na definição dos resultados educacionais e não devem ser tratados como inutilidade”, uma vez que, muitas vezes, dificuldades como reprovação e baixo desempenho são atribuídas aos docentes, ignorando-se as limitações estruturais. Os autores destacam, com base em seus estudos, que:

> No que se refere à relação professor-aluno, percebemos que a desorganização do espaço na sala de aula influencia na didática do professor, que não possui muitos meios para lecionar tanto por conta de sua formação acadêmica quanto pela indisponibilidade de materiais de apoio, como por exemplo, a escola possui apenas um globo terrestre e um mapa. No que pudemos apurar com os alunos, eles sentem falta desse material, pois consideram que as aulas do professor seriam mais dinâmicas se ele os utilizasse” (Monteiro e Silva, 2015, p. 23).

Dessa forma, o ambiente educativo não deve ser compreendido como mero cenário, mas como componente pedagógico essencial. Sátyro e Soares (2007, p. 7) reforçam essa relação afirmando que:

> A infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. Prédios e instalações adequadas, existência de biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, acesso a livros didáticos,

> materiais de leitura e pedagógicos, relação adequada entre o número de alunos e o professor na sala de aula e maior tempo efetivo de aula, por exemplo, possivelmente melhorem o desempenho dos alunos.

Soma-se a isso o alerta de Queiroz (2015, p. 3), ao afirmar que:

> Não se pode pensar em uma instituição de ensino e em educação de qualidade, sem os requisitos básicos necessários para que o ato de educar seja promovido. Para que a educação aconteça é imprescindível um ambiente escolar com uma infraestrutura capaz de promovê-lo, através de um padrão mínimo de qualidade.

Contudo, mesmo diante dessas constatações, muitas escolas públicas ainda convivem com sérias deficiências que comprometem seu funcionamento. Para Neto *et al.* (2013, p. 89), "[...] é preciso avançar para proporcionar aos estudantes em ambiente escolar adequada aos propósitos de uma educação de qualidade, especialmente na rede pública, o que passa pela qualidade de infraestrutura escolar (IE)".

Queiroz (2015) chama atenção para problemas típicos, como banheiros inadequados, estruturas antigas e falta de acessibilidade para com os alunos com deficiência. Essa situação é ilustrada no caso da Escola Municipal "Oligário Maciel", onde:

> a maior dificuldade [...] é o fato de não possuir uma área coberta destinada à recreação dos alunos, ficando estes, expostos ao sol ou sem a recreação desejada no período chuvoso. Outro agravante é a água que é fornecida por cisternas, que não possuem a quantidade suficiente para o número de usuários e a fossa que necessita de um esgotamento frequente e os professores não possuem uma sala específica para seu planejamento e nem banheiro reservado, tendo que utilizar o dos alunos" (Queiroz, 2015, p. 13).

Diante disso, o autor conclui:

> muitas escolas ainda estão muito aquém dos requisitos básicos de infraestrutura necessária para um bom funcionamento" e que "é preciso que haja uma maior atenção e posicionamento dos agentes envolvidos na área da educação para que as políticas públicas possam de fato desempenhar o seu papel em prol de uma educação verdadeiramente de qualidade" (Queiroz, 2015, p. 14).

Além das condições físicas, Dourado e Silva (2009) ampliam o debate ao destacar que fatores como clima escolar, gestão, formação docente e participação da comunidade também contribuem para definir a qualidade do ensino. Mascarenhas (2005, p. 29) acrescenta que:

> [...] a exigência dos nossos tempos é que exista em cada lar um espaço específico para o estudo, uma espécie de biblioteca onde estarão concentrados os materiais para estudo e onde os sujeitos possam se concentrar em realizar suas pesquisas e atividades [...].

No contexto atual, a inserção das tecnologias digitais torna-se imprescindível. Almeida e Valente (2011, p. 88) defendem que esse uso “cria condições para que o aluno participe ativamente do processo educativo, desenvolvendo autonomia intelectual e senso crítico”. Esse avanço tecnológico se soma à necessidade de modernização constante da infraestrutura, o que se torna ainda mais relevante em grandes redes urbanas. Palermo, Silva e Novellino (2014, p. 370-371) destacam que o munício do Rio de Janeiro possui “a maior rede de escolas públicas de América Latina”, com mais de 1.000 estabelecimentos e cerca de 60.000 alunos matriculados apenas no 5º ano, o que evidencia o desafio da manutenção de condições adequadas em larga escala.

No conjunto, a literatura demonstra que a infraestrutura escolar (IE) tem papel determinante no desempenho e no bem-estar dos estudantes, bem como nas possiblidades pedagógicas dos professores. Investir em espaços físicos acessíveis, materiais adequados e recursos tecnológicos atualizados não representa gasto, mas compromisso com o direito à educação de qualidade para todos.

3 ORIGEM, EVOLUÇÃO E CARÁCTER INTERNACIONAL DOS ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO: GUINÉ-BISSAU E BRASIL

Os Estudos Comparados surgiram como campo de investigação no século XIX, na Europa, especialmente na França, impulsionados pelo desejo de compreender e aperfeiçoar os sistemas educacionais a partir da análise de diferentes contextos nacionais. O filósofo francês Marc-Antoine Jullien de Paris é considerado o pai dessa área, por ter publicado, em 1817, *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* (Esboço e visões preliminares de um trabalho sobre educação comparada). Segundo Carvalho (2014, p. 130):

> As primeiras obras consideradas de caráter científico nesse campo datam do final do século XIX, embora, em 1817, em seu Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, Marc-Antonie Jullien (1995) já tivesse esboçado os princípios, as regras e as tarefas dessa nova ciência.

Jullien propôs uma abordagem sistemática para comparar os sistemas de ensino de diferentes países, com a intenção de identificar boas práticas que pudessem ser adaptadas a outros contextos e realidades. Nesse sentido, Bray, Adamson e Mason (2014) reforçam que a Educação Comparada deve considerar unidade de análise bem definidas – como sistemas lugares, culturas, políticas e currículos – e combinar métodos quantitativos e qualitativos para produzir resultados confiáveis e contextualizados.

O foco central dos estudos comparados, em educação, são sistemas nacionais de ensino. Esses estudos buscam analisar semelhanças e diferenças entre políticas, práticas e resultados educacionais em distintos países, regiões ou períodos históricos. O principal objetivo é compreender e comparar os sistemas, identificando padrões, desafios e experiências bem-sucedidas que possam contribuir para a melhoria dos processos educativos. Nesse sentido, os comparatistas não se restringem a examinar as estruturas escolares, mas também consideram fatores como infraestrutura, políticas públicas, currículos, formação docente e condições socioeconômicas, avaliando o impacto de políticas educacionais, propondo melhorias baseadas em experiências internacionais e subsidiando decisões de gestores e formuladores de políticas.

Desde cedo, os seres humanos aprendem por meio de analogias, observando diferenças e semelhanças tanto em relação à natureza quanto em relação a outras pessoas. Como destaca Ciavatta (2009, p. 129-130),

> a comparação parte da analogia que é o processo de perceber as diferenças e as semelhanças na relação com o outro, pessoas e objetos. Comparação é uma constante na produção intelectual, não apenas nos trabalhos acadêmicos, mas também nos aprendizados da vida cotidiana.

A Educação Comparada consolidou-se no campo acadêmico apenas no século XX, pois depende da existência de sistemas nacionais de ensino minimamente organizados. No final do século XVIII e início do XIX, essa organização ainda estava em construção, o que dificultava o desenvolvimento de análises comparativas. Nesse sentido, Filho (2004, p. 22) afirma que

> É recente a origem dos estudos propriamente chamados de Educação Comparada, antes de tudo por uma questão de fato. Se o objeto da Educação Comparada são os sistemas nacionais de ensino, não poderia ela existir antes que esses sistemas se viessem a organizar e a apresentar linhas definidas, o que só nos fins do século 18 e começos do século 19 se deu.

Apesar da sua relevância, parte da tradição comparatista foi criticada por adotar perspectivas reducionistas. Franco (1998, p. 214) observa que

> Nossa crítica fundamental ao comparativismo, tal como predominou nos estudos comparados nos países latino-americanos, […] reside no tratamento dos fenômenos educacionais como objetos isolados de seu contexto, homogeneizando-os, permitindo a comparação em termos quantitativos.

Nessa ótica, é importante reconhecer que, embora a pesquisa estatística seja útil para dimensionar desafios e fornecer indicadores gerais, ela é insuficiente para explicar as realidades complexas da educação. A educação Comparada contemporânea, portanto, procura superar tais limitações, incorporando leituras críticas das realidades históricas e sociais que moldam cada sistema. Cervi (1986) já alertava que o campo não pode se restringir à análise numérica, e Alves, Passador e Noronha (2007) reforçam que a combinação de diferentes ângulos analíticos favorece a construção de indicadores mais abrangentes, capazes de oferecer subsídios para enfrentar bases suficientes para enfrentar desigualdades históricas e sociais. Nessa direção, Vicentini e Lamar (2022, p. 1) observam que “a Educação Comparada apresenta um uso pragmático e o modo como as reformas foram e ainda são

implementadas não levam em consideração as especificidades locais de cada região". Os mesmos autores acrescentam que "a teoria Decolonial apresenta subsídios para um giro epistemológico no campo da Educação Comparada com ênfase em reformas educacionais de modo a (re)pensar a articulação entre a tensão do local e global" (Vicentini e Lamar, 2022, p. p1).

Nesse sentido, Perez e Passone (2011, p. 46-47) destacam a importância da Educação Comparada para a formulação de políticas:

> [...] Educação Comparada inserida num amplo campo, tais como gestão e financiamento educacional, modelo curricular, estruturação de sistemas de qualificação, políticas de magistério e avaliação é ressaltado o seu papel fundamental na formulação das políticas, uma vez que ela possibilita conhecimento sobre o que é comum a diversos sistemas educacionais e suas diferentes formas de desenvolvimento. [...] ela estimula uma compreensão peculiar das diferentes políticas existentes em países com distintas historicidades; de outro, ela se torna um poderoso instrumento analítico ao revelar que não há um modelo ideal a ser seguido indistintamente por todos, expondo em muitos casos o entusiasmo ingênuo de formuladores de políticas.

Com a globalização do século XX, a Educação Comparada aumentou seu alcance, dando origem à Educação Comparada Internacional. Pois, este trabalho trata-se de um estudo comparativo internacional entre dois países: um latino-americano (Brasil) e um da África Ocidental (Guiné-Bissau). Segundo Gomes (2020), o Estudo Comparativo internacional na educação é fruto da globalização do século XX e surgiu como resultado da cooperação entre sistemas nacionais de educação. Conforme discorre Gomes (2018, p. 129):

> Em vez de educadores permanecerem em suas ilhas nacionais, era preciso discutir, buscar e encontrar experiências, em certos casos com o intuito copiativo de identificar o 'melhor', em outros como luzes para adequar aos contextos necessariamente diversos.

Bray, Adamson e Mason (2014) complementam essa perspectiva, argumentando que comparações internacionais exigem rigor metodológico e consideração das especificidades culturais, históricas e socioeconômicas de cada país. Ao analisar sistemas educacionais distintos, é necessário interpretar os dados com cautela e integrar múltiplas dimensões – quantitativa, histórica, social e cultural – para subsidiar políticas educacionais mais eficazes.

Um exemplo de cooperação internacional é a função do *Internacional Bureau of Education* (IBE), em Genebra, em 1917. Inicialmente uma ONG, conquistou reconhecimento e se transformou em organização intergovernamental. Gomes (2018, p. 132) ressalta “Como campo científico interdisciplinar, [a Educação Comparada] é uma das áreas de excelência, incentivada e aplicada pela UNESCO”.

Além disso, a Educação Comparada é múltipla e complexa, dialogando com áreas como História, Sociologia, Economia e Antropologia, conferindo riqueza de perspectivas. Ciavatta (2009, p. 131) observa que

> Os estudos comparados se fazem compreensíveis e convincentes na medida em que a sociologia, a história, a antropologia, a política, a educação etc., para ficar só nas ciências humanas e/ou sociais, são remetidas à história de sua colaboração.

Por meio desse diálogo interdisciplinar, é possível compreender não apenas os indicadores de desempenho estudantil, mas também as particularidades históricas e sociais conscientes e contextualizadas.

Em síntese, a Educação Comparada evoluiu de uma abordagem centrada em análises nacionais e teóricas para uma perspectiva internacional, interdisciplinar e crítica, que integra múltiplas dimensões – quantitativas, históricas, sociais e culturais. Hoje, constitui uma ferramenta indispensável para compreender diferenças e semelhanças entre sistemas educacionais, subsidiar gestores e orientar políticas públicas que respeitem a diversidade e enfrentem desigualdades de maneira contextualizada.

Portanto, conhecer a origem, o desenvolvimento e o caráter internacional da Educação Comparada é além de estudo no campo da Educação Comparada internacional. É de enfatizar que não existem modelos únicos a serem copiados/seguidos, mas sim experiências diversas que precisam ser observadas criticamente e adaptadas às realidades locais e criar espaço para compreender as especificidades das realidades aqui investigadas – Brasil e Guiné-Bissau – e estabelecer uma base sólida para a análise comparativa que será desenvolvida no capítulo dos resultados e discussão de dados.

3.1 Educação escolar como direito consagrado na constituição

A Guiné-Bissau, sendo um Estado independente desde setembro de 1973, como foi exposto na introdução, foi colonizada por Portugal durante 528 anos. Contudo, seu povo não se rendeu aos colonos, lutou sem tréguas contra o regime colonial. Amílcar Lopes Cabral foi considerado o pioneiro da luta pela libertação nacional da Guiné-Bissau e Cabo Verde; infelizmente, ele não concluiu a luta, falecendo alguns meses antes do fim da luta pela libertação desses dois países irmãos. O PAIGC foi fundado por Amílcar Cabral, juntamente com outros camaradas de luta, com o único propósito de erradicar os colonos nesses dois países, Guiné-Bissau e Cabo Verde.

O Estado guineense, como qualquer outro Estado, tem suas leis e normas que regulam o funcionamento do próprio país, que estão estabelecidas na Constituição da República (CRGB). Nela, estão consagradas todas as leis e normas que asseguram direitos a qualquer cidadão, seja nacional ou estrangeiro.

Em conformidade com o artigo 16 da Lei Constitucional da República da Guiné-Bissau, no seu ponto 1 e 2 consta:

> 1.a educação visa à formação do homem. ela deverá manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o incessante progresso.
> 2. o Estado considera a liquidificação do analfabetismo como uma tarefa fundamental (GUINÉ-BISSAU, 1996).

Na mesma constituição guineense, no seu artigo 49, está estabelecido que todos os cidadãos têm o direito à educação e é preconizada a promessa gradual da gratuitidade e da igualdade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino.

Levando em consideração esses artigos da Constituição da República da Guiné-Bissau, o Estado cria mecanismos para que seus cidadãos possam ter acesso à educação em todos os graus, o que contribuiria significativamente para o desenvolvimento do próprio Estado, tanto a nível nacional quanto internacional. Garantir a gratuidade do ensino fundamental para todas as crianças do país ajudaria a erradicar rapidamente o analfabetismo.

O Estado da Guiné-Bissau ratificou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada em 10/12/1948. Nessa carta, no seu artigo 26, ponto 1, consta que: "Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no

que diz respeito ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos, em plena igualdade, em função do seu mérito."

"Os que sabem devem ensinar os que não sabem" (Amílcar Cabral). "As crianças são a razão da nossa luta" (Amílcar Cabral). Essas palavras não eram meras afirmações, mas sim um compromisso de que as crianças deveriam receber a devida educação para que, futuramente, pudessem servir ao país. Ter direito à educação, é um dos direitos fundamentos que assiste qualquer ser humano, consequentemente, também é um dos direitos da criança a nível mundial. Este direito é inegável, mas a questão reside em como efetivar este sonho de garantir a educação de qualidade a todas as crianças do mundo sem meios financeiros e homens capazes; com certeza se tornaria muito difícil concretizar este projeto da universalização de acesso à educação para todas as crianças do mundo inteiro.

> O direito à educação é considerado um dos direitos fundamentos da pessoa humana e consequentemente um dos direitos da criança. Mas, as dificuldades de gestão de um de sistema de ensino sem recursos dão mostras de que não basta a boa vontade e a declaração da educação com um direito. É ir para além da vontade e das boas intenções (Semedo, 2011, n.p.).

À luz desta citação, pode-se entender que não basta ratificar acordos ou rubricar acordos que tratam da educação e ter boa vontade e intenção, mas é necessário ter condições mínimas e avançar para além dessas boas intenções. É pertinente criar mecanismos para que haja infraestruturas escolares que possam permitir que as crianças permaneçam nelas sem causar incomodidade.

A Guiné-Bissau, mesmo que seja um dos países mais pobres do mundo, não tem dado tréguas na busca de soluções para desenvolver os seus setores sociais, nomeadamente, o setor da educação. Razão pelo qual o Estado guineense se integra no Concerto das Nações, onde assinou e subscreveu, absolutamente, à várias Convenções e Soluções em prol da educação. Na consequência disso, o país decidiu revisar o artigo 49 da sua Constituição da República, Carta Magna do país, aliás, neste artigo a responsabilidade do Estado se ampliou a benefícios da educação.

Tudo isso, perpassa na necessidade da criação de plano estratégico que promove o desenvolvimento geral do sistema educativo da Guiné-Bissau. Esse plano, para a sua execução, foram convidadas por todas as forças vivas da nação como: Assembleia Nacional Popular (ANP), Sindicatos de professores, Líderes religiosos,

Sociedade civil, pais e encarregados de educação, Associações estudantis, Organizações Não Governamentais (ONGs) e outras forças legais da nação, incluindo o executivo guineense, esse que autorizou o Ministério da Educação Nacional (MEN) a elaborar um Plano Nacional de Ação para uma educação Para Todos (PNA/EPT).

Sendo que este Plano surgiu nas recomendações e orientações denominado Educação Para Todos (EPT) ou "Quadro de Ação de Dakar" (QAD) em 28 de abril do ano 2000, que teve lugar em Dakar capital da república vizinha do Senegal (Semedo, 2011), esse Plano que teria duração até o ano 2015 ou seja, o Plano duraria 15 anos. Apesar de, nesse encontro, como estava previsto, o início desse Plano no seu ponto 16 diz o seguinte: "[...] os países devem preparar Planos Nacionais de Educação para Todos até, no máximo, 2002".

A Guiné-Bissau, com todo esforço que conjugou, não conseguiu cumprir com esta data, porque a versão validada do Plano Nacional de Ação de Educação Para Todos foi de fevereiro do ano 2003. O incumprimento dessa data estipulada, talvez, fosse por causa do recente conflito militar de 1998-1999. Embora tarde, a Guiné-Bissau, finalmente, conseguiu elaborar também o seu Plano Nacional de Ação de Educação Para Todos, como reza o ponto 16 desse encontro em Dakar liderada pela UNESCO. Os (6) seis objetivos do Plano da Educação para Todos atingirem constam no ponto 7:

> I. Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem;
> II. Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
> III. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;
> IV. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
> V. Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
> VI. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida (EPT, 2003, p.8-9).

As metas estabelecidas foram (6) seis neste magno encontro. EPT (2000, p.18-21) abaixo seguem-nas:

> Expansão e aprimoramento da assistência e educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas;
> Garantir que em 2015 todas as crianças, especialmente meninas, crianças em situações difíceis e crianças pertencentes minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e responsabilidade de completa-la;
> Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e aos programas de capacitação para a vida;
> Atingir, em 2015, 50% de melhora na alfabetização de adultos, especialmente as mulheres, e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos;
> Eliminar, até 2005, as disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e, até 2015, atingir a igualdade entre os gêneros em educação, concentrando esforços para garantir que as meninas tenham pleno acesso, em igualdade de condições, à educação fundamental de boa qualidade e que consigam completa-la;
> Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida.

As estratégias foram (12) doze para execução efetiva desse Plano de Educação para Todos. Eis que seguem em baixo: EPT (2003, p. 21-26):

> Mobilizar forte comprometimento político nacional com a educação para Todos, desenvolver Planos de ação nacionais e aumentar significativamente o investimento em educação fundamental;
> Promover políticas da EPT dentro de um quadro setorial sustentável e bem integrado, vinculado de maneira clara à eliminação da pobreza e as estratégias de desenvolvimento;
> Desenvolver sistemas de direção e administração educacional sensíveis, participativos e controláveis;
> Atender às necessidades dos sistemas educacionais afetados por conflitos, catástrofes naturais e instabilidade, e conduzir programas educacionais de modo a promover a compreensão mútua, a paz e a tolerância, e que ajudem a evitar a violência e o conflito;
> Implementar estratégias integradas para a igualdade entre os gêneros na educação que reconheçam a necessidade de mudanças nas atitudes, valores e práticas;
> Implementar urgentemente programas e ações educacionais para combater a pandemia do HIV/AIDS;
> Criar ambientes educacionais seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente financiados que levem à excelência na aprendizagem, como níveis claramente definidos de desempenho para todos;
> Elevar o status, o moral e o profissionalismo dos professores;
> Utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação para ajudar a atingir os objetivos da EPT;
> Monitorar sistematicamente o progresso na direção dos objetivos da EPT e as estratégias nos níveis regional, nacional e internacional;

> Apoiar-se em mecanismos existentes para acelerar o avanço na política da Educação para Todos.

Os aspectos acima, as metas e as estratégias, incluindo os objetivos foram em prol da educação universal dos países pertencentes desta organização, cuja Guiné-Bissau é pertença. O foco desse plano EPT é sobretudo os países africanos e dos Sul da Ásia. Realçar que a consecução de programa que às vezes é denominada “Marco de Ação de Dacar” (MAD) de EPT exigira um esforço de desembolso financeiro por parte do governo nacional e também do apoio dos doadores bilaterais e multilaterais como: o Banco Mundial (BM), Bancos regiões de desenvolvimento, Organizações Não Governamentais (ONGs), sociedade civil e fundações de apoio.

A Guiné-Bissau como um país signatário do Plano Educação para Todos (EPT) tentou fazer o máximo para cumprir as orientações e recomendações do encontro de Dacar em 2000; o Ministério da Educação Nacional (MEN), estudou a possibilidade de executar esse Plano Nacional de Ação Educação para Todos (PNA/EPT), em curto, médio e longo prazo com o intuito de atingir paulatinamente os objetivos determinados, baseados nas estratégias e metas definidas, como esquema apresentado para a efetivação desse plano. Esse Plano teria a duração de 15 anos de efetivação ou execução; desde a sua concepção até o seu término. Ou seja, a previsão era de 2000 a 2015 e dividido em 3 três grandes períodos a saber: de 2003 a 2005; 2006 a 2010; e de 2011 a 2015.

De 2003 a 2005 – foi o período de sensibilização e mobilização social, onde várias campanhas de consciencialização foram desencadeadas sobre a importância e valor da educação, em particular as mulheres e a minorias étnicas, criação de programas nas rádios e televisão para fomentar ações educativas, envolvimentos de régulos ou líderes comunitários, religiosos para acionar apoio a matrícula e permanência de crianças na escola; o alargamento/expansão da educação básica a nível nacional; campanha de construção de escolas do ensino básico, aumento do número de crianças matriculadas criando programas que possam despertar interesse à educação; adoção de políticas de isenção de taxas como matrícula e propina no ensino básico completo; capacitação de professores, principalmente, os que atuam nos níveis iniciais e oferecendo formação básica aos profissionais de educação que não possuem nível superior; criação da política de igualdade de gênero, incentivando mais as mulheres, garantindo-as uniformes escolares; assinatura de acordos com

ONGs no sentido de apoiar diretamente as mulheres com bolsas internas e outros incentivos de gênero alimentar.

De 2006 a 2010 – nesta fase, o plano já havia avançado, pois se consolidou as bases da educação universal. Houve expansão da Rede Escolar (RE), viu-se a construção de novas escolas e a política de ampliação das existentes, principalmente as de ensino básico; criou-se as políticas para reduzir drasticamente à distância entre casa e escola, sobretudo nas regiões ou nas zonas rurais; introduziu-se sistemas de escolas móveis em comunidades nômades; distribuição de Materiais Didáticos (MD), em particular os de Língua portuguesa, Matemática e Ciências Integradas de crianças do 1º ciclo e 2º ciclo do ensino básico (EB); doação de materiais de apoio como mochilas/bolsas, cadernos, lápis, esferográfica/caneta e borrachas para crianças de famílias mais carenciadas; lançamento de programas específicos de alfabetização para jovens e adultos, em particular as mulheres e meninas integração de trabalhos práticos, ou seja, conteúdos práticos como horta escolar (HE), saúde e gestão financeira) que as crianças devem ter noção de gerir o que é comum e evitar desperdiçar; revisão curricular para adaptar o conteúdo às realidades locais dos estudantes, assim despertaria mais interesse neles; ação de treinamento de professores em estratégias de ensino básico com o intuito de saber lidar com a complexidade, a inteligência e a emoção na sala de aula; introdução de avaliações regulares para controlar o progresso dos estudantes de ensino básico; capacitação constante de gestores escolares e funcionários do Ministério da Educação para controlar efetivamente os apoios advindos de diferentes parceiros; implementação de programas para combater fortemente as culturas que impedem acesso escolar das meninas.

De 2011 a 2015 – esta já é fase final do Plano Nacional de Ação Educação para Todos (PNA/EPT) ela concentra-se em consolidar as conquistas anteriores e ampliar a inclusão.

Criação de programas especificamente para as crianças com deficiência, com criação de escolas inclusivas e treinamento de professores em educação inclusiva; sensibilização das comunidades sobre o valor e a importância da inclusão de pessoas com deficiência inclusiva nas escolas; introdução de assunto concernentes a formação técnica profissional para jovens, especialmente em habilidades práticas como na carpintaria, eletricidade, agricultura familiar e canalização; criação de parcerias com setor privado para melhorar a empregabilidade no seio da população

assim reduzindo o alto nível de desemprego; implementação de cantinas escolares (CE) em comunidades vulneráveis para oferecer alimentação gratuita, e garantir permanência dos estudantes nas escolas; programas de transporte escolar para minimizar o sacrifício e sofrimento das crianças que saem de longe para escola; reforço escolar e apoio psicossocial para os estudantes em risco da evasão e abandono; aumentando o investimento na formação docente com foco no aluno; reforço no uso de avaliações para medir os resultados de aprendizagem e adaptar planos educacionais e Expansão dos programas de alfabetização para adultos, com abordagem nas línguas nacionais para facilitar a compreensão dos conteúdos.

3.2 A estrutura do sistema educativo da Guiné-Bissau

Na Guiné-Bissau, o processo educativo vai além da simples forma de transmissão de conhecimentos, abrangendo a formação geral do indivíduo e o fortalecimento da coesão social. Ele relaciona diferentes níveis e instrução/educação formal e não formal de maneira complementar. Além disso, procura democratizar o ensino através da participação ativa dos professores, estudantes, famílias e comunidades, ampliando a aprendizagem para além da escola. Esse enfoque demonstra o esforço do Estado em construir um sistema educativo inclusivo, contínuo e adaptado às necessidades sociais e culturais do país.

O sistema educativo da Guiné-Bissau está estruturado em dois grandes eixos ou setores: o Sistema Formal e o Sistema Informal. Ambos se encontram sob tutela do Ministério da Educação Nacional e do Ensino Superior, que é o órgão responsável pela definição das políticas, diretrizes e organização administrativa da educação no país. Esse ministério atua de forma descentralizada, garantindo representação tanto no nível central quanto nas instâncias regionais e locais. através das delegacias regionais e setoriais, da educação. Essa descentralização constitui uma dinâmica importante para aproximar a gestão do sistema educativo das realidades locais, permitindo uma maior participação dos diferentes atores sociais no processo educativo, como docentes, discentes, responsáveis de educação, famílias e as comunidades locais.

No que concerne à sua base legal, os dois setores – formal e informal – estão traçados na Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em 2011, que estabelece a organização e os princípios orientadores da educação nacional. A lei

determina que o sistema formal de ensino compreende diversas etapas e modalidades designadamente: educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário, ensino técnico-profissional e ensino superior, bem como modalidades especiais e atividades destinadas à ocupação dos tempos livres.

Já a educação informal ou não formal é concebida a partir de uma filosofia de educação permanente, cujo objetivo é valorizar todas as naturezas da ação educativa, divulgando os conhecimentos e potencialidades dos destinatários. Trata-se de um paradigma que pode complementar a formação adquirida no ensino formal ou, ainda, dando oportunidades aquelas aprendizagens que puderem ser alcançadas no percurso escolar. Como destaca a própria Lei da Base:

> A Educação informal ou não informal está enformada por uma filosofia de educação permanente, abrangendo todas as dimensões da ação educativa e tem por escopo expandir os conhecimentos ou potencialidades dos destinatários, em complemento da formação formal ou em suprimento da que não poderem obter (Guiné-Bissau, 2010, p. 3).

Essa organização revela a intenção do Estado guineense de construir um modelo educativo que associe a escolarização formal, indispensável para o desenvolvimento acadêmico e profissional, com práticas educativas informais, que respeitam/consideram o saber comunitário e contribuem para o fornecimento da coesão social e cultural do país.

As áreas da Educação não formal são abordas no artigo 6º ponto 1 da Lei de Base do Sistema Educativo (Guiné-Bissau, 2010, p. 3) da seguinte forma:

> a) Alfabetização e educação de base de jovens e adultos;
> b) Ações de reconversão e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista o acompanhamento da evolução tecnológica;
> c) Educação dirigida para a ocupação criativa dos tempos livros;
> d) Educação cívica.

Na Lei de Base do Sistema Educativo da Guiné-Bissau está igualmente definido o princípio da avaliação, entendido como um elemento fundamental para assegurar a qualidade e a eficácia do processo de ensino-estudo e aprendizagem. Esse princípio é apresentado da seguinte maneira:

- ✓ Os alunos do ensino Básico, no fim de cada ciclo estudado devem ser submetidos Avaliação Nacional e já para os alunos do ensino Secundário só terão feito o Exame ou Avaliação Nacional no último ano.

- ✓ Os alunos dos ensinos não mencionados são isentados a Exame/Avaliação Nacional.

Os estudantes que tiverem notas positivas serão atribuídos certificados e diplomas respetivamente pelo Ministério de tutela.

A Educação Pré-escolar – é definida como etapa inicial do sistema educativo, destinada a crianças com idades entre os (3) três anos e a idade de ingresso no ensino básico. Esta fase é de frequência facultativa e visa apoiar o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para a escolarização formal. Como está plasmada na LBSE (Guiné-Bissau, 2010), que a organização da pré-escolar é a responsabilidade dos governos/autarquias locais, instituições oficiais e entidades de direito privado, sendo o Estado incumbindo de fomentar e apoiar tais iniciativas, de acordo com as possiblidades existentes ou seja o apoio do Estado a esse tipo de educação não é obrigatório. A educação pré-escolar deve ser ministrada em jardins de infância ou instituições análogas oficialmente reconhecidas, com a definição de normas pedagógicas e técnicas a serem aplicadas. Esta busca promover o desenvolvimento equilibrado das capacidades cognitivas, afetivas, físicas e sociais da criança, incentivar a socialização, a autonomia e a criatividade, estabelecer uma base sólida para a instrução básica, valorizando a participação da família e da comunidade desde os primeiros anos de vida.

O Ensino Básico (EB) ao seu todo é composto por nove anos de escolaridade, ou seja, por (3) três ciclos a saber:

1 – O primeiro ciclo, abrange 1º ao 4º ano de escolaridade. Este se subdivide em duas fases distintas: a) primeira fase abarca 1ª e 2ªclasse; b) segunda fase-inclui 3ª e 4ª classe.

2 – O segundo ciclo, compreende 5ª e 6ªclasse, estes anos de escolaridade correspondem a terceira fase.

3 – O terceiro ciclo, engloba 7ª, 8ª e 9ªclasse, sendo que estas classes são consideradas níveis que compõem quarta e última fase do ensino básico. Os estudantes finalistas de ensino são conferidos certificados e diplomas, têm oportunidade de prosseguir os seus estudos ou escolherem ingressar nas escolas de formação técnico-profissional.

O ensino básico visa assegurar a alfabetização plena, consolidar competências essenciais de leitura, escrita e cálculo, proporcionando a formação geral com valores cívicos, sociais e culturais e para moldar os estudantes para a continuidade dos

estudos, ou para formação técnico-profissional, promovendo cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

O Ensino Secundário (ES) é composto por 10ª, 11ª e 12ª classe. Este ensino é desenvolvido de duas maneiras: por via geral, contempla as áreas direcionadas para quem pretende prosseguir com os estudos, mas também da inserção na vida ativa. Via técnico-profissional, nela são disponibilizados os cursos de formação profissional para os cidadãos que querem simplesmente aprender profissão e inserir na vida ativa. Os finalistas do Ensino Secundário (ES) por via geral, são atribuídos certificados enquanto os concluintes do Ensino Secundário por via técnico-profissional são concedidos apenas diplomas referentes aos cursos técnico-profissionais feitos.

Esta etapa busca aprofundar e aumentar os conhecimentos adquiridos no ensino básico, revelar o pensamento crítico, capacidades de análise e formação ética e social. Na via técnico-profissional, objetiva capacitar jovens para funções específicas no mercado de trabalho, promovendo habilidades práticas, inciativa e responsabilidade social.

O Ensino Superior (E. Sup.) na Guiné-Bissau estrutura-se em um modelo binário, inspirado no de Portugal, composto pelo duas modalidades do ensino superior: Ensino Universitário e Não Universitário.

O ensino universitário é ministrado exclusivamente nas instituições universitárias e faculdades, sendo conferido aos estudantes concluintes o grau de licenciatura. Entre os estabelecimentos de maior relevância universitária, pode-se destacar a Universidade Amílcar Cabral (UAC), Universidade Colinas de Boé (UCB), Universidade Lusófona da Guiné (ULG), Universidade Católica da África Ocidental (UCAO), bem como unidades especializadas como Faculdade de Medicina “Raúl Díaz Arguelles”, responsável pela formação de médicos nacionais, e a Faculdade de Direito de Bissau (FDB), que confere o grau de licenciatura em Direito, assim torna indispensável na preparação de juristas e profissionais ligados ao sistema de justiça. A duração média dos cursos universitários é de quatro anos, podendo ser superior em áreas específicas, como caso da Faculdade de Direito de Bissau, onde a licenciatura em Direito ultrapassa esse período, e da Faculdade de Medicina, cuja formação é naturalmente mais longa devido às exigências da aula.

O ensino superior não universitário, por sua vez, é oferecido em instituições politécnicas, como as Escolas Superiores de Formação de Professores (em Bissau e nos polos regionais), a Escola Nacional de Saúde (ENS) e a Escola Nacional de

Administração (ENA). Nesses estabelecimentos, os cursos duram em média (3) três anos e concedem, em geral, o grau de bacharelado.

O ensino Superior visa formar cidadãos profissionais e qualificados para atender às necessidades sociais, econômicas e culturais da Guiné-Bissau. Na modalidade universitária, promove investigação científica, produção de conhecimento e formação avançada de profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento nacional. Por outro lado, a não universitária, prepara técnicos especializados para setores sociais, ou seja, para áreas estratégicas de impacto social, como docência, saúde pública e questões administrativas do país.

Na última década, verifica-se a crescente participação de instituições privadas, tanto universitárias quanto não universitárias, que têm ampliado a oferta de cursos e de vagas para juventude, principalmente na capital. Entretanto, o ensino superior guineense ainda enfrenta desafios estruturais significativos, como insuficiência de professores mestres, doutores, carência de infraestrutura física escolar e tecnológica, baixa produção científica e fragilidade do sistema nacional de acreditação e regulação.

3.3 Educação escolar colonial e resistência escolar nas zonas libertadas

O cenário da educação escolar na Guiné-Bissau durante o período colonial revela um projeto pedagógico nitidamente excludente, pensado para sustentar a estrutura de poder do colonizador, em vez de promover a formação integral e consciente dos cidadãos. A instrução formal era privilegiada de poucos e estava longe de ser direito universal. O acesso à escola era reservado a uma pequena elite ligada diretamente ao sistema colonial, geralmente filhos e parentes próximos de funcionários públicos ou de indivíduos que, de algum modo, colaboravam com a administração portuguesa.

Essa realidade criou uma divisão clara na sociedade indígena-guineense: de um lado, uma minoria favorecida, aliada ao regime colonial; de outro, a maioria da população, marginalizada e privada das mínimas condições para aprender ler e escrever. A escola, nesse contexto, não funcionava como um instrumento de emancipação, mas como um mecanismo de eternização da dominação portuguesa.

Cabral (1974, p. 52) discorre que “o sistema colonial não pretende educar, mas sim domesticar”. Essa educação limitada, imposta pelos colonizadores, tinha como principal objetivo transmitir os valores europeus e deslegitimar os saberes e práticas

ancestrais africanas. Era uma forma sutil, mas poderosa de impor uma visão de mundo na qual tudo que não tivesse origem europeia era considerado inferior ou sem valor. Aos poucos, essa estratégia foi moldando o pensamento dos africanos, levando muitos acreditar que a sua própria cultura, tradições e formas de conhecimento não tinham importância ou dignidade. Segundo Sané (2018, p. 57):

> Esse sistema de ensino colonial era caracterizado pelo contraste entre os conhecimentos, as normas e os valores da sociedade africana e uma instituição autoritária baseada em valores europeus e católicos, uma necessidade imperiosa do serviço de expansão e consolidação da dominação, com a função de transformar as pessoas para garantir esses objetivos.

Grande parte da educação durante o tempo colonial era controlada pelas missões católicas, que integravam o ensino escolar com doutrina religiosa, promovendo o catolicismo como referência central. Nessa dinâmica, a língua portuguesa foi imposta como o único idioma legítimo no espaço escolar, excluindo e silenciando as línguas nativas ou locais. Essa opção não era neutra, pois, se tratava de uma estratégia deliberada para enfraquecer as identidades culturais e linguísticas dos povos indígenas guineenses, fomentando a assimilação forçada e a submissão cultural. Como já alertava Fanon (1968), o colonialismo não se limita a dominar fisicamente um povo, ele atinge também o espírito, desfigurando a consciência e os valores do colonizado. A educação colonial na Guiné-Bissau era um exemplo concreto dessa lógica, mais do que ensinar, ela moldava subjetividades conforme os interesses do regime dominador.

De modo geral, as infraestruturas escolares (IE) eram bastante limitadas e frágeis. Careciam nelas materiais didáticos e pedagógicos essenciais, como mobiliário era precário, e as condições físicas das escolas não favoreciam um ambiente de aprendizagem digno. Além disso, os professores locais, em sua maioria, não recebiam formação adequada para lidar com diversidade cultural e linguística da Guiné-Bissau. Essa negligência não era casual, os colonizadores jamais tiveram a intenção de promover uma educação de qualidade nas colônias. No caso específico da Guiné-Bissau, o progresso educacional da população nativa nunca fez parte dos projetos do regime colonial. Como sustenta Sané (2018), entre as antigas colônias portuguesas na África, a Guiné-Bissau foi uma das mais prejudicadas no campo da educação.

De acordo com Santos (2002), a escola colonial nos territórios ultramarinos portugueses funcionava como um instrumento de controle social e político. A educação era considerada como um privilégio reservado a poucos, e não como um direito universal. Nesse sentido, o analfabetismo tornou-se uma realidade comum entre a maioria da população. Essa situação persistiu por décadas, mantendo-se até mesmo após a Proclamação da Independência nacional. Como afirma Freire (1970, p. 25), “Melhor será que a situação concreta de injustiça não se constitua num ‘percebido’ claro para consciência dos que sofrem”. Essa reflexão traduz com precisão a lógica adotada pelos colonos em relação à educação na Guiné-Bissau. Ao limitar o acesso ao conhecimento e à escolarização, o regime colonial procurava impedir que a população despertasse criticamente de sua própria condição de opressão.

Com início da luta de libertação nacional em 1963, a realidade educacional formada a molde europeu começou a sofrer mudanças profundas. Essas transformações foram impulsionadas pelo PAIGC, partido que liderou o processo da independência do país. À medida que o movimento independentista, junto com seus aliados internos e externos, conquistava o controle de determinadas regiões do país, surgia também a oportunidade de criar escolas nas denominadas Zonas Libertadas. A criação dessas instituições do ensino marcou o rompimento com o modelo elitista imposto pelo regime ditatorial português. No lugar de uma educação excludente e subordinada aos interesses coloniais, passou-se a promover uma educação mais inclusiva, autônoma e alinhada com valores, as necessidades e a identidade do povo guineense. Essa nova proposta pedagógica tinha uma forte carácter nacionalista e buscava formar cidadãos conscientes do seu papel na construção de um país livre e soberano.

Durante a luta armada, Amílcar Cabral defendia que a independência nacional só teria real significado se o país contasse com quadros formados e comprometidos com a reconstrução da nação guineense. Conforme sustenta Sigá (2020, p. 62) “[...] uma educação que estava voltada ao contexto local, ensinando aos mais novos os valores da luta”. As escolas criadas durante a luta de libertação nacional tinham como principal objetivo resgatar os valores culturais guineenses. O ensino era ministrado em línguas locais, promovendo a valorização das identidades nativas. Além disso, essas instituições buscavam formar futuros quadros capacitados para reconstrução do país após a independência e estimular a consciência cidadã por meio de debates

e práticas de formação militante. Como dizia Cabral (1974) “a educação nas zonas libertadas tinha como primeira função devolver ao povo a consciência do seu valor”.

A grade curricular dessas escolas era simples, porém profundamente orientada por objetivos claros. Preocupava-se em transmitir conteúdos relacionados à realidade dos estudantes, respeitando os aspectos culturais locais e incentivando a participação ativa da população no processo educativo. Santos (2002, p. 178) destaca que “a escola libertadora substitui a pedagogia do silêncio pela pedagogia do diálogo”. Isso porque ela reconhecia o direito dos estudantes de questionar, expressar suas inquietações e refletir criticamente sobre os temas discutidos. Essa abordagem pedagógica não se limitava ao ensino da leitura e da escrita, mas também buscava reconstruir a autoestima de um povo historicamente excluído e silenciado.

Manter as escolas criadas pelos opositores do regime colonial representou um grande desafio. De um lado, as autoridades portuguesas e seus aliados não aceitavam a existência dessas instituições, pois sabiam que o tipo de ensino que, ali, promovido contrariava seus interesses. Por isso, empenhavam-se em combater e desarticular esse projeto educacional alternativo. Por outro lado, as dificuldades eram muitas, escassez de meios pedagógicos, ausência de materiais didáticos e matéticos, professores com baixa qualificação específica e a precariedade da infraestrutura escolar (IE) impactavam diretamente a qualidade do ensino e o processo de aprendizagem. A esse respeito Sigá (2020, p. 62) comenta que

> Foi uma educação que estava voltada ao contexto local, ensinando aos mais novos os valores da luta. Também tinha seus problemas, que são falta de instrumentos pedagógicos. O modelo da oferta escolar não era bom, mas, dava para aguentar. Só tinha no máximo até o 4º ano da escolarização.

A escassez de escolas era evidente, o que obrigava muitos alunos a estudarem debaixo de árvores, em salas improvisadas ou em barracas. Apesar dessas condições adversas, os professores mantinham firme o compromisso coletivo, garantindo que o processo de ensino continuasse. O esforço pedagógico nas Zonas Libertadas demonstrava que, mesmo diante de enormes dificuldades, a educação podia exercer um papel transformador. Em apenas dez anos de atuação, o PAIGC operou mudanças significativas no setor educacional, avanços que os invasores portugueses não se preocuparam em realizar durante séculos. Mesmo sem materiais apoio adequados, livros ou estruturas apropriadas, o partido manteve-se firme em seu propósito. Como

relatou Luís Cabral, as dificuldades jamais foram usadas como desculpa para impedir a formação dos militantes e da população em geral.

> O nosso partido desde os primeiros momentos da libertação da nossa terra deu prioridade ao ensino e com os escassos recursos que dispúnhamos conseguimos arranjar cadernos, começamos as nossas aulas só com caderno e lápis. Lembro me ainda de camaradas que faziam livros à mão. Eram os principais dirigentes do partido que os faziam para depois enviarem aos professores nas aulas. Depois os professores tinham de copiar esses livros para todos os alunos da escola porque não tínhamos livro no momento. (Pereira, 1977, p. 106, *apud* Cá, 2008, p. 89).

A persistência e as experiências acumuladas durante a luta armada mostraram-se bem-sucedidas após a independência, pois deram origem a um novo panorama educacional, no qual passaram a ser valorizados a soberania cultural e o desenvolvimento local. Muitos obstáculos foram vencidos para que se lançassem as sementes da resistência e da esperança, deixando um legado inspirador para futuras gerações de educadores guineenses. Ao refletirmos sobre a trajetória da educação no período colonial, percebesse-se que sua evolução foi extremamente lenta, especialmente antes do início da luta. Sané (2018, p. 58) discorre:

> O desenvolvimento do sistema escolar foi lento durante os anos 50 e 60. No princípio dos anos de 1960, só havia 12.500 alunos inscritos no ensino básico de uma população de aproximadamente, 800.000 habitantes cuja maioria era analfabeta.

Isso demonstra que o acesso à educação era fortemente restrito e seletivo, o que contribuía para a permanência do analfabetismo entre grande parte da população. Singo (2023a, p. 159) evidencia a profundidade do nível de discriminação e do desprezo educacional a que os povos nativos eram submetidos no período colonial.

> Os indígenas em todos os aspectos deviam ser tratados conforme a sua tradição [...], não eram concedidos direitos políticos; [...] O Ensino Rudimentar era especificamente para os indígenas, povo colonizado e oprimido, [...] para apenas aprender a ler e escrever.

A lentidão no avanço do sistema educacional refletia uma política excludente, que ignorava o direito à educação da maioria e afastava das possibilidades de progresso social.

> o PAIGC, mesmo com imensas dificuldades, formou mais maior dos quadros nas zonas libertadas em relação aos colonos, ou seja, havia maior número de pessoas formadas nas áreas controladas pelo partido PAIGC que as zonas não libertadas. Entre 1963 a 1973, foram formados 36 quadros com nível Superior, 46 Técnico-Médios, 241 Profissionalizante e de Especialização e 174 Quadros Políticos e Sindicais e ao passo que o regime ditatorial português formou 11 quadros com nível Superior e 11 Técnico-Médios, infelizmente não produziu nenhum Profissionalizante e Especialização e Quadros políticos e Sindicais durante 490 anos quase 5 séculos (Pereira, 1977, p. 107, apud Cá, 2000. p. 18).

Esse autor evidencia que, mesmo em meio à guerra, o PAIGC assumiu como prioridade a formação de quadros, considerando-a parte fundamental do seu projeto emancipador. É fundamental destacar o papel dos professores durante a luta armada, pois, apesar de muitas vezes sua contribuição não receber o mesmo reconhecimento que a de outros combatentes, eles também estiveram na linha de frente, lutando com força da educação. Sigá (2020, p. 63) argumenta que

> O professor foi uma pedra fundamental que nem um comandante na linha de batalha contra tropas colonialistas. Mas, após a luta de libertação o paradigma mudou fazendo com que os professores fossem vistos como os “menos” importantes do que outros combatentes.

A citação exposta destaca a importância do professor guineense durante o período da libertação nacional, comparando-o a um verdadeiro comandante, que guiava o povo por meio da educação/instrução formal. No entanto, após a independência, o papel do professor foi drasticamente desvalorizado. Aquele que antes simbolizava a resistência passou a ser visto com menor importância em relação a outros combatentes, revelando uma inversão injusta no reconhecimento da sua contribuição.

Compreender a trajetória educacional da Guiné-Bissau, desde a época colonial até o início da luta pela independência, permite perceber que a escola formal nunca foi um espaço neutro. Inicialmente, ela servia aos interesses do regime colonial, legitimando a dominação portuguesa e a imposição cultural-religiosa. Singo (2023a, p. 158) destaca que “a educação, que podia construir veículo do acesso ao conhecimento científico, foi totalmente abnegada aos nativos”. Somente mais tarde, com o avanço da luta armada, a escola passou a ter um papel transformador, tornando-se instrumento de libertação e de formação de um novo sujeito guineense, crítico e consciente.

Essa resistência educacional foi marcada por inúmeros desafios, mas também por esforços contínuos em direção a um modelo de uma educação inclusiva, democrática e respeitadora das identidades culturais e dos saberes tradicionais do povo.

Para complementar essa análise e ilustrar de forma concreta os avanços obtidos durante o período da luta armada, considera-se relevante apresentar um quadro comparativo com número de escolas, professores e alunos existentes nas zonas libertadas pelo PAIGC entre os anos de 1965 a 1973, fim do jugo português na Guiné. Esse quadro é adaptado a partir de dados de Cá (2000, p. 17), permite visualizar o impacto real das ações educativas promovidas pelo movimento de libertação e reforça a importância da educação como pilar na construção da independência nacional.

Quadro 1 – Educação nas Zonas Libertadas – 1965 a 1973

Ano Letivo	Escolas	Nº de Professores	Alunos Matriculados
1965/1966	127	191	13. 361
1966/1967	159	220	14.386
1967/1968	158	284	9.384
1968/1969	134	243	8.130
1969/1970	149	248	8.559
1970/1971	157	251	8.574
1971/1972	164	258	14.531
1972/1973	156	251	15.000

Fonte: Cá, L., 2000.

Análise dos dados relativos ao número de escolas, professores e alunos nas zonas libertadas pelo PAIGC, entre os anos letivos de 1965 a 1973, reforça a compreensão do papel estratégico que a educação desempenhou no processo da luta pela independência da Guiné-Bissau. Mesmo diante das adversidades impostas pela guerra, é visível o esforço do movimento de libertação em manter e expandir a rede escolar. Apesar de oscilações naturais nos números ao longo dos anos, especialmente no que se refere ao total de estudantes matriculados, observa-se um crescimento significativo na reta final, com destaque para os anos de 1971/1972 e 1972/1973, quando o número de estudantes ultrapassou os 14 mil, chegando a 15 mil. Isso demonstra não só a ampliação do cesso à educação, mas também a confiança das comunidades locais na escola como espaço de esperança e construção de um futuro diferente.

Esses avanços educacionais em plena guerra não apenas contrastam com a negligência do regime colonial em relação ao direito à educação da maioria da população, mas também revelam a clara visão do PAIGC de que a formação de quadros e a valorização do saber seriam fundamentais para a consolidação da soberania nacional. Assim, a educação nas Zonas Libertadas se afirmou como um dos alicerces mais fortes do projeto de libertação e de reconstrução de uma Guiné-Bissau livre, crítica e emancipada.

3.4 Educação pós-colonial na Guiné-Bissau: rupturas, permanências e desafios na construção de um sistema nacional

Após o fim da dominação portuguesas, com a proclamação unilateral da independência em 1973 e o posterior reconhecimento oficial por Portugal e pela comunidade internacional em 1974, os dirigentes guineenses estavam plenamente conscientes dos enormes desafios que teriam pela frente. Em meio à tarefa urgente de reconstrução nacional, a educação foi definida como uma das prioridades estratégicas para colocar o país no rumo do progresso. A nova nação, ainda marcada pelas cicatrizes deixadas pelo jugo colonial, precisava não apenas restaurar suas estruturas físicas e administrativas, mas também resgatar a dignidade do seu povo por meio do saber.

As autoridades de novo Estado herdaram um sistema escolar profundamente excludente, seletivo e elitista, construído para servir aos interesses da metrópole, e não as necessidades da população local. Mesmo diante de tantos obstáculos, o setor educacional foi encarado como um pilar fundamental do processo de libertação e construção. Conforme Sané (2018, p. 199),

> Ao final do período colonial, mais de 90% da população do país não tinha acesso à educação formal, ficando por isso evidente que a alfabetização massiva seria o único caminho a ser trilhado como forma de contornar a situação, significando igualmente o desafio de confrontar o modelo educacional colonial segregacionista ao projeto educativo construído e experimentado nas zonas libertadas, na busca da construção de um projeto educativo para o novo país, que se adequasse as suas reais necessidades de desenvolvimento.

Paralelamente, Furtado (2005, p. 331) sustenta que

> O sistema escolar em desenvolvimento durante a luta, sob a coordenação do Instituto de Amizade, partiu de um sistema educativo nascente, ainda débil, impregnado dos princípios e valores do PAIGC, imbuído de valores forjados nas duras condições de uma luta armada. Era um sistema eminentemente rural, cujas estruturas se encontravam ainda numa fase de definição e implantação. Era, portanto, um sistema ainda mal estruturado.

Embora o sistema escolar do PAIG ainda estava no processo de se consolidar, a sua existência já simbolizava um marco de resistência e afirmação identitária. Mesmo com limitações estruturais, ele significava a ruptura com o paradigma colonial, pois buscava formar cidadãos conscientes, comprometidos aos ideais de liberdade, solidariedade e justiça social como almejado pelo PAIGC. Assim, apesar de frágil, era uma ferramenta pedagógica de luta e construção nacional.

Durante o período colonial, o ensino era oferecido apenas nas cidades consideradas grandes, as escolas estavam concentradas nos centros urbanos com uma cobertura muito baixo das necessidades da população. Além disso, essa educação atendia principalmente aos interesses do colonizador. O grande desafio, após a independência, foi reestruturar e construir um sistema educacional novo, nacional, inclusivo e alinhado com as realidades socioculturais do povo guineense. A esse respeito, Furtado (2005, p. 329) comenta que

> O sistema herdado, que vigorava em todos os centros urbanos e rurais da então Província da Guiné, era essencialmente urbano, elitista e discriminatório. Aparentava desenvolver, com base na política de “Por uma “Guiné Melhor” protagonizada pelo então governador General Spínola, um ensino mais próximo da nova realidade que já se vivia na Guiné, imposta pelo avanço irreversível da luta de libertação e pela eminência de uma derrota”. Ao nível urbano, o sistema servia a uma minoria à qual assistia o direito a melhores escolas oficiais e melhores professores. Ao nível rural, uma camada mais numerosa frequentava os postos escolares, geridos por pessoal docente de “segunda e terceira categoria” – os professores de postos escolares e os monitores – e por professores de posto militares que regiam as escolas nas localidades mais recônditas.

O sistema colonial português simulou reformar a sua administração e sistema educacional, independentemente de ser extemporâneo, mas também mantinha profundamente desigual e seletiva. A retórica de “uma Guiné melhor” era apenas como um recurso político para suavizar a imagem da ditadura portuguesa diante da derrota eminente. Na prática a exclusão da maioria rural continuava a ser uma realidade concreta.

A existência de categorias inferiores de professores, enviados as regiões longínquas, expressava não só o desprezo institucional pelas comunidades do interior,

mas também a intenção de preservar o domínio ideológico e disciplinar sobre esses espaços. Enquanto isso, as grandes cidades, consideradas mais importantes e estratégicas, recebiam investimentos e atenção especial. Essa desigualdade refletia a lógica colonial, garantir o acesso escolar seletivo ao saber como forma de hierarquias e perpetuar relações de dependência. O sistema educativo, portanto, não foi concebido para servir aos guineenses em geral, mas para eternizar o domínio colonial e garantir trabalho forçado (escravatura) e limitada em sua formação crítica.

Esse modelo educacional, herdado após a independência, mostrava-se completamente desajustado às necessidades do país. Ele opera segundo uma lógica elitista, na qual os níveis básicos existiam apenas como preparação para a minoria alcançar o ensino superior. Como enfatiza Furtado (2005, p. 330), tratava-se de um sistema “orientado para uma lógica de diplomas de nível superior, em que [...] os inferiores serviam apenas de antecâmara aos níveis superiores aos quais acediam apenas os alunos mais dotados”, quase sempre os filhos de portugueses ou mestiços.

O governo guineense, ao conquistar a independência, sabia que reformar o sistema educacional era urgente, mas também sabia que era uma tarefa que não podia ser feita de forma imediata. O modelo colonial deixado era inadequado, mas ainda era única estrutura disponível no curto prazo. A construção de um novo projeto educacional exigia cautela e reflexão, pois os obstáculos iam além das estruturas físicas, estavam também enraizados nas mentes. A juventude urbana, por exemplo, era moldada sob lógica do colonizador e apresentava resistência às novas propostas de um ensino nacional. Como observa Macedo (1978), essa mudança cultural era complexa e exigia intervenções pedagógicas lentas e consistentes. Por isso, o governo optou por mudanças progressivas, com base em análise crítica e ação pedagógica contínua.

Para viabilizar a reformulação da política educacional no país, tornou-se necessário tomar uma decisão estratégica, mesmo que temporariamente, o funcionamento das escolas herdadas do sistema colonial, até que fosse concebido um projeto educativo nacional coerente com os novos ideais. Esse plano deveria conter diretrizes claras e investir na formação de profissionais qualificados para garantir sua implementação eficaz. Segundo Furtado (2005, p. 334),

> [...]; b) Conservar a estrutura educacional existente, abrindo as portas para um maior número de estudantes, substituindo todos os quadros indesejáveis e introduzindo as reformas de conteúdos mais pertinentes. Esta segunda

> opção significaria prosseguir com um sistema educativo herdado, estranho, construído na óptica da dominação colonial, introduzindo nele modificações pontuais para fazer face à inevitável explosão escolar, enquanto se construía paralelamente o novo sistema, numa segunda etapa.

As intensas expectativas sociais e políticas do período pós-independência pressionaram os líderes nacionais a tomarem decisões rápidas, e estratégicas. Assim optou-se por preservar temporariamente o sistema herdado do colonialismo, introduzindo ajustes pontuais e progressivos. Essa abordagem visava evitar o colapso educacional imediato ao mesmo tempo que criava espaço para o desenvolvimento de uma proposta educativa renovada.

O estado guineense, ao repensar a educação, buscou romper com o modelo colonial e promover uma escola voltada para a realidade local. A nova proposta pedagógica visava não apenas ensinar, mas formar sujeitos críticos conscientes da sua história e das necessidades nacionais. Seria necessário ensinar ciência e tecnologia e outros tipos de saberes de forma contextualizada, conectando o conteúdo escolar à vivência comunitária. Por isso, tornou-se essencial conectar o ensino à prática diário do povo, fazendo da escola um espaço de reconstrução coletiva e afirmação identitária. Conforme revela Almeida (1981, p. 92),

> [...] a necessidade sentida pelo governo guineense foi de expandir e dar um significado ao primário, transformando-o de etapa em formação, em primeiro lugar. Esse nível do ensino, acessível a toda a população, deveria transmitir conhecimentos úteis ao exercício de uma profissão, a vida do estudante e ao desenvolvimento da sociedade.

Lamentavelmente, nenhuma das opções adotadas foi sustentada por um entendimento profundo da realidade complexa herdada, marcadas pelas políticas anteriores e, em especial pelas medidas populistas tomadas pelos colonizadores nos últimos anos de governação. A profundidade dos problemas elencados não chegou a ser devidamente delimitada. Além disso, as decisões tomadas careciam de uma análise das possíveis consequências futuras. Não houve construção de cenários, nem identificação clara dos obstáculos a serem enfrentados, sobretudo no que tange à responsabilidade de recursos humanos, materiais, financeiros e estatísticos confiáveis.

Também não foi delineado um projeto estruturado que integrasse as reformas educativas dentro de um plano mais amplo para sociedade que queria construir. Assim, deu-se início a uma reforma definida, sem diretrizes claras nem modelo bem

elaborado (Furtado, 2005). Sané (2018, p. 202) aponta outra falha do Estado guineense ao adotar a reforma do sistema do ensino herdado.

> [...] a iniciativa não contava com suficientes infraestruturas de acolhimento, material didático, professores qualificados, um corpo de técnicos, cientistas, funcionários intermediários e profissionais de todos os níveis, produzida pelo colonialismo, para complementar os quadros do PAIGC, para sustentar a manutenção da iniciativa por muito tempo, estendendo-se assim a experiência educacional das áreas libertadas para todas as escolas do país.

É importante relembrar o marcante discurso do primeiro Presidente da República, Luís de Almeida Cabral, proferido na abertura da 3ª Reunião da Assembleia Nacional Popular (ANP), no qual ele destacou o seguinte:

> A educação Nacional é a coisa que estamos a fazer com mais ousadia, porque estamos a fazer uma educação que nos custa o dinheiro que não temos, levando-nos a pensar em cada mês como é que arranjaremos meios para aguentar todas as escolas que criamos, com 85 mil alunos, com mais de dois mil professores espalhados por toda a nossa terra, com uma percentagem superior a 10% da população escolarizada, percentagem essa que foi atingida só por alguns países africanos que fizeram esforços consideráveis na Educação (Macedo, 1978, p. 38-39).

O discurso de então Presidente da República Luís Cabral, em 1977, durante a abertura da 3ª Reunião da Assembleia Nacional Popular (ANP) evidência a ousadia com que o Estado guineense abraçou o desafio de construir um sistema nacional da educação. Ao afirmar que o país estava a fazer uma educação que custava “o dinheiro que temos”, o presidente revela não só a gravidade das limitações financeiras, mas também o nível de compromisso político assumido.

A criação de escolas em todo o espaço nacional, atendendo mais de 85 mil alunos com o apoio de mais de 2 mil professores, representava um esforço histórico e inédito. A meta de escolarizar mais de 10% da população num curto espaço de tempo revela uma visão de educação como força motriz do desenvolvimento e justiça social. Mesmo sem garantias materiais, o governo via educação como prioridade absoluta, uma ferramenta de transformação estrutural e consolidação da independência nacional.

Como se pode notar, nos primeiros anos da independência, o país avançou em certos aspectos políticos e socioeconômico, em comparação com situação anterior. Tudo aparentava estar sob controle e organizado. No entanto, em 1984, ocorreu o

primeiro golpe do Estado, liderado pelo então Presidente da República, General João Bernardo “Nino” Vieira, uma das figuras marcantes da luta armada de libertação.

Desde esse episódio, segundo muitos observadores, tanto nacionais quanto internacional, o país perdeu o rumo, e todo o plano de desenvolvimento acabou sendo desfeito. O sistema do ensino programado sofreu profundamente com a queda do regime de Luís Cabral. Ainda assim, esse golpe foi aclamado por várias figuras guineenses, impulsionado por rumores de que a Guiné-Bissau deveria ser governada por um “verdadeiro guineense”, enquanto o então Presidente não seria, supostamente, de origem puramente guineense. Alegava-se também que seu governo carecia de justiça, transparência, entre outras críticas, questões que, por conta do foco deste texto, não serão aprofundadas neste momento.

Infelizmente, o PAIGC não conseguiu eliminar essa discriminação educacional. Muitos males e discriminações sociais que persistem até hoje são heranças do período colonial (Koudawo, 1996). Essa desigualdade educacional ainda persiste no país. Observa-se que os recursos e as melhores instituições de ensino continuam centralizados na capital, onde se concentram as maiores e mais bem estruturadas escolas do território nacional. Como destaca Sané (2018, p. 67),

> O sistema não consegue contribuir para reduzir as assimetrias de desenvolvimento regional e local nem garantir a igualdade de acesso às crianças. As melhores escolas e os melhores professores continuam sendo privilégios da capital e de algumas cidades.

O sistema educacional da Guiné-Bissau está comprometido, mas as intervenções políticas afetam diretamente as questões educativas. Além disso, o ministro da Educação possui um controle absoluto sobre a tomada de decisões relacionadas às políticas educacionais no país. Segundo Furtado (2005, p. 671), “no Ministério da Educação, na pessoa do Ministro ainda detém um controle político sobre o setor apesar da incapacidade de resposta em termos de estratégias e de recursos para o desenvolvimento da educação”. Esse tipo de política educativa não contribui para dinamizar o sistema, pois, frequentemente, quando há mudanças de governo, os planos traçados pelo ministro anterior são desfeitos.

Apesar das diversas tentativas de reforma do sistema educativo por parte de sucessivos ministros da educação, muitos desses esforços esbarraram na constante instabilidade política, o que acabou comprometendo a implementação de mudanças

mais constantes. Ainda assim, é importante reconhecer e valorizar o papel ativo dos pais, encarregados da educação e a sociedade civil que vêm desempenhando. Mesmo diante de tantas dificuldades, têm se mobilizado para apoiar a educação formal, seja participando na construção de escolas, seja contribuindo com recursos, e muitas vezes de forma simbólica, como pagamento de propinas, para garantir o funcionamento das aulas e evitar a paralisação dos professores, que têm recorrido à greve como forma de reivindicação nos últimos anos.

O Estado guineense, em particular o Ministério da Educação, tem recebido apoios de parceiros multilaterais, mas ainda enfrenta muitas dificuldades em garantir que os estudantes permaneçam na escola até concluírem o ensino fundamental ou secundário. Muitas vezes, essa evasão escolar é motivada pela falta de escolas suficientes, uma vez que muitas instituições não têm capacidade para albergar todos os alunos. Conforme Araújo (2020), essa evasão escolar pode ser causada por diversos fatores, como fatores individuais ou sociais, incluindo rendimento escolar, baixo grau de autoestima, absentismo e falta de motivação, que podem ser sinais indicativos de abandono escolar. Além disso, a insuficiência de escolas em várias regiões da Guiné-Bissau contribui significativamente para o abandono escolar e para o aumento do analfabetismo no país.

Nos últimos anos, houve avanços importantes na ampliação do acesso à escola em todos os níveis de ensino na Guiné-Bissau. Porém, esses avanços ainda não foram suficientes para resolver os problemas estruturais do sistema educativo. Um dos maiores desafios continua sendo manter as crianças na escola até que completem, pelo menos, um ciclo de ensino. A situação é ainda mais preocupante quando se trata das {meninas, bem como em áreas rurais, onde elas enfrentam o dobro de dificuldades em comparação com os meninos para permanecerem nos estudos e concluírem a escolaridade básica.

Além de todos esses desafios, há também a escassez, quase total, de recursos pedagógicos nas escolas, em muitos casos, os alunos não têm sequer acesso a meios didáticos. O sistema educativo por sua vez, apresenta falhas profundas de organização e gestão. A constante troca de responsável do pelouro da Educação condiciona fortemente a continuidade de projetos e compromete qualquer tentativa de reforma mais sólida. Sem uma política pública consciente e eficaz para o setor, o país continua enfrentando uma das suas maiores fragilidades como a alta taxa de analfabetismo da população (Sané, 2018).

Como tentativa de enfrentar essas dificuldades, o governo da Guiné-Bissau elaborou e colocou em prática um plano de longo para prazo para setor da educação. Esse plano, chamado Carta Política do Setor Educativo, que foi pensado para ser executado ao longo de 11 anos, entre 2009 a 2020, com o objetivo de organizar e fortalecer o sistema educativo do país. Essa iniciativa também refletiu o compromisso do executivo guineense em garantir o acesso universal à educação básica até 2020, como parte de uma estratégia mais ampla para reduzir a pobreza e impulsionar um desenvolvimento econômico e social duradouro no país. No entanto, o próprio governo reconheceu que o sucesso desse programa dependeria, de um forte compromisso político e da estabilidade institucional do país.

No que diz respeito aos objetivos da Carta Política do Setor Educativo (2009-2020), no âmbito do desenvolvimento do sistema educativo, o principal objetivo pretende-se com a conclusão universal do ensino básico com serviços de melhor qualidade. Conforme Sané (2018), a política educativa apoiar-se-á igualmente nos objetivos seguintes:

- ✓ Promover o ensino pré-escolar;
- ✓ Melhorar o acesso e conclusão do Ensino Básico.
- ✓ Melhorar a cobertura do ensino secundário geral, perspectivando uma progressiva cobertura a oferecer a um grande número de jovens 9 anos de escolaridade;
- ✓ Melhorar a qualidade dos serviços educativos oferecidos no subnível do ensino secundário complementar, não descurando o seu aumento para 3 anos de duração (implementação do 12º ano);
- ✓ Desenvolver nas jovens competências apropriadas para a sua inserção na sociedade através da promoção de Ensino técnico e formação profissional.
- ✓ Melhorar o ensino superior e promover a investigação científica para responder, em quantidade e qualidade, às demandas da economia e às necessidades da sociedade;
- ✓ Desenvolver programas de alfabetização e educação de adultos;
- ✓ Melhorar a gestão e pilotagem do sistema educativo, através da alocação optimal dos recursos, implementação de medidas que permitam a transformação dos recursos em resultados por parte dos alunos;
- ✓ Acrescer o papel do sector privado na oferta educativa, particularmente a nível do ensino secundário e ensino superior;

- ✓ Promover e melhorar a saúde escolar e desenvolver os comportamentos cívicos relativos à paz.

No que diz respeito às orientações estratégicas por nível de ensino, os objetivos definidos para o ensino básico, no período de 2009-2020, foram organizados em dois eixos centrais: por um lado, ampliar o acesso e garantir que mais alunos concluam essa etapa; por outro lado, melhorar a qualidade do ensino oferecido. Conforme essa Carta Política (Guiné-Bissau, 2009 b), "O Objetivo fixado é fazer 100% de crianças de uma faixa etária, matriculadas na 1ª classe num dado ano, beneficiarem de uma escolaridade completa de 6 anos, em 2020. A materialização deste objetivo impõe a implementação das seguintes ações":

> a. Redução da taxa de repetência para 10% a partir de 2015 (contra 18,7% em 2006), através da aplicação do sistema de avaliação subjacente à política de fases, formação de professores em métodos de avaliação e sua sensibilização relativamente aos efeitos negativos da repetência, implementação de um apoio escolar para os alunos mais carenciados, com o apoio da associação dos pais e encarregados de educação, e pela aplicação de medidas tendentes a melhorar a qualidade do ensino;
> b. aplicação de medidas tendentes a melhorar a qualidade do ensino; Assumpção progressiva pelo Estado das escolas comunitárias e madrassas[2] através de afetação de professores e alocação de material pedagógico e infraestruturas, devendo-se preservar as especificidades das escolas madrassas;
> c. Melhoria da oferta do ensino privado através de medidas de incentivo (10% do custo unitário do aluno do sector público por aluno do sector privado), medidas que compreendem também a formação contínua dos professores e dos diretores dessas escolas, fornecimento de manuais escolares e equipamentos para as escolas com melhor estruturadas. A efetivação destas medidas será possível através de um acordo contratual entre as escolas concernentes e o Estado, no qual elas comprometer-se-ão, em troca do apoio prestado, a diminuir os custos de escolarização, reservar vagas gratuitas para os alunos mais carenciados e melhorar a qualidade das aprendizagens.
> d. A racionalização da gestão e da afetação do pessoal docente através da aplicação efetiva de critérios e participação das organizações sindicais na comissão de afetação de professores.
> e. Eliminação de disparidades no que concerne ao acesso à escola, priorizando particularmente a construção de escolas nas zonas de fraca oferta escolar e dando subsídios aos professores das zonas isoladas durante 9 meses letivos (10% dos professores e o subsídio representará em média 20% do salário do professor) ; Implementação, com o apoio das comunidades, de cantinas escolares nas zonas de fraca procura escolar e de elevadas taxas de abandono (10% dos alunos acima de 20% do PIB/habitante por aluno);
> f. Recurso sistemático às turmas multiclasse nas zonas com fracos efetivos escolares;
> g. Construção de 340 salas de aula em média por ano;
> h. Recrutamento de cerca de 520 professores em média por ano (Sané, 2018, p. 272-273).

[2] Madrassas são escolas islâmicas, criadas e tutelas pelas autoridades da confessão dessa religião.

Segundo as projeções apresentadas na Carta Política do Setor Educativo da Guiné-Bissau (2009-2020), a implementação dessa política permitiria aumentar o número de crianças escolarizadas de 269.000, em 2006, para 452.000 até ano 2020. Para que as metas definidas, voltadas à melhoria da qualidade da educação nesse nível, sejam efetivamente alcançadas, é necessário cumprir uma seria de condições, tais como:

> 1. A implementação de um sistema de formação inicial e contínua consentânea com as necessidades dos docentes, um sistema que, concomitantemente, implica i) rever as condições de recrutamento a nível das escolas normais, ii) remodelação dos conteúdos programáticos e das práticas de formação, dispensando uma especial atenção ao nivelamento linguístico dos docentes e a supressão das especializações (um único professor por turma) e iii) redução do tempo de formação inicial de 3 para 1,5 ano, com o objetivo de prover o sistema com docentes qualificados e em número suficiente;
> 2. A redução progressiva do número de salas de aula que funcionam em regime de múltiplos turnos (de 71%, em 2006, para 25% em 2020) e instituição de aulas aos sábados para as turmas dessas salas, criando-se subsídios para os diretores, de modo a aumentar o tempo das aprendizagens dos alunos das escolas em causa;
> 3. A redução do ratio alunos/docente, de 48, em 2006, para 44 em 2020 ;
> 4. A distribuição gratuita dos manuais escolares e de materiais didáticos às escolas, o que requer a reforma do processo da produção e de distribuição dos manuais, a partir de 2010;
> 5. Implementação de uma política do manual escolar que tem como objetivo a disponibilização dos manuais a nível dos estabelecimentos de ensino. Os manuais obrigatórios serão distribuídos gratuitamente e os outros serão vendidos aos alunos que os queiram ter (o produto desta venda será depositado numa conta bancária e servirá para financiar os concursos do mercado para a aquisição de manuais);
> 6. A elaboração e adopção, a partir de 2012 de novos programas escolares adaptados às realidades sociais e económicas do país;
> 7. O fortalecimento da gestão pedagógica e administrativa das escolas através de i) consolidação da formação dos inspectores, ii) aumento dos meios logísticos e financeiros postos à disposição dos inspectores, iii) criação de dotações financeiras (orçamentos) para as escolas, iv) formação dos diretores das escolas e v) envolvimento das associações dos pais e encarregados de educação na gestão das escolas (Sané, 2018, p. 273-274).

Além da educação básica, a Carta Política do Setor de Educativo também definiu objetivos e estratégias específicas para demais níveis de escolaridade, incluindo o Secundário, a Formação Técnico-Profissional, o Ensino Superior e a Área da Pesquisa Científica. O documento abrangeu ainda diretrizes voltadas à gestão e coordenação do sistema educativo, com foco na valorização dos recursos humanos, na organização pedagógica e na gestão administrativa e financeira. Também foram tratadas questões transversais consideradas essenciais, como a promoção da escolarização das meninas o incentivo à participação do setor privado na educação,

a saúde escolar, preservação do ambiente-noção ambiental, a educação para a paz, e a valorização do esporte e do lazer como partes complementares da formação integral dos estudantes.

De acordo com Sané (2018), para garantir a concretização dos objetivos traçados pela Carta Política do Setor Educativo (2009-2020), o governo da Guiné-Bissau confiou a responsabilidade de execução ao Ministério da Educação coube a este ministério não apenas coordenar as ações, mas também liderar todo o processo de planificação, acompanhamento, avaliação e articulação do programa, tanto a nível central quanto nas regiões do país.

Com o intuito de assegurar uma gestão mais estruturada e participativa, foi instituído com Comitê de Pilotagem, integrado por todas as áreas-chave do ministério. Esse comitê reuniu os Diretores-Gerais, Diretores Regionais, Presidentes de Institutos, além do Diretor-Geral do Orçamento e do Diretor-Geral do Plano. A função desse grupo era para conduzir as grandes orientações estratégicas, tomar decisões conjuntas e garantir que as diferentes frentes do setor educativo estivessem alinhadas com os objetivos do programa.

Como sustenta Sané (2018), a coordenação técnica e a secretariado desse comitê ficaram sob responsabilidade do Gabinete de Informação, Planificação e Análise do Sistema Educativo (GIPASE), que passou a desempenhar um papel central na recolha de dados, no planejamento e no apoio às decisões.

Para fortalecer ainda mais a articulação entre o governo e os seus parceiros, foi criado também um Comitê de Coordenação, que além dos membros do Comitê de Pilotagem, contou com a participação de representantes dos principais parceiros técnicos e financeiros que apoiavam o programa. Essa instância permitia o diálogo contínuo entre os atores nacionais e internacionais, assegurando maior transparência e alinhamento nas ações.

Por fim, foi instituído um Comitê de Gestão, com o foco na operacionalização diária do programa. Esse comitê integrava o Gabinete de Informação, Planificação e Avaliação do Sistema Educativo (GIPASE), a Direção-Geral do Orçamento (DGO) e do responsável direto pela estruturação de gestão do programa. Juntos, esses órgãos cuidavam da implementação prática das atividades, alocação de recursos, do acompanhamento financeiro de resolução de eventuais obstáculos administrativos.

Esse arranjo institucional foi pensado para promover uma governança mais sólida e eficaz no setor da educação, rompendo com lógica de improvisação e reforçando a necessidade compartilhada entre os diversos níveis de decisão.

A história da educação na Guiné-Bissau, no período pós-colonial, mostra claramente que a luta pela independência política não encerrou os desafios mais profundos do país. A independência marcou, sim, o fim do domínio português, mas também deu início a um processo longo e complexo de reconstrução de um sistema educacional que nunca foi pensado para servir o povo guineense. O modelo herdado era elitista, seletivo e profundamente desigual, com uma estrutura montada para manter o controle social e ideológico do colonizador.

Logo nos primeiros anos, o novo Estado buscou romper com essa lógica, tentando desenhar uma educação voltada para as necessidades locais, capaz de formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade. Houve vontade política, mobilização popular, houve esperança. Mas os obstáculos em muitos: faltavam professores qualificados, estruturas adequadas, recursos materiais e, sobretudo, estabilidade política para que os projetos ganhassem corpo e continuidade.

O golpe de Estado de 1984 desorganizou boa parte do que estava sendo construído. A instabilidade que veio a seguir fragmentou os esforços de reforma e impediu que a educação fosse tratada com prioridade e a consistência necessárias. A cada mudança de governo, mudavam-se também as diretrizes, e assim a escola pública foi sendo atravessada por descontinuidades e fragilidades profundas. O sistema passou a depender muito mais do esforço das comunidades, das famílias, dos professores mal remunerados e da ajuda dos parceiros internacionais, do que de uma política pública sólida e sustentada.

Ainda hoje, a desigualdade educacional persiste. As melhores escolas continuam concentradas na capital, e muitas crianças, sobretudo nas regiões rurais, seguem sem acesso à educação de qualidade. A evasão escolar, a falta de recursos didáticos, a má gestão e a ausência de continuidade nas políticas públicas tornam difícil avançar. A Carta Política do Setor Educativo (2009-2020) foi, sem dúvida, um passo importante, com metas claras e um plano coerente. No entanto, sua implementação encontrou muitas barreiras, sobretudo relacionadas à instabilidade institucional e a à ausência de recursos humanos e financeiros duradouros.

Apesar de tudo isso, é preciso reconhecer que houve avanços. O aumento no número de escolas, de alunos matriculados e de professores mostra que há uma

caminhada em curso. Mas do que nunca, é essencial que a educação deixe de ser refém da política e passe a ser tratada como um compromisso de Estado, acima de governos. A educação precisa ser compreendida como direito, como ferramenta de transformação social e como base para o futuro do país. Não se trata apenas de ensinar a ler e escrever, mas de formar cidadãos preparados para pensar, agir e transformar suas realidades. E esse é um caminho que não se pode percorrer sem coragem, planejamento e vontade verdadeira de mudar.

3.5 O acesso à educação escolar e as causas do abandono

O acesso à educação escolar é um dos principais indicadores do desenvolvimento socioeconômico de qualquer nação. Contudo, não se trata apenas da existência física de escolas, mas também das condições necessárias para garantir a permanência de crianças e jovens no sistema de ensino. Na Guiné-Bissau, esse direito enfrenta ainda inúmeros obstáculos. Muitas crianças não chegam a frequentar a escola por falta de estabelecimentos de ensino, enquanto outras desistem em razão das grandes distâncias entre suas comunidades e as instituições escolares.

A oferta educacional insuficiente em diversas regiões do país, somada à ausência de ciclos completos em muitas escolas, amplia de forma significativa o risco de abandono escolar. Esses desafios, associados às desigualdades históricas herdadas do período colonial e às dificuldades enfrentadas especialmente nas zonas rurais, tornam o abandono um problema estrutural e persistente. Sobre esse cenário, Sané (2019, p. 287) observa:

> Outro fator tem a ver com o nível de abandono escolar que ainda continua muito elevado, o que é explicado, não só pelo difícil acesso às escolas, mas também entre outros, pelo elevado número de crianças em idade escolar sujeitas a trabalho infantil, sendo que muitas trabalham na atividade agrícola com as famílias - 38% das crianças entre os 5 e os 14 anos de idade estão sujeitas a trabalho infantil; tem a ver igualmente com o fato das raparigas irem ao casamento muito cedo abandonando a escola precocemente, o que é estimado em aproximadamente 29% das que têm idade escolar.

Esse quadro se agrava diante da elevada taxa de pobreza, da escassez de investimentos consistentes e da falta de planejamento adequado para o setor educacional, fatores que comprometem a qualidade do ensino e reforçam os mecanismos de exclusão escolar. Como sintetiza Monteiro (2005, p. 131): “Todavia,

a verdade é que estamos perante um sistema descontinuado por reformas inacabadas e por atuações avulsas, por vezes sem prumo, um sistema que ficou desajustado, instável ineficiente e altamente seletivo.” A abordagem de Monteiro (2005) evidência que a descontinuidade e a fragmentação das mudanças educacionais geraram um sistema educacional desajustado, fraco e altamente seletivo. Essa questão indica que os problemas de educação não se limitam apenas a questões de recursos ou de acesso, incluindo também boa estruturação e gestão do sistema escolar. Nesse sentido, compreende-se que existem diversos fatores reais que contribuem para o abando escolar na Guiné-Bissau. Como discorre N´cuga (2023, p. 55),

> São identificadas a falta e más condições das infraestruturas escolares, como é o caso da escola alvo do nosso estudo, a instabilidade no sistema educativo resultante das greves nas escolas públicas, a inadequação dos programas que é uma razão global na Guiné-Bissau, questões de ordem política, cultural e linguística, bem como o fenómeno de casamento precoce; foram indicados, ainda, como fatores condicionantes a distância entre a escola e a residência do aluno, bem como fatores de ordem económica – particularmente associados à colheita de castanha de caju.

A combinação dessas observações com a reflexão de Monteiro (2005) permite compreender que a fuga escolar não é apenas, uma decisão particular do estudante ou da família dele, mas depende de deficiências estruturais, organizacionais e contextuais. Assim, medidas adotadas para mitigar a evasão escolar devem atuar simultaneamente na melhoria da gestão escolar, nas condições de infraestrutura, na adequação curricular e na redução de dificuldades socioeconômicas e culturais, garantindo que a matrícula se transforme em um percurso contínuo de aprendizagem.

Além dos cenários estruturais e organizacionais referidas, o abandono escolar na Guiné-Bissau é agravado por fatores sociais e culturais profundamente enraizados. Entre eles, mencionam-se a gravidez prematura, casamento precoce, muitas vezes forçado com as responsabilidades domésticas outorgadas especialmente às {meninas, que reduzem drasticamente a frequência escolar e obstruem o seguimento nos seus estudos. De acordo com as experiências observadas durante o exercício da docência, foram constatadas situações preocupantes: muitas meninas com talento acadêmico significativo abandonavam a escola em decorrência da gravidez e do casamento precoce. Nessas circunstâncias, elas sentiam-se constrangidas ao frequentar as aulas carregando essas responsabilidades e, como consequência, optavam por interromper sua trajetória escolar. Conforme Sanca (2023, p. 40),

> [...] o casamento precoce como o principal fator da desistência da escola, este é um fator a ter em conta, pois também ele é um dos mais visados nos trabalhos científicos sobre a educação guineense e que afeta principalmente as meninas.

Esses fatores se juntam com a situação econômica de muitas famílias, em que as crianças e adolescentes participam não só do trabalho do campo, como a colheita de castanhas de caju, mas também de atividades comerciais nos centros urbanos, contribuindo para aumentar a renda familiar. Essa realidade não se manifesta de maneira geral, mas se faz sentir de forma direta na vida de cada estudante. No meu próprio percurso estudantil, por exemplo, experimentei essa pressão de perto: alguns familiares não queriam que eu continuasse estudando e preferiam que eu me dedicasse ao comércio. Recebi críticas por não seguir esse caminho, sob a crença de que talvez eu não prosperaria pela escola, o que tornou meu trajeto acadêmico mais difícil e, em certos momentos, quase me levou a desistir.

Porém, resisti e mantive firme na minha decisão de continuar estudando. Até hoje, muitas pessoas questionam o valor da instrução formal diante de necessidades de obter renda imediatamente. Essa dinâmica econômica não se limita aos meninos: muitas meninas em idade escolar também deixam de frequentar a escola para vender frutas, verduras e outros produtos nas ruas da cidade, contribuindo para o sustento da família. Esse conjunto de experiências evidência como aspectos econômicos e culturais interagem, impactando de forma significativa a permanência dos jovens na escola na Guiné-Bissau. A esse respeito Sanca (2023, p. 40) afirma:

> [...] a categoria “Ajudar a família no campo”, se destaca das restantes, já que cerca de 58% dos inquiridos deram esta resposta como o principal motivo para a desistência dos alunos e das alunas da escola. [...] Ora, este fator vem comprovar o que outros trabalhos indicam sobre a situação educativa na Guiné-Bissau, particularmente quando o assunto versa o abandono escolar. Nas regiões agrícolas, este é, com efeito, um forte motivo para que alunos e alunas abandonem a escola precocemente. Aliás, a categoria “apanha de caju” insere-se também na categoria dos “trabalhos agrícolas”, o que cumulativamente perfaz 71,1% das respostas – uma seguríssima maioria.

Essa citação reforçou a ideia de que o abandono não é simples resultado de iniciativa individual, mas, também tem a ver com a vulnerabilidade socioeconômica e limitações do sistema escolar (N´cuga, 2023).

Outros aspectos importantes que pode levar os estudantes a desistência/abandono é a falta de meios de transporte para ir à escola e a insegurança nos trajetos. Esses elementos condicionam o acesso à escola e contribuem significativamente para a desmotivação e a evasão, particularmente em comunidades mais isoladas.

Em determinadas situações, observa-se que alguns professores sobretudo nas zonas rurais, menos sensíveis às dificuldades enfrentadas pelos estudantes, aplicam punições àqueles que chegam atrasados em virtude da falta de meios de transporte. Esse tratamento, quando recorrente, pode gerar desespero e, em casos mais extremos, levar à desistência escolar. Paralelamente, a instabilidade do sistema educacional, afetado em greves de corpo docente, falta de materiais pedagógicos e adequação dos programas curriculares, cria um clima educativo pouco confiável, reforçando a seletividade designada por Monteiro (2005).

A compreensão do abandono escolar, portanto, requer uma análise cuidadosa e integrada, que considera simultaneamente os elementos econômicos, sociais, culturais e institucionais. Intervenções isoladas não serão suficientes para perceber este fenômeno; é preciso um conjunto de políticas articuladas que melhorem a infraestrutura física, fortaleça a gestão escolar, incentivam práticas docentes inclusivas e respeitem a diversidade cultural e linguística dos estudantes.

Além disso, programas de apoio social conectados à educação e planos estratégicos de sensibilização e mobilização comunitária são fundamentais para reduzir fatores externos que atormentam a permanência das crianças na escola. Nessa lógica, apesar que não constitua o foco central desta pesquisa, a abordagem sobre o abandono é relevante para compreender o contexto educacional da Guiné-Bissau, servindo de suporte para a análise que se seguirá.

3.6 A estrutura do sistema educacional do Brasil

O sistema educacional brasileiro é um dos pilares que sustenta a vida social do país. Mas do que um espaço de transmissão sistemática de conteúdos, ele representa um campo estratégico para a construção de cidadãos, para o fortalecimento da vida democrática e para a promoção do desenvolvimento do ser humano. Para compreender plenamente a configuração atual do sistema educacional brasileiro, é

necessário analisar seu percurso acadêmico histórico, marcado por avanços graduais, exclusões e reformas legais.

A estruturação desse sistema educacional tem como principal referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996), que estabelece regras, fundamentos, responsabilidades e princípios que devem regulamentar o direito à educação escolar. A LDB traça não apenas a estrutura formal, distribuída em níveis, etapas e modalidades, mas também um compromisso mais amplo com a inclusão, a qualidade do ensino e a valorização dos profissionais que atuam na área. Essa lei é resultado de um longo processo histórico de debates entre intelectuais brasileiros da época, reformas e disputas acerca do papel da escola em um país marcada pela diversidade cultural e por profundas desigualdades sociais.

Se observarmos bem o processo de transição da educação escolar brasileira, entendemos que ela não foi construída de forma linear ou homogênea. Houve períodos de progressos, como o alargamento da escolaridade obrigatória e a expansão das instituições de ensino superior (universidades) públicas, porém houve também momentos de retrocessos e contradições, em que a exclusão social se refletiu diretamente nas oportunidades educacionais em todo território brasileiro. Esse percurso histórico revela que a escola formal tem sido o centro das transformações sociais, seja como ferramenta de reprodução das desigualdades, seja como um espaço de luta por emancipação ou liberdade e justiça social.

Compreender a formação atual do sistema educacional brasileiro implica olhar para além da sua divisão em educação básica e superior. É necessário reconhecer que ele precisa responder às particularidades de diferentes grupos e territórios, seja no atendimento a crianças, jovens e adultos em zonas urbanas e rurais, seja no âmbito de garantia de direitos às populações indígenas, quilombolas (afrodescendentes) e as pessoas com deficiência. Essa abordagem demonstra a complexidade de um país que, ao mesmo tempo procura universalizar a oportunidade de acesso à educação formal, enfrenta enormes desafios para equidade e qualidade em todas as regiões.

Outro aspecto que merece destaque é o modelo federativo de gestão da educação no Brasil. A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios partilham responsabilidades em relação ao financiamento, à oferta e à regulação do ensino. Embora essa organização seja plasmada em lei como uma forma de cooperação incisa, na prática ela gera muitas vezes tensões, especialmente no que concerne a distribuição de recursos e da implementação de políticas públicas. É nessa

perspectiva de cooperação e conflito que se desenha a dinâmica da educação brasileira, revelando a importância de um planejamento integrado e de compromissos duradouros entre os diferentes níveis de governo.

Dessa forma, refletir sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro implica ir além da descrição de suas normas e divisões formais. Significa compreender seu papel estratégico na formação de sujeitos críticos, na superação das desigualdades históricas e na construção de uma sociedade mais justa e democrática. É nesse entrelaçamento entre os fatos históricos, legislação, prática pedagógica e desafios contemporâneos que se escreve a análise da educação no Brasil.

3.7 Breve contexto histórico da educação no Brasil

A história da educação no Brasil é marcada por avanços graduais, e por longos tempos de exclusão. No período da dominação colonial e a instrução, formal ou escolar esteve sob a tutela dos jesuítas que chegaram no Brasil em 1549, (1) um ano antes da chegada do navegador português Pedro Álvares Cabral e a sua frota em 22 de abril de 1500. Esses jesuítas quando se instalaram organizaram um modelo de ensino baseado sobretudo na catequese dos povos indígenas da região e a formação básica dos seus filhos (colonos). Esse sistema era limitado, mas representava uma estrutura organizada, que se desfez quando os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759 a demanda de Marquês de Pombal. A partir daí, o ensino brasileiro passou a ser responsabilizado diretamente pelo Reino de Portugal, mas sem uma política, o que repercutiu em uma fase de grande descontinuidade e precariedade.

Durante o período do império português, a educação começou a ganhar maior formalidade. Foram criadas as primeiras instituições escolares de ensino superior, voltadas principalmente para formar profissionais liberais e atender à elite econômica da época. Ainda assim, o ensino primário era pouco acessível e a maior parte da população permanecia excluída. Segundo Nascimento e Júnior (2024, p. 2), “[...] na educação do período colonial, expressa a prevalência dos interesses da Igreja Católica e da Coroa Portuguesa e não da maioria da população brasileira, constituída por pessoas pobres, indígenas e negros escravizados”. Esse cenário reforçava as desigualdades sociais, já que a escola não se configurava como um espaço de democratização, mas sim como um privilégio restrito a poucos.

Assim, essa limitação do processo de ensino pode ser compreendida como o modus operandi dos portugueses para perpetuar no poder colonial, uma vez que, em quase todas as suas colônias, a educação oferecida tinha caráter elitista, tanto nos países africanos quanto no Brasil. Esse modelo educativo é avaliado de forma negativa por restringir a formação de cidadãos críticos. Em outras palavras não houve democratização do ensino nesses contextos. A esse respeito Libâneo (2006, p. 37-38) discorre:

> A escola pública deve ser democrática, garantindo a todos o acesso e a permanência, no mínimo, nos oito anos de escolarização, proporcionado um ensino de qualidade que leve em conta as características específicas dos alunos que anualmente a enfrentam. [...] A escola pública deve ser gratuita porque é um direito essencial dos indivíduos para se constituírem como cidadãos. Isso implica reivindicações por maior compromisso do Estado com o funcionamento e manutenção da escola pública, ampliação de recursos financeiros definição explícita das responsabilidades dos governos federal, estadual e municipal etc.

Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, surgiram fortes debates sobre a necessidade de expandir a escola pública, gratuita e laica. Apesar do discurso modernizador, a universalização do acesso demorou a se concretizar. A constituição da República de 1934 representou um marco importante ao reconhecer a educação como direito de todos, mas sua implementação prática ainda enfrentava sérias limitações, principalmente em função da desigualdade regional e da falta de recursos. Segundo Libâneo (2006, p. 38):

> [...] Em nosso país, a distribuição desigual da riqueza faz com que 70% ou mais da população vivam na pobreza. Nos grandes centros urbanos e na zona rural o povo é obrigado a viver em precárias condições de moradia, alimentação, saúde e educação. As famílias vivem atormentadas pelo desemprego e o salário é um dos menores do mundo, apesar de o Brasil ser a 8ª potência econômica mundial. Muitas crianças precisam trabalhar ao invés de irem à escola. A pobreza e as condições adversas de vida das crianças e jovens e de suas famílias, sem dúvida, geram dificuldades para organização do ensino e aprendizagem dos alunos. [...].

Esse apontamento do autor evidencia a contradição estrutural entre o potencial econômico do Brasil e a realidade social vivida pela maioria da população. A desigualdade acentuada compromete não apenas as condições objetivas de sobrevivência, mas também o acesso a direitos básicos, como a educação de qualidade. Quando a escola se depara com alunos em situação de pobreza, marcados

pela fome, pela necessidade de trabalhar precocemente e pela falta de apoio familiar, ela enfrenta desafios que extrapolam o âmbito pedagógico e exigem políticas públicas mais amplas de combate às desigualdades. Assim, a aprendizagem não pode ser vista de forma isolada, mas como parte de um processo social em que a exclusão econômica repercute diretamente nas oportunidades educacionais e na construção da cidadania.

Ao longo do século XX, diferentes reformas procuraram organizar o sistema educacional de acordo com as demandas sociais e econômicas de cada período. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1961) foi um passo relevante, pois estabeleceu parâmetros gerais para a educação no país. No entanto, {entretanto,} foi a Constituição Federal de 1988 que consolidou a educação como direito social fundamental, vinculando percentuais mínimos de investimento de estados e municípios na área e determinando o dever do Estado em garantir o acesso e a permanência de todos os cidadãos na escola.

Nesse sentido, destaca-se o artigo 206 da Constituição Federal de 1988 (CF), O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios (EC no 19/98 e EC no 53/2006):

> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Brasil, 1988, p. 121).

Esses princípios, quando efetivamente aplicados, representam a base para construção de um sistema educacional inclusivo, democrático e socialmente referenciado, capaz de reduzir desigualdades históricas, fomentar a participação ativa da comunidade escolar, respeitar os profissionais da educação escolar e garantir a formação integral de todos os estudantes.

A atual LDB (1996) atualizada (2023) no Título, capítulo V, representa um novo marco ao sistematizar a estrutura do ensino brasileiro, organizando-o em níveis, em etapas e modalidades ou tipologias. Ela trouxe princípios como gestão democrática, a valorização docente e a busca pela qualidade, além de conectar-se com políticas de

financiamento que surgiram depois, como o fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). Esses marcos legais expressam o esforço das autoridades brasileiras ao longo desses anos em edificar um sistema educacional, mas abrangente e coerente, ainda que as desigualdades históricas continuem a desafiar a concretização plena desse direito.

3.8 A estrutura atual do sistema educacional brasileiro

O sistema educacional brasileiro está organizado em níveis, etapas e modalidades, com o propósito de atender à diversidade de necessidade da população e às exigências do desenvolvimento social e econômico. A seguir, detalha-se um pouco cada componente de acordo com a LDB (1996).

3.8.1 Educação Básica

A Educação Básica é obrigatória dos (4) quatro aos (17) dezessete anos e compreende (3) três etapas principais:

1) Educação Infantil: destinada a crianças de 0 a 5 anos, subdividida em creches (0 a 3) anos de idade e pré-escolas (4 e 5) anos. Tem como objetivo promover o desenvolvimento geral da criança, favorecendo aspectos cognitivos, físicos sociais e emocionais desde os primeiros anos de vida. Importa realçar que, desde a Constituição Federal de 1988, reforçada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, a educação infantil passou a integrar o direito à educação básica obrigatória, garantindo a universalização progressiva do acesso à creche e à pré-escola como política pública de Estado;

2) Ensino Fundamental: contempla crianças e adolescentes dos 6 aos 14 anos de idade, distribuído entre anos iniciais (1º ao 5º ano) e aos finais (6º ao 9º ano). Essa etapa busca alfabetizar, consolidar o letramento e promover competências fundamentais em diferentes áreas do conhecimento, preparando os estudantes para a etapa seguinte da educação;

3) Ensino Médio: voltado a jovens de 15 a 17 anos de idade com formação geral que pode incluir itinerários formativos em áreas como linguagens, ciências de natureza, ciências humanas e matemática, além de opções técnico-profissionais. Com as reformas recentes (Lei nº 13.415/2017), o ensino médio ganhou um novo formato,

articulando formação geral à preparação técnica e profissional, o que reforça tanto a sua função de terminalidade quanto a sua ligação com o ensino superior e o mercado de trabalho. Esse modelo, porém, reacende o debate histórico sobre o carácter dual do ensino médio brasileiro: de um lado, a formação acadêmica, e de outro, a profissionalização precoce.

Outro aspecto relevante do sistema educacional concernente às políticas de financiamento. O Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), criado em 2006 e torna permanente pela Emenda Constitucional nº 108/2020, representa hoje o principal mecanismo de redistribuição de recursos entre União, estados e municípios. Sua importância reside não se limita apenas no financiamento direto da educação básica, mas também no fortalecimento do princípio da equidade, reduzindo desigualdades regionais históricas.

Além da estruturação formal, o sistema educacional brasileiro conta com instrumentos de avaliação e monitoramento de qualidade. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) são exemplos de mecanismos que permitem diagnosticar avanços, identificar fragilidades e orientar políticas públicas. Essas ferramentas revelam que a estrutura educacional do país vai além da divisão de etapas e modalidades, envolvendo também acompanhamento contínuo da aprendizagem e da qualidade da oferta escolar.

3.8.2 Educação superior

A Educação Superior no Brasil não é obrigatória, mas desempenha papel estratégico na formação profissional, na pesquisa e na inovação. Ela divide-se em:

a) Graduação: abarca cursos de bacharelado, licenciatura e tecnólogo, que formam profissionais em diversas áreas do conhecimento;

b) Pós-graduação: compreende cursos de lato sensu (especialização) e stricto sensu (mestrado e doutorado), à formação avançada é a pesquisa ou produção científica.

A expansão do ensino superior público, particularmente a partir da as instituições do ensino superior (universidades) e institutos federais, tem buscado democratizar o acesso e as demandas do mercado de trabalho e da sociedade.

3.8.3 Modalidades transversais

Além dos níveis regulares, o sistema educacional brasileiro inclui modalidades que atendem grupos específicos ou contextos diferenciados:

- Educação de Jovens e Adultos vulgo (EJA): possibilita a conclusão do ensino básico para os indivíduos que não tiveram oportunidade de acesso à educação na idade regular;
- Educação Profissional e Tecnológica (EPT): integrada diferentes níveis e modalidades da educação, ou seja, inclui o ensino básico ou superior, prepara o estudante para o mercado de trabalho;
- Educação Especial: atende estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação;
- Educação do Campo, Indígena e Quilombola: essa modalidade educacional procura valorizar culturais, tradições e realidades locais;
- Educação a Distância (EaD): essa tipologia da educação também é reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), ela expande o acesso à educação por meio de tecnologias digitais, alcançando localidades remotas ou estudantes com restrições.

Ao olhar para essa trajetória, compreende-se que a educação no Brasil foi construída em meio de dificuldades, avanços e permanências históricas. Desde o domínio colonial, quando instrução escolar era privilégio restrito e instrumento de poder, até os marcos legais mais recentes, que reconhecem a educação escolar como um direito social e dever do Estado, o país trilhou um caminho de lutas e conquistas.

Atualmente, a organização do sistema educacional brasileira, revela um esforço para cobrir ou atender às necessidades de uma sociedade complexa e desigual, articulando diferentes níveis, etapas e modalidades, além de criação de mecanismos de financiamento e avaliação da qualidade. Contudo, os desafios dos profissionais persistem: a universalização com equidade, a valorização dos profissionais da educação e a superação das desigualdades regionais e sociais são questões centrais. Assim, compreender a história e o modelo da educação brasileira não basta revisar o passado, mas também refletir sobre o presente e reconhecer que a garantia plena do direito à educação de qualidade continua sendo um desafio coletivo e infalível.

3.8.4 Avaliação educacional e tecnologias digitais: instrumentos estratégicos para qualidade, inclusão e inovação

A educação contemporânea tem sido profundamente impactada pela convergência entre avaliação educacional e tecnologias digitais, abrindo caminhos para o aprimoramento da qualidade e a promoção da inclusão. No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) representa um dos principais instrumentos de diagnóstico do desempenho escolar, permitindo identificar desigualdades regionais e orientar políticas públicas. Como destaca Cury (2002, p. 43), “avaliar é um ato político, que não se resume à mensuração de resultados, mas implica a análise das condições de ensino e aprendizagem”, conferindo à avaliação uma função formativa e estratégica.

O estudo sobre a qualidade da educação no Brasil ganhou maior destaque a partir da década de 1990, especialmente com a criação do Saeb em 1990, consolidado como instrumento central em 1995. Como ressaltam Palermo, Silva e Novellino (2014, p. 369), “No Brasil o estudo sobre a qualidade da educação intensificou-se principalmente, com consolidação do Saeb, em 1995”.

O Saeb foi instituído para realizar avaliações externas em larga escala, diagnosticando a qualidade da educação básica e permitindo o acompanhamento do desempenho estudantil e dos fatores que o influenciam. Gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o sistema monitora dados essenciais para a formulação e avaliação de políticas públicas (Brasil, 2025).

O alcance do Saeb inclui estudantes de escolas públicas e privadas, especialmente dos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, dependendo da edição da avaliação. As provas concentram-se em Língua Portuguesa, com ênfase na leitura e Matemática, com foco na resolução de problemas, enquanto os questionários contextuais investigam infraestrutura escolar (IE), perfil de gestores e professores, bem como hábitos de estudo dos alunos (Jesus; Araújo, 2024). Soares e Xavier (2013, p. 17) alertam que “os dados do Saeb devem ser interpretados à luz do contexto social e econômico das escolas, de modo a evitar análises meramente quantitativas”, reforçando a necessidade de políticas educacionais contextualizadas e inclusivas.

A importância do Saeb se intensifica quando se observa sua articulação com outros instrumentos de políticas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº13.005/2024), que estabelece metas e estratégias para a educação brasileira, incluindo a universalização da educação básica e a valorização dos profissionais da educação. Nesse contexto, o financiamento público é essencial, conforme destacam Dourado e Oliveira (2009, p. 211):

> O financiamento público é fundamental para o estabelecimento de condições objetivas para a oferta de educação de qualidade e para a implementação de escolas públicas de qualidade, envolvendo estudos específicos relativos aos diferentes níveis, etapas e modalidades educativas.

O Saeb também fornece dados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mede desempenho e progressão dos estudantes nas diferentes etapas da educação básica, permitindo mapear redes escolares e definir estratégias de intervenção (Gonçalves; Lima, 2024). Desde sua criação, o Saeb passou adaptações importantes, incluindo alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aplicação eletrônica de questionários expansão para a Educação Infantil e ajustes durante a pandemia (Brasil, 2025).

Quadro 2 – Principais alterações no Saeb entre 2019 e 2023

Área/Instrumento	**Ano de Início**	**Descrição/Observação**	**Observações Relevantes**
Avaliação do 2º ano Ensino Fundamental	2019	Alinhada à BNCC, avaliação de alfabetização	Resultados de 2021 usados para definir níveis pelo programa Alfabetiza Brasil
Avaliação de Ciências Humanas e Ciências da Natureza – 9º ano Ensino Fundamental	2019	Alinhada à BNCC	Realizada novamente em 2021
Avaliação da Educação Infantil	2019 (piloto), 2021 (execução)	Baseada na legislação e Parâmetros Nacionais de Qualidade de Educação Infantil	Dados disponibilizados publicamente
Questionário eletrônico – Secretaria Municipal de Educação	2019	Coleta informações sobre gestão municipal	Primeira aplicação em 2019
Questionário eletrônico da Educação Infantil	2019	Revisão de itens conforme nova matriz Saeb	Em uso desde 2019

Questionário – professores da Educação Infantil	2019	Aborda aspectos da sala de aula e cotidiano	Amplia o Saeb para Educação Infantil
Aplicação durante a pandemia	2021	Adaptação para garantir distanciamento e segurança	Alterações na aplicação do Saeb
Questionário eletrônico – Professores EF e EM	2023	Passa a ser totalmente eletrônico	Substitui versão impressa
Avaliação de Ciências Humanas e Ciências da Natureza – 5º ano EF	2023	Nova implementação	Primeira aplicação prevista para 2023
Live sobre Portaria do Saeb 2023	2023	Comunicação direta sobre procedimentos	Mais de 3 mil participantes

Fonte: Brasil, 2025. Adaptado pelo autor, 2025.

Conforme observam Freitas *et al.* (2009, p. 47),

> A avaliação em larga escala, do tipo Saeb, é um instrumento de acompanhamento global de redes ensino, com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, permitindo verificar tendências ao longo do tempo e reorientar políticas públicas.

Essa função estratégica é potencializada quando a avaliação se integra às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que têm se consolidado como força transformadora da educação. Desde os primeiros meios de massa, como rádio e televisão, até à internet e dispositivos móveis, essas tecnologias ampliam o acesso ao conhecimento e promovem práticas pedagógicas mais dinâmicas. Oliveira (2018a) destacam que rádio e televisão foram fundamentais para levar conteúdos escolares a regiões remotas, enquanto Maia (2021, p. 14) observa que “a ciência está em constante transformação a partir da criação de novas tecnologias, com isso novas possibilidades de conhecimento são construídas”.

As TICs proporcionam ambientes interativos e colaborativos, favorecendo metodologias como Google, Google *Classroom*, gamificação e aprendizagem baseada em projetos (Santos *et al.*, 2024). Segundo Kensi (2012, p. 16), “o uso das TICs não deve ser fim em si mesmo, mas um meio para alargar o acesso ao conhecimento e desenvolver novas competências cognitivas”. Essa integração tecnológica exige o desenvolvimento de competências digitais por professores e estudantes. Lévy (1993) identifica o conhecimento digital como uma das formas mais importantes na atualidade, enquanto Ota e Dias-Trindade (2020) e Vidal e Miguel

(2020) ressaltam a relevância do letramento digital para a cidadania e o mercado de trabalho.

A democratização do ensino também é favorecida pelas TICs, que rompem barreiras geográficas e sociais, promovem a inclusão de estudantes com deficiência e fortalecem a autonomia discente (Figueiredo, 2019; Carvalho, 2021). Moran (2015, p. 24) alerta que “sem uma mudança na cultura pedagógica, a tecnologia se torna apenas um adorno moderno, sem efetividade real na aprendizagem”.

A integração entre avaliação e tecnologias digitais permite construir uma cultura de dados educacionais, capaz de identificar padrões de desempenho e propor intervenções mais precisas. Barreto (2021, p. 102) afirma que “o uso ético e estratégico dos dados educacionais permite o aprimoramento de políticas públicas e a identificação de fatores de sucesso ou de risco nas trajetórias escolares”, alinhando-se à Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018).

Quadro 3 – Benefícios das TICs na educação

Aspecto	**Importância das TICs na Educação**
Acesso à informação	Facilita a pesquisa e o acesso rápido a conteúdos atualizados.
Inclusão digital	Reduz desigualdades ao permitir acesso a ferramentas tecnológicas.
Metodologias ativas	Apoia práticas como ensino híbrido e aprendizagem colaborativa.
Interatividade	Torna o aprendizado mais dinâmico e envolvente.
Autonomia do estudante	Estimula o aprendizado independente e personalizado.
Desenvolvimento de competências	Contribui para habilidades como pensamento crítico e uso consciente da tecnologia.
Formação de professores	Oferece apoio ao planejamento e avaliação.
Integração escola-comunidade	Aproxima famílias e gestores por meio de plataformas digitais.
Educação a distância (EAD)	Amplia o alcance da educação com flexibilidade.
Sustentabilidade	Reduz uso de papel e promove práticas sustentáveis.

Fonte: Adaptado pelo autor (2025), de Figueiredo (2019).

A transformação digital não se limita à disponibilização de equipamentos, mas envolve a reinvenção das práticas pedagógicas. Kenski (2012, p. 80) afirma que “não há inovação tecnológica sem inovação pedagógica; ambas caminham juntas e se

alimentam mutuamente". Freire (1996, p. 87) complementa "A educação mediada por tecnologias não se limita à transmissão de conteúdos; ela promove a construção coletiva do conhecimento, estimulando o pensamento crítico e autonomia do aluno".

Estudos indicam que escolas com maior integração tecnológica apresentam aumento de 15% no desempenho em Língua Portuguesa e Matemática no Saeb (Silva e Araújo, 2022). Gatti e Barreto (2020, p. 91) reforçam que "a tecnologia pode potencializar a qualidade educacional quando há planejamento e mediação adequada". A inteligência artificial (IA) e a aprendizagem de máquina oferecem novas possibilidades de personalização do ensino. Veiga (2022, p. 77) observa que essas ferramentas "podem identificar padrões de aprendizagem e prever dificuldades, oferecendo suporte individualizado a cada aluno".

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), mostra que países que investem simultaneamente em infraestrutura digital e formação docente alcançam melhores resultados em avaliações internacionais (OCDE, 2022). Santos (2021, p. 59) recorda que "a tecnologia educacional só é eficaz quando dialoga com a realidade sociocultural dos sujeitos que dela participam". Como sintetiza Gatti (2018, p. 65), "A escola que aprende com os próprios dados transforma informação em sabedoria, e sabedoria em transformação social".

A experiência brasileira e internacional evidência que a integração entre avaliação e tecnologias digitais, quando planejada estrategicamente, ética e pedagógica, pode transformar o cenário educacional, promovendo equidade, qualidade e inovação. Demo (2015, p. 18) reforça que "avaliar é compreender o percurso de aprender", e a tecnologia deve mediar, e não substituir a relação entre educadores e educandos.

A experiência de países em desenvolvimento, como a Guiné-Bissau, revela desafios estruturais significativas, mas superáveis mediante vontade política, formação docente, valorização da cultural local e compromisso com a educação como direito fundamental. Por outro lado, quando há planejamento, intencionalidade pedagógica e compromisso com a inclusão, as TICs tornam-se aliadas poderosas na construção de uma escola mais justa, moderna e interligada aos desafios do século XXI.

O futuro da educação depende da capacidade de usar tecnologias com intensidade pedagógica, sensibilidade social e compromisso ético, tornando os

estabelecimentos educacionais lugares de aprendizagem significativo, onde avaliação e tecnologias se articulam como arcabouço para promover inclusão, autonomia e pensamento crítico.

3.9 Formação docente: análise comparativa entre os contextos da Guiné-Bissau e do Brasil

A formação docente é um dos pilares centrais para a construção de sistemas educacionais sólidos e sustentáveis. Sua relevância transcende fronteiras, configurando-se como questão estratégica para o desenvolvimento humano, social e econômico de qualquer nação. No caso da Guiné-Bissau, a trajetória histórica do setor educacional é marcada por rupturas e reconstruções: da herança colonial portuguesa ao período pós-independência, atravessado por instabilidade política e crises econômicas que impactaram diretamente a formação e a atuação docente (Sampa, 2015).

A história da educação guineense está intimamente ligada ao processo de consolidação do Estado-nação. Com a independência, proclamada em 1973 e reconhecida em 1974, o novo governo adotou como prioridade a construção de um sistema educativo que respondesse às necessidades da população e funcionasse como instrumento de afirmação identitária. Segundo Cá e Cá (2017, p. 21):

> Após a independência da Guiné-Bissau, em 1974, a formação dos professores era justamente uma das principais preocupações na República da Guiné-Bissau, uma vez que, entre 1.900 docentes que atuavam nas instituições primárias, apenas 102 eram diplomados; e, no ensino secundário, equivalente ao ensino fundamental aqui no Brasil, uma grande parte dos professores só tinha o curso geral do Liceu, equivalente ao ensino médio completo no Brasil. Diante da situação, foi preciso fazer a contratação dos cooperantes estrangeiros de vários países, entre os quais: Brasil, Cuba, Portugal, Rússia e outros, para lecionarem no ensino secundário e ensino geral do país.

Esse testemunho evidencia a escassez crítica de professores qualificados na Guiné-Bissau após a independência, quando apenas uma minoria possuía formação adequada. No ensino primário e secundário predominavam docentes com baixa escolarização, o que comprometeu a qualidade do ensino. Para contornar essa carência, o país recorreu a cooperantes de diversas nações, garantindo a continuidade das aulas. Embora necessária, tal estratégia revelou uma dependência

externa e reforçou a urgência de políticas nacionais voltadas à formação docente como condição para a consolidação de um sistema educacional autônomo e consistente.

Mesmo derrotado no processo de independência, Portugal manteve colaboração com a Guiné-Bissau, especialmente na área educacional. Conforme Pereira (1976), centenas de profissionais da educação foram enviados com o objetivo de apoiar o processo de ensino e contribuir para a estruturação do sistema educativo guineense naquele período inicial.

Nas décadas seguintes, políticas nacionais buscaram enfrentar os desafios. O Plano Nacional de Educação Para Todos (PNA/EPT) e a Carta da Política do Setor Educativo 2009–2020 estabeleceram metas ambiciosas, como a ampliação da escolarização, a erradicação do analfabetismo e a criação de uma rede nacional de formação docente (Guiné-Bissau, 2009). No entanto, a execução dessas metas foi prejudicada por instabilidades políticas e dificuldades econômicas, comprometendo a continuidade das iniciativas. O setor permaneceu marcado por carências crônicas de financiamento, baixa taxa de conclusão escolar e elevados índices de evasão, sobretudo em áreas rurais. Conforme Rodrigues (2024, p. 3),

> A República da Guiné-Bissau buscou financiamentos em nível internacional para colmatar as mazelas que abalam o sistema educacional do país até os atuais momentos, principalmente no interior do país, onde se encontram vários jovens e adultos sem acesso à educação de qualidade.

As autoridades guineenses estavam cientes de que o fortalecimento do sistema de avaliação da aprendizagem escolar dependia diretamente da atuação do Estado. Políticas públicas bem estruturadas e com objetivos claros poderiam criar condições para que o ensino e a pesquisa se desenvolvessem de forma consistente e eficaz. Nesse sentido, após a abertura democrática, foram implementados diversos programas e projetos educacionais. Entre eles, destacaram-se aqueles direcionados à formação e ao aperfeiçoamento dos professores, dada sua relevância para a melhoria da qualidade do ensino.

No período de 1993 a 1996, com apoio financeiro da Unesco, foi executado o programa voltado ao aprimoramento das competências de quadros e técnicos do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE), concebido com os seguintes propósitos:

> (1)criação de capacidades técnicas do INDE e suas estruturas locais para a elaboração de propostas de políticas de ensino e de programas a serem ministrados no país; (2) realização de estudos sobre boas práticas do setor; (3) formulação de propostas de reformas curriculares e de programas de ensino; (4) formação em serviço de professores mediante as Comissões de Estudos (Comes); e (5) formação e autoformação de professores nas Unidades de Apoio Pedagógico (UAP), criadas em todas as regiões do país (Rodrigues, 2024, p. 3).

O conjunto dessas ações revela a preocupação em fortalecer simultaneamente a estrutura institucional do INDE e a prática pedagógica nacional. Ao investir na criação de capacidades técnicas, buscou-se aprimorar a gestão e o planejamento das políticas educacionais. Os estudos sobre boas práticas forneceram bases para orientar reformas e inovações, enquanto as propostas curriculares procuraram alinhar o ensino às necessidades da sociedade. Já as iniciativas de formação promovidas pelas Unidades de Apoio Pedagógico (UAP) desempenharam papel essencial na valorização dos professores e na promoção da atualização contínua em todas as regiões, ampliando o alcance das melhorias pretendidas para a educação nacional.

Contudo, desde o final de 2023, observa-se um enfraquecimento significativo dessas ações, particularmente em Mansabá. A participação docente nos encontros pedagógicos diminuiu consideravelmente, e, em grande medida, as atividades têm se restringido à elaboração da planificação mensal, sem espaço para discussão de conteúdos ou para o compartilhamento de dificuldades junto aos coordenadores e orientadores de práticas pedagógicas (OPP). Pois a formação contínua, mesmo que seja de curta duração tem suas repercussões positivas nas atividades docentes sobretudo na área didático-metodológica (Singo, 2023b, p. 413).

Além disso, a suspensão do pequeno incentivo financeiro que os professores recebiam pela participação nas Comissões de Estudo, medida adotada sem justificativa oficial, repercutiu de forma negativa sobre a frequência e o engajamento dos profissionais, comprometendo a efetividade da formação continuada.

É importante ressaltar que os desafios da educação na Guiné-Bissau são amplos e estruturais. De acordo com Rodrigues (2024), a baixa qualidade do ensino-aprendizagem atinge praticamente todos os níveis educacionais do país, resultado da falta de infraestrutura adequada, da escassez de recursos materiais e humanos e da recorrência de conflitos e greves que desestabilizam o sistema.

A formação docente é oferecida em Escolas Superiores de Educação (ESE), nos Institutos de Formação, Aperfeiçoamento e Pesquisa Educacional e nos Polos do Camões, distribuídos por diferentes regiões. No entanto, os requisitos formais de ingresso nem sempre são cumpridos, em razão da escassez de candidatos qualificados, sobretudo nas zonas mais remotas. Como destaca Cá (2009, *apud* Cá, 2015, p. 235),

> [...] depois da Independência em 1974 e até década de 1980, o país criou o Destacamento Pedagógico, nos anos de 1979/1980, que depois ficou conhecida como atual Escola Normal Superior Tchico Té, nos anos de 1985/1986; a Escola Técnica de Brá que não existe mais; o Centro de Formação Administrativa (CENFA) criado na década de 1980 e a "Escola de Formação de Professores 17 de Fevereiro", também criada em 1979/1980. Depois dos centros acima assinalados, foram criadas as duas faculdades isoladas no país. Uma de Medicina, nos anos de 1987/1988 e outra de Direito, nos anos de 1989/1990. Ainda Cá (1999), assevera que a faculdade de Medicina, dependia do financiamento de um organismo Holandês para manter os professores que eram cubanos. Enquanto isso, a faculdade de Direito era patrocinada pelo governo português e os professores eram portugueses, com a participação de alguns guineenses. Afora essas faculdades (Medicina e Direito), outras áreas de formação necessárias para o desenvolvimento do país eram praticamente inexistentes na Guiné-Bissau.

A citação exposta nos revela que o período pós-independência mostra que, apesar dos esforços para consolidar mecanismos de capacitação, a formação docente e profissional ainda se desenvolvia de maneira limitada. Houve avanços importantes na criação de espaços voltados à preparação de quadros nacionais, mas a forte dependência de financiamento e de professores estrangeiros evidenciava a fragilidade da autonomia local. Além disso, a oferta restrita a poucas áreas, sem contemplar campos estratégicos para a educação e o desenvolvimento do país, acabava por limitar as possibilidades de expansão de uma política consistente de forma docente. Essa realidade ilustra como a carência de sistema amplo e autossustentável de formação continuada representa um obstáculo para a consolidação de uma educação nacional sólida.

A formação de professores na Guiné-Bissau é um dos eixos centrais para o fortalecimento do sistema educacional, mas enfrenta desafios históricos e estruturais que comprometem sua eficácia. O modelo, adotado, especialmente após a independência, buscou expandir o número de docentes habilitados, e de forma antagônica esbarrou em limitações, logísticas e políticas.

Diversos estudos têm apontado que, desde o fim do jugo português, a Guiné-Bissau enfrenta uma significativa escassez de professores com formação adequada. Para compreender melhor esse fenômeno, Cá (2015) realizou uma investigação em 2012, baseada em depoimentos de antigos docentes (veteranos) do internato de Bôr (Frantz Fanon). Diante de limitação de registros oficiais, a autora recorreu ao trabalho de campo, entrevistando profissionais que lecionaram no ensino básico desse internato público entre 1975 e 1986. O objetivo da pesquisa foi identificar o perfil desses professores e os critérios adotados para a sua seleção no período mencionado. Para nós, um dos relatos mais expressivos foi o de Bubacar Paralta, que compartilhou sua experiência como ex-docente da instituição (*apud* Cá, 2015, p. 144).

> Então estudamos o 6º ano, porque, como não havia mais Brigada Pedagógica, então, a pessoa era obrigada a concluir o 7º ano para poder dar aula no Ciclo Preparatório [5ª e 6ª classes]. Também, para você conseguir a bolsa de estudo para o exterior, era obrigado a ter, no mínimo, dois anos de contribuição como professor, para depois se candidatar à bolsa. Caso não tivesse dado aula, seria melhor você não tentar emitir os documentos, porque daria o seu dinheiro de graça e nunca seria selecionado. Naquela época, o critério de seleção para a bolsa era muito rigoroso (PARALTA, Bubacar. As lembranças do ex-professor do Internato de Bor Frantz Fanon. Bissau, jul., 2012. Entrevista concedida à Cristina Mandau Ocuni Cá).

A falta de professores diplomados levou o Estado guineense a adotar estratégias emergenciais de recrutamento, priorizando a manutenção do funcionamento das escolas em detrimento da qualificação pedagógica dos docentes. Relatos de ex-professores indicam que, além da improvisação na composição do corpo docente, não havia uma política estruturada de formação inicial. Nesse contexto, a exigência de que candidatos a bolsas de estudo tivessem experiência mínima de dois anos em sala de aula exemplifica o esforço do governo em equilibrar a formação docente com as necessidades imediatas das instituições escolares.

Entretanto, essas limitações históricas combinam com desafios atuais, como a infraestrutura precária, a ausência de bibliotecas atualizadas e a falta de laboratórios pedagógicos, fatores que continuam a reduzir a eficácia dos programas de capacitação (Sampa, 2015). A efetividade do Estatuto da Carreira Docente (ECD), que estabelece critérios de ingresso e progressão profissional, também é comprometida pela instabilidade financeira do Estado e pelos atrasos salariais recorrentes, perpetuando um quadro de fragilidade na formação, valorização e profissionalização do corpo docente no país (Cá, 2015).

Diante desse panorama, torna-se evidente que a formação docente na Guiné-Bissau não pode ser analisada apenas como um processo isolado de qualificação profissional, mas como parte de um contexto mais amplo de desafios históricos, estruturais e institucionais. A combinação de escassez de professores diplomados, dependência de cooperação externa, limitações infraestruturais e fragilidade das políticas de carreira evidencia que a consolidação de um corpo docente qualificado exige não apenas investimentos em capacitação, mas também a criação de condições permanentes de valorização, autonomia e sustentabilidade do sistema educacional. Nesse sentido, os esforços realizados desde a independência, embora significativos, apontam para a necessidade de estratégias integradas que articulem formação inicial, formação continuada e melhoria das condições de trabalho, garantindo que a educação se torne um instrumento efetivo de desenvolvimento social e humano no país.

3.10 Principais desafios na formação de professores na Guiné-Bissau

Apesar dos esforços institucionais e do apoio internacional, a formação docente na Guiné-Bissau enfrenta um conjunto de gargalos estruturais, pedagógicos e socioeconômicos que afetam diretamente a qualidade do ensino básico. Esses entraves podem ser organizados em (3) três eixos principais: Infraestrutura; Currículo e Formação Continuada.

A formação de professores na Guiné-Bissau enfrenta sérios desafios crônicos que limitam tanto a qualidade de formação inicial quanto a continuidade da atualização pedagógica. As instituições formadoras operam em estruturas físicas precárias, sem ventilação, iluminação ou mobiliário adequados, o que compromete diretamente a qualidade da formação docente. Essa precariedade reflete diretamente na aprendizagem dos futuros docentes. O autor relembra que, durante o período de graduação, as salas de aula apresentavam de forma adequada, a iluminação era insuficiente e a superlotação agravava ainda as condições, resultando em um ambiente abafado e pouco propício ao processo de aprendizagem. Conforme Amâncio, Oliveira e Oliveira (2021, p. 3): Está na 7ª referência:

> A escola como um todo influencia na aprendizagem, porém, as salas de aula são, na maior parte das vezes, um grande problema a ser enfrentado, pois

> em muitos casos são salas pequenas, paredes com muita infiltração, pouco arejadas, com cadeiras desconfortáveis e espaço mínimo.

Outro desafio central é a ausência de laboratórios, bibliotecas funcionais e de acesso a materiais didáticos diversificados. De acordo com Miranda, Pereira e Rissetti (2016, p. 2), essas dificuldades podem comprometer o ambiente escolar, “pois, além da questão visual, da aparência da sala de aula, há questão de disponibilização de recursos didáticos”, que muitas vezes não estão disponíveis e, quando existem, não contam com espaço apropriado para sua utilização.

O currículo ofertado nas instituições de formação ainda está distante das necessidades socioculturais da Guiné-Bissau, uma vez que mantém forte influência de modelos estrangeiros. Isso gera um distanciamento entre formação acadêmica e as práticas aplicáveis às comunidades locais. Segundo Sampa (2015, p. 3) afirma “A reforma do sistema educativo da Guiné-Bissau deve ser basicamente para repensar os currículos, pois estes são muitos distantes da realidade do país; precisam ser revisados/atualizados para atenderem às novas exigências, adaptadas às realidades do país”. Paralelamente, Cá (2005, p. 175) sustenta que,

> Em virtude da crise na educação iniciada no final dos anos oitenta na Guiné Bissau, os efeitos foram muito negativos: as taxas de matrícula em declínio, as taxas de repetência e os frequentes conflitos entre professores e alunos, e uma relação entre professor/estudante baixa eram indicadores que mostravam que o sistema de educação era de baixa qualidade e eficiência. O sistema de ensino era adversamente afetado pelo complexo problema do idioma, currículo inadequado, pobre preparação dos professores, falta de material de instrução e uma infraestrutura escolar deficiente. Uma supervisão inadequada contribuía, também, para a baixa qualidade e eficácia interna.

Esse autor evidência que a crise educacional na Guiné-Bissau, iniciada no final dos anos 1980, revelou que um currículo inadequado, somado à formação deficiente de professores, à escassez de materiais e à infraestrutura precária, obstruiu a qualidade do ensino, evidenciando a necessidade de políticas que fortaleçam a gestão escolar e aprendizagem dos estudantes.

A carência de tecnologias educacionais também é notável. Em um cenário em que a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é estratégica, a maioria dos centros formadores não dispõe de recursos básicos, como computadores ou internet estável. A existência de ambientes complementares adequados desempenha papel essencial no processo educativo, pois a prática não

deve ser desvinculada da teoria, sendo importante para a construção do pensamento científico. Miranda, Pereira e Rissetti (2016, p. 7) afirmam

> [...] com a disponibilização de um espaço de alta tecnologia, se proporciona aos alunos um conhecimento adequado das técnicas práticas, as quais são interligadas às teorias, consolidando, dessa forma, o conhecimento.

A reflexão desses autores nos chama atenção para o papel estratégico da infraestrutura tecnológica na educação. A ausência de espaços adequados limita-se a integração entre teoria e prática, fragilizando a formação dos estudantes (professores) e restringindo o desenvolvimento de competências científicas. Nesse sentido, a criação de ambientes modernos não deve ser vista como complemento opcional, mas como condição necessária para garantir qualidade no ensino.

Durante a graduação, as condições estruturais da instituição mostravam-se bastante limitadas. Até o último ano do curso do autor desta pesquisa, a escola não tinha sala de informática e o acesso à internet era inexistente. Além disso, surgiram dificuldades relacionadas aos materiais didáticos: embora os professores os disponibilizassem, nós os estudantes frequentávamos obstáculos financeiros para reproduzi-los ou copiá-los, agravados ainda por frequentes quedas de energia elétrica que comprometiam a rotina acadêmica.

A essas carências somava-se a ausência de orientação adequada para a produção científica. Não havia formação consistente sobre como elaborar projetos, o que limita a aproximação dos estudantes com o universo da pesquisa. Essa lacuna estava diretamente relacionada à falta de materiais, tanto por parte dos discentes quanto dos docentes, que também não dispunham de recursos para orientar, de forma prática, o desenvolvimento dessas atividades. Esse cenário confirma a Miranda, Pereira e Rissetti (2016), ao evidenciar que a inexistência de espaços e recursos adequados fragiliza a integração entre teoria e prática, dificultando a consolidação do conhecimento científico e a construção de competências fundamentais para a vida acadêmica.

Levando em consideração que a educação constitui um instrumento essencial para o desenvolvimento de qualquer país, Rodrigues (2024) alerta que a ausência de prioridade nos investimentos públicos em infraestrutura física, material, tecnológica e humana pode gerar impactos significativos tanto no presente quanto no futuro da nação. Essa reflexão dialoga diretamente com a realidade vivenciada no período de

graduação, em que a falta de laboratórios, bibliotecas atualizadas, acesso à internet e orientação científica adequada comprometeu a formação dos estudantes.

Tal cenário confirma também a análise de Miranda, Pereira e Rissetti (2016), ao indicar que a inexistência de recursos e espaços apropriados dificulta a articulação entre teoria e prática, restringindo a consolidação do conhecimento científico. Portanto, a proposição de Rodrigues (2024) reforça a urgência de ampliar o número de escolas, de salas de aula e de docentes qualificados, capazes de lidar tanto com as tecnologias quanto com as diferenças cognitivas dos alunos, a fim de superar as fragilidades que ainda marcam a formação acadêmica e científica em diversos contextos.

A precariedade da infraestrutura também limita a adoção de metodologias ativas de ensino. Sem acesso a recursos didáticos básicos, os formadores de professores recorrem a métodos tradicionais, baseados na exposição oral e na repetição, o que restringe a inovação pedagógica. Isso perpetua um modelo de ensino centrado na memorização e distante das práticas contemporâneas de aprendizagem (Sampa, 2015).

Outro ponto a destacar é a falta de incentivos para a participação dos professores em programas de formação continuada. Muitas vezes, os docentes precisam custear do próprio bolso os deslocamentos até os centros de formação, o que inviabiliza sua adesão. Isso reforça a desigualdade entre professores que atuam em áreas urbanas e aqueles que trabalham em zonas rurais.

Dessa forma, percebe-se que os desafios relacionados à infraestrutura, à contextualização curricular e à formação continuada estão interligados e reforçam um ciclo de precariedade. A ausência de políticas consistentes e o excesso de dependência de iniciativas externas fragilizam ainda mais a profissionalização docente no país.

3.11 Valorização profissional e condições de trabalho

Outro eixo central de desafios na formação docente na Guiné-Bissau está relacionado à valorização da carreira e às condições concretas de trabalho. A profissão docente, embora essencial para o desenvolvimento nacional, não é socialmente reconhecida nem remunerada de forma adequada. A insuficiência e irregularidade salarial obrigam os docentes a buscar atividades paralelas,

comprometendo sua dedicação integral ao magistério e refletindo a baixa valorização da carreira.

Essa realidade compromete a dedicação integral ao magistério e mina a motivação profissional. Para muitos, na Guiné-Bissau, a docência passa a ser encarada como uma atividade passageira, e não como uma carreira profissional reconhecida e valorizada, o que reflete a limitada prioridade do Estado em investir e reconhecer o capital humano no setor educacional. Essa realidade encontra respaldo na análise de Singo (2023b, p. 403), ao afirmar que

> muitos professores que atuam no ensino não passaram por uma adequada preparação para assumir a função docente, atuando no campo educacional como forma de complementação da renda familiar ou por não terem tido outra oportunidade de emprego.

Tal constatação evidencia que a docência, em determinados contextos, deixa de ser concebida como profissão estruturada e passa a assumir um caráter circunstancial, o que compromete a consolidação da identidade profissional docente e a qualidade do ensino.

Outro desafio refere-se à instabilidade contratual. Muitos professores, especialmente em áreas rurais, trabalham sob contratos precários, sem benefícios trabalhistas ou respectivas de progressão na carreira. Essa condição fragiliza a permanência no magistério e condiciona a continuidade de projetos pedagógicos.

A falta de valorização também se reflete na ausência de incentivos para que os professores invistam em sua própria formação. Diferente de outros países que vinculam aumentos salariais à conclusão de cursos ou especializações, na Guiné-Bissau o avanço profissional pouco depende da qualificação. Isso gera um descompasso entre o esforço individual e o retorno recebido, desestimulando a busca da capacitação.

A sobrecarga de trabalho é um dos problemas enfrentados pelos professores no país. A falta de profissionais qualificados faz com que muitos tenham que assumir turmas numerosas ou até trabalhar em mais de uma escola, o que gera cansaço, desagaste e inevitavelmente compromete a qualidade do ensino. Essa também dificulta a elaboração de planejamentos pedagógicos mais consistentes, já que o tempo disponível para esse processo acaba sendo reduzido. Conforme Singo (2023b, p. 403) “o docente precisa estar preparado, físico, mental e intelectualmente para

enfrentar esta situação e estar habilitado para tal". O contraste entre o meio rural e a capital torna essa situação ainda mais evidente: nas zonas rurais há escassez de professores, enquanto em Bissau observa-se o oposto, com excesso de profissionais. Isso acontece porque a maioria evita atuar em regiões distantes, com receio de serem esquecidos ou desvalorizados pelas autoridades educacionais.

Nos últimos anos, uma das maiores preocupações dos docentes tem sido justamente conseguir transferência para Bissau ou áreas próximas, a fim de conciliar o trabalho com a continuidade dos estudos, seja de forma presencial ou distância. Essa realidade expõe uma contradição dentro do sistema educacional: faltam professores em muitas localidades, mas há concentração em outras, o que aprofunda as desigualdades no acesso à educação. Além disso, mostra como a falta de políticas eficazes de valorização do trabalho docente em zonas rurais enfraquece a carreira e limita as oportunidades de formação continuada. Nesse contexto, os professores que atuam nos grandes centros conseguem melhores condições para investir em sua qualificação, enquanto aqueles que permanecem em regiões isoladas ficam privados desse processo, reforçando ainda mais os desiquilíbrios internos do sistema educacional. Tal cenário evidencia a importância da formação permanente, pois, conforme destaca Singo (2023b, p. 405), "somente a aprendizagem contínua permite que as pessoas adquiram e atualizem continuamente seus conhecimentos e desenvolvam habilidades que lhes permitem, de forma independente, adequar-se a novas situações de ensino-aprendizagem". Assim, a limitação de acesso à formação continuada nas zonas rurais não apenas compromete o desenvolvimento profissional docente, mas também restringe a capacidade de adaptação pedagógica diante das transformações educacionais contemporâneas.

Conforme (Monteiro, 2005), a ausência de avaliação sistemática enfraqueceu a valorização do professor, pois eliminou um mecanismo que permitiria reconhecer méritos promover justiça e garantir uma gestão mais transparente da carreira. Na prática, a carreira docente (CD) ficou marcada pela desorganização, pela falta de critérios claros e pela desvalorização dos profissionais. Essa fragilidade não se limita ao âmbito administrativo, mas também se expressa no campo simbólico: a falta de uma política clara de valorização reflete-se na falta de reconhecimento social. Muitos professores relatam sentir-se desconsiderados pela sociedade e pelo próprio Estado, o que repercute negativamente em sua autoestima profissional.

A desvalorização ainda contribui para a evasão de docentes qualificados, que migram para outros setores da economia ou para o exterior em busca de melhores condições. Esse movimento agrava a escassez de professores experientes no país, enfraquecendo ainda mais a qualidade da educação básica.

Outro ponto de atenção é a ausência de políticas de incentivo para a fixação de professores em áreas remotas. Sem apoio financeiro, moradia ou benefícios adicionais, muitos profissionais evitam atuar em regiões rurais, ampliando as desigualdades no acesso à educação de qualidade.

Em síntese, a formação docente na Guiné-Bissau tem sido atravessada por avanços pontuais, mas também por limitações históricas que ainda comprometem a qualidade do ensino. Desde a independência, a falta de professores qualificados e as dificuldades estruturais do sistema educacional colocaram a carreira em situação de fragilidade. Mesmo com iniciativas apoiadas por organismos internacionais, a instabilidade política, os baixos salários e a ausência de políticas consistentes de valorização reduziram o impacto das ações desenvolvidas.

Esse cenário contribuiu para a desmotivação dos profissionais, aprofundou a desigualdade entre zonas urbanas e rurais, e dificultou a consolidação de uma política nacional de formação docente sólida. Superar esse quadro exige mais do que reformas pontuais: é necessário investir em condições de trabalho, em políticas de valorização e em uma forma contínua que permita ao professor exercer seu papel de forma digna e reconhecida.

3.12 Políticas e programas educacionais brasileiros voltados à formação docente: estrutura legal, diretrizes nacionais e formação inicial

A formação docente no Brasil é regida por um arcabouço legal consolidado, que estabelece a obrigatoriedade da formação em nível superior para o exercício do magistério na educação básica. Esse princípio foi formalizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que define parâmetros fundamentais para o funcionamento da educação nacional. Como afirma o texto legal:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, Art. 62).

A Constituição Federal de 1988 já havia reconhecido a valorização do magistério como requisito para melhoria da qualidade da educação nacional. Esse compromisso foi reafirmado no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024, que estabelece metas específicas voltadas à formação e valorização docente. A Meta 15, por exemplo, prevê que todos os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior na área em que atuam (Brasil, 2014).

Apesar desse avanço legal, persistem desigualdades regionais. Em estados das Norte e Nordeste, ainda é comum a atuação de professores sem licenciatura plena ou fora da área de formação, o que revela a necessidade de políticas mais incisivas. Como destaca o INEP (2022), aproximadamente 20% dos docentes da educação básica não possuem formação compatível com a disciplina que lecionam.

No campo da formação inicial, destacam-se programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que aproxima os estudantes de licenciatura das escolas públicas, promovendo vivências práticas desde os primeiros anos do curso. Essa iniciativa contribui para reduzir a distância entre teoria e prática, preparando os futuros professores para os desafios da sala de aula.

Outro programa de relevância é a Residência Pedagógica, que amplia a experiência formativa dos licenciados ao proporcionar estágios supervisionados mais longos e imersivos. Segundo Brasil (2014), trata-se de uma medida que busca consolidar a integração entre universidades e escolas de educação básica, fortalecendo a qualidade da formação inicial.

Entretanto, a estrutura legal não garante, por si só, a efetividade das políticas. É necessário que haja financiamento contínuo, articulação entre União, estados e municípios, e uma avaliação sistemática dos programas implantados. Como ressalta Castro (2024, p. 1):

> [...] o financiamento público importa para melhorar a condição educacional brasileira, mas também revelou instabilidades e mesmo quando ele cresceu não foi o suficiente para alterar diversas mazelas da condição de elevado atraso educacional brasileiro.

Outro ponto importante é a necessidade de melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura. Muitos ainda apresentam currículos fragmentados, pouco articulados com as demandas contemporâneas, como inclusão digital, educação inclusiva e

metodologias inovadoras de ensino. Isso reforça a necessidade de políticas que incentivem a revisão curricular e qualificação dos formadores.

Além disso, a valorização da carreira impacta a procura pelos cursos de licenciatura. Apesar de o Brasil ter avançado em termos de legislação e de programas de incentivo, muitos jovens não veem na docência uma carreira promissora. Como destacam Medeiros, Cruz e Franco (2023, p. 339),

> [...] a convergência entre os autores é de que o trabalho do professor é pouco ou nada valorizado quando se apresentam os elementos indicadores da valorização - remuneração, carreira, condições de trabalho, formação inicial e continuada e reconhecimento social.

Ainda persiste a disparidade salarial entre os docentes, o que representa um dos principais desafios enfrentados pelos professores brasileiros. Conforme discorrem Medeiros, Cruz e Franco (2023, p. 342) “[...] há uma grande variação de desigualdade salarial pelo país entre os docentes, o que nos leva a uma situação oposta ao previsto no texto constitucional”. Essas autoras evidenciam uma contradição entre o que a Constituição Federal garante – como a valorização do magistério e a equidade – e a realidade enfrentada pelos professores no Brasil. A disparidade salarial entre redes e regiões compromete à justiça social e a qualidade da educação, revelando falhas na articulação federativa e no financiamento educacional.

Outro desafio recorrente é a dificuldade de fixação de professores em regiões rurais e periféricas urbanas. Mesmo com políticas nacionais voltadas à valorização da carreira docente e à melhoria das condições de trabalho, a realidade local ainda é marcada por fatores adversos – como infraestrutura precária, isolamento geográfico, insegurança e falta de apoio institucional – que afastam profissionais qualificados. Segundo Vighi (2019), professores oriundos de centros urbanos enfrentam barreiras culturais e pedagógicas ao ingressarem em escolas do campo, o que dificulta a integração com a comunidade e a construção de práticas educativas contextualizadas. Essa desconexão entre formação docente e realidade territorial contribui para a rotatividade de profissionais e para a descontinuidade de projetos pedagógicos, agravando a desigualdade no acesso a uma educação de qualidade. Como consequência, compromete-se a universalização das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente aquelas voltadas à equidade e à valorização da diversidade regional.

Diante do exposto, é possível afirmar que, embora o Brasil tenha avançado significativamente na construção de arcabouço legal e na formulação de políticas públicas voltadas à formação e valorização docente, ainda persistem desafios estruturais que condicionam a efetividade dessas ações. A desigualdade regional, a precarização das condições de trabalho, a baixa atratividade da carreira e a desconexão entre formação inicial e realidade escolar revelam a necessidade de uma abordagem mais integrada e terrorizada.

Para que as metas do Plano Nacional de Educação sejam efetivamente alcançadas, é imprescindível que haja investimento contínuo, revisão curricular dos cursos de licenciatura, fortalecendo da articulação federativa e valorização concreta do magistério. Somente com ações coordenadas e sensíveis às especificidades locais será possível garantir uma educação de qualidade para todos, promovendo justiça social e equidade no acesso ao direito de aprender.

3.13 Programas federais, formação continuada e persistentes

Além da formação inicial, o Brasil desenvolveu um conjunto de programas federais voltados à formação continuada de professores, com foco no aperfeiçoamento pedagógico e na valorização profissional. O PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) é um dos mais relevantes, ao oferecer cursos de graduação gratuitos a docentes em exercício que ainda não possuem licenciatura. Essa política contribui para ampliar a escolaridade formal dos professores, embora persistam desafios de adesão e permanência.

No entanto, estudos críticos demonstram que, apesar o PARFOR revela um progresso no acesso à formação superior para professores ativos, sua implementação também demonstra fragilidades estruturais. Conforme indica Alencar (2018), no âmbito da pesquisa realizada na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) localizado em município de Humaitá, o programa tem sido desenvolvido sob forte intensificação da atividade docente, com carga horária concentrada, ritmo acelerado e ausência de integração total ao tripé universitário (Ensino, Pesquisa e Extensão). A autora destaca ainda que a oferta de bolsas aos professores formadores não elimina a precarização do trabalho, porque a execução das atividades ocorre, muitas vezes, sem a devida integração à carga horária regular. Essa reflexão nos revela que políticas de ampliação do acesso

à formação podem se sincronizar com processos de flexibilização e sobrecarga laboral, demonstrando condições na implementação da política pública.

Outro destaque é o Prodocência, voltado ao fortalecimento institucional dos cursos de licenciatura, por meio de apoio a projetos pedagógicos inovadores. De acordo com Brasil (2014), o programa busca incentivar metodologias ativas e integrar ensino, pesquisa e extensão, promovendo maior qualidade na formação docente.

A formação continuada também é fortalecida por meio de plataformas digitais, como a Plataforma CAPES de Educação Básica, que oferece cursos de atualização e especialização. Entretanto, o acesso a essas iniciativas ainda é desigual, pois depende de infraestrutura tecnológica que não está igualmente disponível em todas as regiões do país.

Um dos grandes avanços foi a criação do Mestrado Profissional em Educação, que visa qualificar professores da educação básica sem afastá-los do contexto escolar. Essa modalidade busca aproximar a pesquisa acadêmica das demandas concretas da sala de aula, promovendo inovações pedagógicas de forma prática e contextualizada (INEP, 2022).

No entanto, apesar da existência desses programas, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos. Um deles é a falta de integração entre formação inicial e formação continuada, o que gera descontinuidade no processo formativo. Como destaca Nóvoa (1992, p. 25), “a formação não se reduz a uma preparação inicial, mas constitui um processo contínuo de construção da identidade profissional”, evidenciando a necessidade de uma articulação mais efetiva entre as etapas formativas ao longo da carreira docente.

Outro ponto sensível é a insuficiente valorização salarial. Mesmo com programas de capacitação, muitos professores enfrentam salários baixos e condições de trabalho precárias, o que desestimula a dedicação integral à carreira. Essa realidade é evidenciada no PNE (Brasil, 2014), que reconhece a necessidade de planos de carreira atrativos como condição para a valorização do magistério.

A desigualdade regional também se manifesta no acesso à formação continuada. Professores de grandes centros urbanos têm mais facilidade de participar de cursos presenciais e eventos acadêmicos, enquanto docentes de regiões rurais ou periféricas dependem quase exclusivamente de iniciativas a distância. Essa diferença compromete a homogeneidade da qualidade educacional.

A sustentabilidade financeira dos programas educacionais representa outro desafio relevante. Muitos deles dependem de recursos instáveis e não possuem continuidade garantida diante de mudanças de governo. Essa fragilidade compromete a confiança dos profissionais da educação e das instituições formadoras, além de limitar os impactos de longo prazo. Como aponta Sucuma (2013 *apud* Sampa 2015, p. 79), “nunca foi explicitamente assumida a vontade política para melhoria da qualidade de educação”, o que contribui para a descontinuidade das ações e para a desmotivação dos envolvidos no processo formativo.

Por fim, a integração entre teoria e prática continua sendo uma lacuna importante. Muitos professores formados por meio de programas de capacitação não encontram condições concretas para aplicar os conhecimentos adquiridos, seja pela falta de infraestrutura escolar ou pelo excesso de carga horária.

Em síntese, os programas federais e iniciativas de formação continuada representam um avanço significativo, mas ainda precisam ser integrados a uma política nacional de valorização docente mais ampla. A formação, por si só, não é suficiente se não vier acompanhada de melhorias nas condições de trabalho, remuneração justa e reconhecimento social.

3.15 Comparativo entre Guiné-Bissau e Brasil

A análise comparada entre a Guiné-Bissau e o Brasil em termos de formação docente revela semelhanças estruturais e desafios recorrentes, apesar das dificuldades de escala, recursos e contexto histórico.

3.15.1 Estrutura da formação inicial

A comparação entre a Guiné-Bissau e o Brasil em relação à formação inicial de professores revela diferenças estruturais significativas. Enquanto no Brasil a exigência mínima para o exercício do magistério é a formação em curso superior de licenciatura, conforme estabelecido pela LDB de 1996 (Brasil, 1996), na Guiné-Bissau ainda prevalece a atuação de docentes com formação apenas no ensino médio. Essa diferença impacta diretamente a qualidade da educação oferecida, sobretudo nos níveis iniciais da escolaridade.

No contexto guineense, a formação inicial de professores é oferecida principalmente pelas Escolas Normais e Superiores de Educação (ESE), pelos Institutos de Formação e por outros programas de instrução pedagógica que atuam em quase todo o país. No entanto, essas instituições enfrentam sérias limitações de ordem estrutural e pedagógica, o que compromete a qualidade do ensino oferecido. Já no Brasil, apesar das desigualdades regionais, existe uma rede consolidada de universidades públicas e privadas responsáveis pela formação de professores. Essa diferença de escala reflete o maior investimento brasileiro em instituições de ensino superior.

Contudo, é importante destacar que, mesmo com a obrigatoriedade do ensino superior para docentes, o Brasil ainda enfrenta problemas de adequação entre formação e área de atuação. O INEP (2022) mostra que “cerca de 20% dos professores da educação básica não possuem formação específica na disciplina que lecionam”, evidenciando uma lacuna na política de formação inicial.

Outro ponto de convergência é a fragilidade na articulação entre teoria e prática. Tanto no Brasil quanto na Guiné-Bissau, os cursos de formação docente ainda enfrentam dificuldades em alinhar os conteúdos curriculares às realidades concretas das salas de aula.

A formação continuada também apresenta diferenças e semelhanças. No Brasil, existem programas consolidados, como o PARFOR e a Residência Pedagógica, que buscam promover atualização constante. No entanto, a adesão varia entre regiões, e a efetividade depende de recursos e infraestrutura. Já na Guiné-Bissau, a formação continuada é majoritariamente financiada por organismos internacionais e organizada em programas pontuais, com alcance reduzido.

A questão curricular é outro ponto importante de análise. Enquanto o Brasil desenvolve diretrizes próprias para os cursos de licenciatura, buscando adaptar-se às necessidades educacionais contemporâneas, a Guiné-Bissau ainda adota modelos herdados do período colonial.

Essa herança, mesmo após décadas da independência, ainda se reflete em currículos pouco contextualizados.

No Brasil, embora haja maior flexibilidade, os cursos de licenciatura também enfrentam críticas quanto à fragmentação curricular e à distância entre teoria e prática pedagógica. Assim, ainda que em níveis diferentes, ambos os países compartilham o

desafio de tornar os currículos mais significativos e conectados com as realidades educacionais locais.

A dependência de apoio externo é outro fator distintivo. Na Guiné-Bissau, a maior parte da formação continuada ocorre por meio de cooperação internacional, refletindo a fragilidade do Estado em sustentar políticas próprias.

No Brasil, embora existam parcerias externas, a formação docente é majoritariamente interna, sustentada por universidades e programas federais.
Ambos os países, no entanto, enfrentam dificuldades em fixar professores qualificados em áreas rurais e periféricas. A precariedade de infraestrutura escolar, aliada a baixos salários, contribui para a evasão docente. Esse ponto de convergência revela que, apesar das diferenças de escala, os desafios estruturais guardam semelhanças em seus impactos sociais.

Portanto, pode-se concluir que a formação inicial, a formação continuada e os currículos de ambos os países refletem tanto diferenças de investimento e estrutura quanto convergências em seus desafios pedagógicos. O fortalecimento desses eixos é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino.

Quadro 4 – Desigualdades estruturais na estruturais na formação docente: um enfoque Guiné-Bissau – Brasil

ASPECTO	GUINÉ-BISSAU	BRASIL
Exigência mínima para docência	Ensino médio ainda prevalece como formação mínima.	Curso superior de licenciatura (LDB, 1996).
Instituições formadoras	Escolas Normais, Superiores de Educação (ESE) e Institutos de Formação.	Universidades públicas e privadas consolidadas.
Limitações estruturais	Limitações sérias de infraestrutura e recursos pedagógicos.	Desigualdades regionais, mas com rede consolidada.
Adequação formação/área	Formação muitas vezes genérica e não especializada.	20% dos docentes não têm formação específica na disciplina (INEP, 2022).
Teoria vs. prática	Mesma dificuldade de alinhamento entre currículo e realidade escolar.	Dificuldade de articulação entre teoria e prática.
Formação continuada	Financiada por organismos internacionais; programas pontuais e limitados.	Programas como PARFOR e Residência Pedagógica; variação regional.
Currículo	Modelos herdados do período colonial; pouco contextualizados.	Diretrizes próprias, mas críticas à fragmentação e desconexão prática.
Apoio externo	Forte dependência de cooperação internacional.	Formação majoritariamente interna, com apoio federal.

Fixação de docentes	Mesma dificuldade, agravada por condições mais precárias.	Dificuldade em áreas rurais e periféricas; evasão por infraestrutura/salário.
Desafios comuns	Idênticos, embora em escala e contexto diferentes.	Currículo significativo, articulação teoria-prática, valorização docente.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

3.15.2 Condições de trabalho, valorização docente e impactos na qualidade do ensino

A valorização dos professores e suas condições de trabalho são fatores decisivos para entender os desafios enfrentados tanto no Brasil quanto na Guiné-Bissau. Em ambos os países, a profissão docente sofre com baixos salários e falta de reconhecimento, o que afeta diretamente a motivação e o interesse pela carreira. Na Guiné-Bissau, os atrasos salariais são frequentes, levando muitos professores a buscar outras fontes de renda. Já no Brasil, apesar dos salários mais altos, eles ainda ficam abaixo de outras profissões com formação superior.

A sobrecarga de trabalho é outro ponto crítico. A escassez de profissionais qualificados na Guiné-Bissau faz com que um mesmo professor atue em várias turmas ou escolas. No Brasil, embora haja avanços, as desigualdades regionais ainda são marcantes. Esses fatores influenciam diretamente os resultados educacionais: a taxa de conclusão do ensino básico na Guiné-Bissau é baixa, no Brasil, muitos alunos terminam ensino fundamental sem domínio pleno de leitura e matemática.

A dificuldade de manter professores em regiões favorecidas é comum aos dois países. Enquanto na Guiné-Bissau há migração para o exterior, no Brasil ocorre deslocamento interno para áreas com melhores condições. A ausência de políticas eficazes de incentivo, como moradia ou gratificações, agrava esse cenário.

Por fim, a insegurança nas escolas, mais presente no Brasil, também afeta a permanência dos docentes. As dificuldades apresentadas evidenciam que a valorização docente não pode ser compreendida apenas sob a ótica salarial, mas deve considerar a estrutura institucional e a lógica de organização do trabalho educacional. Nesse sentido, Alencar (2018), ao analisar políticas de formação no ensino superior público, demonstra que muitas iniciativas são formuladas sob o discurso da valorização profissional, porém executadas dentro de uma racionalidade administrativa orientada por metas e contenção de custos. Tal dinâmica gera uma

tensão entre a promessa de qualificação e as condições concretas de exercício da docência. Essa reflexão contribui para entender que, tanto no Brasil quanto na Guiné-Bissau, os avanços normativos ou programáticos nem sempre se traduzem em melhorias estruturais efetivas para o trabalho docente.

Em síntese, apesar das diferenças de contexto e investimento, Brasil e Guiné-Bissau compartilham obstáculos semelhantes que impactam diretamente a qualidade da educação. Superar esses desafios é essencial para os avanços na formação de professores se traduz em melhorias reais na aprendizagem dos alunos.

Quadro 5 – Condições de trabalho e valorização docente: Brasil vs. Guiné-Bissau

ASPECTO	GUINÉ-BISSAU	BRASIL
Remuneração	Salários baixos e frequentemente pagos com atraso.	Antes da Lei do Piso Nacional (Brasil, 2008), os salários docentes eram desiguais e instáveis. Com a obrigatoriedade do piso, buscou-se reduzir disparidades e valorizar a carreira, embora os vencimentos ainda fiquem abaixo de outras profissões de nível superior.
Reconhecimento social	Baixo prestígio da profissão docente.	Reconhecimento limitado, com variações regionais.
Sobrecarga de trabalho	Professores atuam em várias turmas ou escolas devido à escassez de profissionais.	Jornadas extensas e acúmulo de funções, especialmente em áreas periféricas.
Infraestrutura escolar	Escolas com prédios improvisados e falta de recursos básicos.	Infraestrutura mais robusta, porém, desigual entre regiões.
Resultados educacionais	Taxa de conclusão do ensino básico inferior a 60%.	Muitos alunos concluem o fundamental sem domínio adequado de leitura e matemática.
Evasão de professores	Migração para outros países em busca de melhores condições.	Migração interna para regiões mais desenvolvidas.
Políticas de incentivo	Ausência de políticas eficazes para fixação de docentes.	Algumas iniciativas, mas ainda insuficientes em áreas de difícil acesso.
Violência escolar	Menos acentuada, mas presente em alguns contextos.	Presente em regiões periféricas, afetando a permanência docente.
Impacto na qualidade do ensino	Comprometimento da aprendizagem e da permanência escolar.	Desempenho comprometido, especialmente em áreas vulneráveis.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

3.15.3 Programa de formação docente continuada no Amazonas (Brasil)

No Brasil, um exemplo emblemático de adaptação às realidades locais é o programa de formação continuada desenvolvido no estado do Amazonas, voltado a professores que atuam em comunidades ribeirinhas e indígenas. O modelo adotado foi modular, permitindo que os docentes permanecessem parte do tempo em suas comunidades e parte em polos de formação. Essa flexibilidade reduziu a evasão e ampliou o alcance do programa (INEP, 2022).

Os conteúdos contemplaram alfabetização bilíngue, ensino em contextos de isolamento geográfico e estratégias para lidar com turmas multisseriadas. Essa abordagem respeitou a diversidade cultural da região, fortalecendo o protagonismo das comunidades locais no processo educativo. Como destaca Brasil (2014, p. 67), “a valorização da diversidade cultural e linguística é condição essencial para uma educação inclusiva e significativa”.

Os impactos do programa foram evidenciados em indicadores educacionais. Houve redução da evasão escolar, aumento da taxa de aprovação e melhoria no desempenho em leitura e escrita. Além disso, os professores relataram maior segurança metodológica e fortalecimento de sua identidade profissional. Esses resultados confirmam a importância da formação continuada adaptada aos contextos locais.

Um ponto de destaque foi o uso de tecnologias digitais para complementar a formação. Plataformas online e materiais impressos distribuídos em comunidades de difícil acesso permitiram que os professores mantivessem contato com conteúdo atualizados, mesmo em regiões remotas. Essa estratégia reforça o potencial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ferramentas para superar barreiras geográficas (INEP, 2022).

O programa também contou com o envolvimento de universidades federais, que ofereceram suporte pedagógico e contribuíram para a produção de materiais contextualizados. Essa integração entre ensino superior e educação básica fortaleceu a qualidade da formação e aproximou a pesquisa acadêmica da realidade escolar.

No entanto, o programa enfrentou desafios relacionados à sustentabilidade financeira e à rotatividade de gestores públicos. Mudanças políticas no estado afetaram a continuidade do projeto, reduzindo sua abrangência em determinados períodos. Isso

mostra que, assim como em Mansabá, a continuidade depende de políticas públicas permanentes e institucionalizadas.

Outro desafio foi a dificuldade de garantir infraestrutura adequada nas comunidades ribeirinhas, especialmente em relação à internet e transporte. Muitos professores precisaram enfrentar longas viagens em barcos para participar das formações presenciais, o que exigiu grande comprometimento individual.

Apesar das dificuldades, o caso do Amazonas demonstra que políticas educacionais contextualizadas e sensíveis às especificidades locais podem gerar impactos significativos na qualidade do ensino. A experiência reforça a importância da flexibilidade, da valorização da diversidade cultural e do uso de tecnologias educacionais como complementos ao processo formativo.

3.15.4 Perspectivas e recomendações sobre formação docente (Guiné-Bissau e Brasil)

A formação docente na Guiné-Bissau e no Brasil revela desafios distintos, mas convergentes em seus impactos sobre a qualidade do ensino. Enquanto o Brasil possui um arcabouço legal consolidado e programas como PARFOR e a Residência Pedagógica, ainda enfrenta desigualdades regionais, currículos fragmentados e baixa valorização da carreira. Na Guiné-Bissau, a formação docente é marcada por infraestrutura precária, dependência externa e ausência de políticas contínuas. Em ambos os países, a sobrecarga de trabalho, a evasão docente e dificuldade de fixação em áreas remotas comprometem a efetividade das ações formativas. Para consolidar uma política eficaz de formação docente, é essencial articular teoria e prática, investir em infraestrutura adequada, contextualizar os currículos e implementar incentivos que assegurem a valorização e permanência dos professores.

Essas recomendações, embora fundamentais, só terão impacto real se forem acompanhadas por uma mudança de perspectiva sobre o papel do professor na sociedade. Nesse sentido, é necessário refletir sobre o significado da formação docente como eixo estruturante da educação nacional.

Ao longo deste estudo, ficou evidente que a formação docente na Guiné-Bissau enfrenta desafios estruturais, históricos e práticos que exigem respostas urgentes e contextualizadas. Mais do que um problema técnico, trata-se de uma questão de justiça social e de compromisso com o futuro do país.

Reconhecer o professor como protagonista da mudança educacional é o primeiro passo para construir políticas públicas que não apenas formem profissionais, mas também fortaleçam a cidadania e a democracia. A educação, quando bem conduzida, transforma não só indivíduos, mas nações inteiras.

3.15.5 Aspectos cognitivos que influenciam ensino, estudo e aprendizagem

Pensar a aprendizagem implica reconhecer que ela não se reduz a um simples ato de memorização de conteúdos ou reprodução de informações. Aprender envolve um movimento dinâmico, em que razão, emoção e experiência se entrelaçam para dar forma ao conhecimento. Nesse processo, a escola não é apenas espaço de transmissão, mas sobretudo de construção, onde cada estudante mobiliza suas próprias capacidades cognitivas para interpretar o mundo, atribuir significados e ressignificar a si mesmo. Refletir sobre os fatores que favorecem ou dificultam esse percurso é, portanto, um exercício necessário para compreendermos a complexidade que permeia o ensino, o estudo e a aprendizagem.

Essa constatação ganha especial relevância em um cenário escolar marcado por múltiplas demandas, onde professores precisam constantemente equilibrar a atenção a conteúdos curriculares com a atenção às singularidades de seus alunos. Compreender os aspectos cognitivos é, assim, mais do que um esforço teórico: trata-se de um caminho para qualificar as práticas pedagógicas e torná-las mais sensíveis ao modo como cada estudante aprende.

Ao se abordar os aspectos cognitivos que afetam o ensino, o estudo e a aprendizagem, torna-se necessário reconhecer a complexidade dos processos mentais que sustentam a aquisição do conhecimento. Como destaca Silva (2011), aprender é uma atividade que exige o envolvimento de múltiplas funções cognitivas, tais como a atenção, a percepção, a memória, a linguagem e o raciocínio. Cada uma dessas dimensões, ao interagir entre si, potencializa ou limita a forma como o sujeito assimila e processa informações. Nesse ponto, percebe-se que não se trata de funções que atuam isoladamente, mas de engrenagens interdependentes que dão movimento ao processo de aprender. Ao professor cabe, portanto, identificar quando uma dessas engrenagens apresenta fragilidades e pensar estratégias para fortalecê-la sem perder de vista o todo. A aprendizagem, nesse sentido, exige uma visão sistêmica e integrada, que ultrapassa abordagens fragmentadas.

A atenção, por exemplo, é um dos fatores primordiais, pois permite ao estudante selecionar estímulos relevantes e inibir aqueles que são irrelevantes. Sem ela, a aprendizagem tende a ser fragmentada e pouco significativa. A memória, por sua vez, atua como repositório e mecanismo de reconstrução, essencial para a consolidação dos conteúdos aprendidos. Já a percepção orienta a interpretação do mundo, e o raciocínio, apoiado na linguagem, viabiliza a elaboração de conceitos e a resolução de problemas (Silva, 2011). Assim, ao pensarmos a prática pedagógica, fica evidente que esses processos não acontecem em sequência linear. O aluno não “primeiro percebe, depois atenta, depois raciocina”; todos esses processos se entrelaçam em tempo real, sendo constantemente alimentados pela linguagem e pelas experiências vividas. Tal compreensão ajuda a relativizar perspectivas reducionistas que tentam explicar dificuldades de aprendizagem a partir de um único fator, ignorando a interdependência do sistema cognitivo.

Essa perspectiva cognitiva, contudo, não pode ser entendida em isolamento, como se os processos mentais fossem autossuficientes para explicar o êxito ou o fracasso escolar. Nesse ponto, Fonseca (2016) contribui ao enfatizar que emoção e cognição são neurofuncionalmente inseparáveis, devendo ser compreendidas como instâncias co-evolutivas do desenvolvimento humano. Para o autor, não é possível analisar a aprendizagem sem reconhecer a função adaptativa das emoções, que dirigem, conduzem e guiam os processos cognitivos. Assim, embora a atenção, a memória e o raciocínio sejam centrais, sua eficácia depende, em grande medida, da qualidade da experiência emocional que os acompanha.

Essa leitura nos permite perceber que muitas dificuldades escolares não se explicam apenas por falta de concentração ou déficit de memória, como comumente se afirma. Muitas vezes, trata-se de bloqueios emocionais que, ao afetarem a motivação, acabam limitando a atuação das funções cognitivas. Isso coloca a dimensão afetiva no centro do debate educacional, não como algo periférico, mas como condição estruturante para a aprendizagem.

De fato, estudos neurocientíficos demonstram que a emoção atua como guia da atenção, a qual, por sua vez, direciona a memória e a aprendizagem (Fonseca, 2016). Isso significa que quando os estímulos de ensino são apresentados em um contexto afetivo positivo, tornam-se mais significativos e tendem a ser melhor retidos e evocados. Por outro lado, experiências emocionais negativas ou a ausência de regulação afetiva podem comprometer a capacidade de concentração, a motivação e,

consequentemente, o desempenho acadêmico. A experiência docente confirma essa relação: não é raro observar alunos que, diante de professores que os incentivam e acreditam em seu potencial, demonstram avanços surpreendentes, mesmo em condições de vulnerabilidade. Do mesmo modo, um ambiente escolar hostil pode minar as capacidades cognitivas de estudantes promissores, criando barreiras invisíveis, mas poderosas, ao seu desenvolvimento.

Nesse sentido, é preciso considerar que a aprendizagem não ocorre em um vácuo emocional ou social. Como assinala Fonseca (2016), trata-se de um processo intersubjetivo e cultural, marcado pela interação entre professor e aluno. A criação de um ambiente pedagógico emocionalmente seguro e estimulante torna-se, portanto, um fator determinante para o sucesso escolar. Essa ideia dialoga diretamente com Silva (2011), ao ressaltar que a cognição, enquanto dimensão central da aprendizagem, está em permanente interação com outras instâncias do desenvolvimento humano, entre as quais se incluem a afetividade e a motivação.

Essa constatação lança um desafio importante para a escola contemporânea: mais do que oferecer metodologias inovadoras, é necessário pensar em condições de aprendizagem que acolham o estudante em sua totalidade. O reconhecimento da afetividade como parte indissociável da cognição desafia práticas pedagógicas centradas apenas no desempenho mensurável, convidando educadores a investirem também em vínculos, confiança e pertencimento.

Assim, ao integrar as contribuições de Silva (2011) e Fonseca (2016), compreende-se que o rendimento acadêmico resulta de um entrelaçamento dinâmico entre processos cognitivos e emocionais. A atenção, a memória, a percepção e o raciocínio não apenas operam em nível técnico, mas também são mobilizados e regulados pela experiência afetiva do sujeito em contexto de aprendizagem. A emoção, longe de ser acessória, constitui-se como condição fundante para a operacionalização das funções cognitivas superiores e, portanto, para a aprendizagem significativa. Ao enfatizar essa integração, evidencia-se que a escola precisa deslocar seu olhar de uma perspectiva meramente instrumental do ensino para uma visão mais ampla, na qual ensinar é também cultivar experiências emocionais capazes de sustentar os processos cognitivos. Esse é, talvez, o maior desafio da pedagogia contemporânea: reconhecer que ensinar é, ao mesmo tempo, formar mentes e cuidar de subjetividades.

3.15.6 Autoconceito e autoestima como determinantes do rendimento escolar

Estudos indicam que, no campo cognitivo, o autoconceito e a autoestima se configuram como fatores determinantes para a motivação e o rendimento escolar. Conforme sublinha Silva (2011), alunos que desenvolvem uma autoimagem positiva tendem a acreditar em suas próprias capacidades, estabelecendo metas realistas e engajando-se de forma mais efetiva nas atividades de aprendizagem. Em contrapartida, aqueles que internalizam experiências de fracasso ou recebem constantemente feedbacks negativos acabam construindo uma percepção limitada de suas competências, o que enfraquece sua persistência diante de desafios acadêmicos. Essa constatação reforça a necessidade de compreender que a percepção de si mesmo, longe de ser apenas uma variável individual, está intrinsecamente ligada às experiências vividas no espaço escolar.

O fenômeno encontra respaldo na literatura neuropsicopedagógica, que destaca a centralidade da afetividade para o desenvolvimento cognitivo. Fonseca (2016) observa que a autoestima e o autoconceito não podem ser entendidos apenas como representações cognitivas sobre si mesmo, mas como construções identitárias resultantes da interação entre emoção, cognição e contexto sociocultural. Em outras palavras, o modo como o estudante se percebe e se valoriza emerge de um processo intersubjetivo, mediado pelas relações interpessoais e pelas experiências emocionais que marcam sua trajetória escolar. Esse olhar amplia a compreensão sobre o fenômeno, mostrando que não se trata de atributos estáticos do indivíduo, mas de dimensões em permanente construção, sensíveis ao modo como a escola acolhe, reconhece ou desqualifica seus sujeitos.

Nessa linha, Fonseca (2016) argumenta que a emoção exerce papel organizador sobre a cognição, de modo que uma autoavaliação positiva do sujeito fortalece sua capacidade de atenção, memória e raciocínio. Isso ocorre porque emoções favoráveis ampliam os recursos cognitivos disponíveis, enquanto emoções negativas tendem a restringi-los. A autoestima, portanto, não é apenas uma variável psicológica abstrata, mas elemento estruturante do próprio funcionamento cognitivo, com impacto direto sobre a aprendizagem. A perspectiva convida a repensar o modo como muitas vezes se interpreta o fracasso escolar: não como reflexo de “déficits individuais”, mas como sinal de uma experiência pedagógica incapaz de oferecer

condições emocionais seguras para que os recursos cognitivos possam florescer plenamente.

Dessa forma, percebe-se uma convergência entre as contribuições de Silva (2011) e Fonseca (2016). Enquanto Silva enfatiza a importância do autoconceito como determinante do engajamento e da perseverança acadêmica, Fonseca aprofunda a compreensão desse fenômeno ao demonstrar que a construção de uma autoimagem positiva depende da qualidade da mediação pedagógica e das experiências afetivas que permeiam o ambiente escolar. Nesse sentido, o papel do professor transcende a mera transmissão de conteúdos: ele se torna agente fundamental na constituição da autoestima e na potencialização das funções cognitivas de seus alunos.

Assim, tanto sob a ótica cognitiva (Silva, 2011) quanto sob a perspectiva neuropsicopedagógica (Fonseca, 2016), evidencia-se que o rendimento escolar dificilmente pode ser compreendido de forma desvinculada das dimensões afetivas que compõem o autoconceito e a autoestima. A aprendizagem significativa exige não apenas o domínio de estratégias cognitivas, mas também a promoção de experiências emocionais que reforcem a confiança do aluno em suas capacidades, criando condições necessárias para a superação de dificuldades e o alcance de melhores desempenhos acadêmicos.

3.15.7 O arcabouço psicológico do rendimento escolar à luz da teoria das atribuições causais

Ao se reconhecer que funções cognitivas, como a atenção, a memória e o raciocínio, articulam-se com dimensões pessoais, como o autoconceito e a autoestima, percebe-se que o rendimento escolar não é apenas resultado de capacidades inatas ou de estratégias de estudo. Ele está igualmente relacionado ao modo como cada estudante interpreta as próprias experiências de sucesso e fracasso. Nesse sentido, o olhar para os processos cognitivos abre espaço para uma reflexão mais ampla: compreender de que forma os alunos explicam as causas de seus desempenhos pode ser determinante para o engajamento e para a persistência diante das dificuldades. É justamente nesse ponto que a teoria das atribuições causais, amplamente desenvolvida por autores como Weiner (1985; 2010), oferece um referencial fecundo, permitindo compreender os nexos entre cognição, emoção e motivação no contexto escolar.

Estudos indicam que, ao longo da vida escolar, os estudantes não apenas aprendem conteúdos, mas também desenvolvem modos de interpretar as causas de seus sucessos e fracassos. Essa dimensão interpretativa é o núcleo da teoria das atribuições causais, formulada inicialmente nos trabalhos de Heider (1958) e aprofundada por Weiner (1985; 2010). Em termos gerais, a teoria sustenta que os indivíduos buscam explicar os eventos que vivenciam, atribuindo-lhes causas que podem ser internas, como esforço e capacidade, ou externas, como sorte e condições da tarefa. Essas explicações não são neutras: influenciam diretamente as emoções, a autoestima, as expectativas futuras e, consequentemente, o rendimento escolar.

Segundo Silva (2011), a relevância da teoria das atribuições causais está em articular pensamento, emoção e ação, integrando a forma como os estudantes percebem a si mesmos e ao contexto escolar. Para organizar essas percepções, Weiner propôs uma classificação das causas em três dimensões principais: lócus da causalidade (se a causa é interna ou externa ao indivíduo), estabilidade (se a causa tende a se manter ou se modificar ao longo do tempo) e controlabilidade (se a causa pode ou não ser controlada pelo sujeito). Cada combinação desses fatores produz efeitos distintos sobre a motivação e o desempenho. Por exemplo, atribuir um insucesso à falta de esforço (interna, instável e controlável) pode estimular o estudante a tentar novamente, enquanto atribuí-lo à ausência de capacidade (interna, estável e pouco controlável) tende a gerar sentimento de impotência. Dessa forma, a teoria das atribuições causais fornece um referencial robusto para compreender como crenças subjetivas moldam trajetórias escolares.

É importante registrar que a presente pesquisa não realizou diretamente um levantamento de estado da arte sobre a teoria das atribuições causais. A síntese aqui apresentada baseia-se principalmente no trabalho de Silva (2011), que realizou uma revisão sistemática de produções nacionais e internacionais entre 1989 e 2010. Utilizando bases como Scielo e Biblioteca Virtual de Saúde (BVS-Psi), a autora reuniu pesquisas empíricas e teóricas que empregaram a teoria das atribuições causais para compreender o sucesso e o fracasso escolar.

De acordo com Silva (2011), no Brasil ainda há escassez de investigações sobre a temática, com uma lacuna mais evidente em regiões como a Amazônia. Esse cenário contrasta com o panorama de Portugal e Espanha, onde os estudos são mais numerosos e metodologicamente diversificados, utilizando desde entrevistas e análise de conteúdo até questionários e instrumentos psicométricos. Entre os trabalhos

brasileiros revisados, destaca-se o Boruchovitch (1997; 2004), que explora a forma como crianças, adolescentes e professores explicam o êxito ou o fracasso escolar. Esses estudos revelam que a centralidade do esforço como causa atribuída tende a favorecer um autoconceito positivo, enquanto explicações centradas em fatores externos ou na baixa capacidade frequentemente limitam a motivação para aprender.

No mesmo movimento, Mascarenhas (2004a) reforça e aprofunda essa perspectiva ao analisar estudantes do ensino médio no estado de Rondônia, Amazônia, utilizando a subescala AACM – Avaliação das Atribuições Causais e Multidimensionais (Barca, 1999). Os resultados revelam diferenças significativas entre alunos de alto e baixo rendimento: enquanto os primeiros tendem a atribuir seus resultados ao esforço e à capacidade pessoal, os segundos frequentemente recorrem a fatores externos incontroláveis, como sorte ou facilidade da matéria, ou ainda a crenças de baixa capacidade. Esses padrões não são meros detalhes: constituem verdadeiros indicadores do modo como os estudantes percebem sua agência sobre o processo de aprender.

Mais recentemente, Souza (2024) ampliou esse campo de investigação ao relacionar as atribuições causais com os métodos e hábitos de estudo de estudantes do ensino superior, oferecendo evidências empíricas que reforçam a relevância da dimensão motivacional e autorregulatória na aprendizagem. A partir de um estudo misto com 629 participantes, o autor verificou que os estudantes que atribuem seus bons resultados a causas internas, instáveis e controláveis – como esforço, dedicação e organização dos estudos – apresentam melhores hábitos e desempenho acadêmico geral. Por outro lado, atribuições centradas em causas externas e incontroláveis estiveram associadas a menores índices de autorregulação e desempenho. Esses achados confirmam, em nível superior de ensino, o princípio central da teoria das atribuições causais: as crenças sobre as causas do sucesso e do fracasso moldam o engajamento e o sentido de agência do estudante sobre o próprio aprender.

Além disso, o estudo evidencia que padrões atribucionais adaptativos se expressam concretamente em comportamentos estratégicos de estudo, como gestão do tempo, planejamento e revisão sistemática – aspectos que conectam as dimensões cognitivas e emocionais do rendimento escolar. Assim, a pesquisa de Souza (2024) aprofunda a compreensão da teoria proposta por Weiner ao mostrar que o modo como o aluno explica seus resultados não apenas influencia a motivação, mas também

organiza seus hábitos e práticas de aprendizagem, consolidando a integração entre pensamento, emoção e ação defendida por Silva (2011) e Mascarenhas (2004a).

A integração dessas duas referências permite perceber um fio condutor que dialoga com o que já discutimos sobre atenção, memória e raciocínio: mesmo quando as funções cognitivas estão preservadas, a interpretação subjetiva do estudante sobre os resultados – se decorrentes de esforço, capacidade ou fatores externos – pode potencializar ou limitar seu desempenho. Nesse sentido, as atribuições causais não se reduzem a simples justificativas para notas; elas se articulam profundamente ao autoconceito e à autoestima, sustentando ou fragilizando a confiança do aluno em sua própria capacidade de aprender.

Como sublinha Weiner (1985; 2010). A motivação é movida tanto pelas expectativas de alcançar uma meta quanto pelo valor atribuído a ela. O que Mascarenhas (2004b) confirma empiricamente é que tais expectativas são moduladas pelas crenças causais: quando um estudante acredita que seu sucesso depende do esforço que está disposto a investir, tende a perseverar diante das dificuldades. Ao contrário, quando atribui o fracasso a fatores externos ou à baixa capacidade, instala-se um ciclo de desmotivação e desistência.

Portanto, tanto o estado da arte sistematizado por Silva (2011) quanto os dados empíricos apresentados por Mascarenhas (2004a) convergem para uma constatação central: o rendimento escolar não pode ser explicado apenas por processos cognitivos objetivos, mas deve ser compreendido na intersecção entre cognição, emoção e atribuições pessoais. Esse é o ponto em que a teoria das atribuições causais se mostra particularmente fecunda, pois ilumina os nexos entre funções mentais (atenção, memória, raciocínio), dimensões afetivas (autoconceito, autoestima) e os sentidos subjetivos que os alunos conferem às próprias trajetórias escolares.

3.15.8 Motivação superficial e profunda

A transição daqui – partindo do arcabouço das atribuições causais e da relação entre cognição, emoção e rendimento escolar – conduz-nos naturalmente a uma reflexão mais densa sobre a própria motivação, não apenas como fenômeno observável em comportamentos de estudo, mas como uma estrutura profunda que nasce, em grande medida, das emoções e delas se alimenta. Ancorando-nos em Reeve (2006) e mantendo diálogo analítico com os autores já mobilizados nas seções

anteriores, este tópico procura desmontar a motivação em seus contornos, oferecendo uma “anatomia” – isto é, uma descrição organizada das suas partes, das suas dinâmicas internas e das maneiras pelas quais se manifesta de forma superficial ou profunda na experiência estudantil. O objetivo não é substituir o que foi dito sobre atribuições causais, mas aprofundar, mostrar como as crenças sobre causas (esforço, capacidade, sorte) entram numa rede mais ampla em que as emoções fornecem energia, direção e leitura do progresso – condicionando, assim, tanto hábitos de estudo quanto disposições para perseverar.

3.15.9 Emoção como raiz da motivação

Reeve (2006) destaca, com ênfase e clareza, que a emoção excede o simples fato de “sentir” – é um fenómeno multidimensional que combina sentimento, excitação corporal, propósito e expressão (Reeve, 2006). Essa descrição deve ser tomada de forma operativa ao tratarmos da motivação, se a emoção contém um componente propositivo que “dá estado motivacional (busca de metas)” então ela não é um mero acompanhante do agir; é, em muitos casos, a própria fonte imediata da energia que move o comportamento. Como afirma Reeve, “as emoções são também reações biológicas, respostas mobilizadoras de energias que preparam o corpo para adaptar-se às situações que enfrentamos” (Reeve, 2006, p. 190). Em linguagem aplicada ao contexto escolar, o estudante não age movido apenas por uma avaliação cognitiva da situação (p. ex., “preciso tirar nota *X*”), age porque uma emoção – interesse, ansiedade, orgulho, frustração – mobiliza recursos subjetivos e fisiológicos que tornam possível a ação orientada.

Tomemos dois exemplos breves, ancorados na teoria das atribuições e nos resultados empíricos que já mencionámos. Quando um estudante atribui um bom resultado ao próprio esforço (atribuição interna, instável e controlável), a sensação de competência ou orgulho emergente funciona como estímulo emocional. A alegria ou o contentamento não só sinalizam sucesso como também dão “energia” e direção para novas ações de estudo. Reeve explica essa dinâmica ao tratar interesse e alegria como emoções que “regulam a pessoa que está completa e voluntariamente envolvida em uma atividade” (Reeve, 2006, p. 200). Por outro lado, a atribuição de fracasso à incapacidade estável tende a gerar emoções aversivas (vergonha, desamparo) que

drenam energia, comprometendo a persistência – o que ecoa o que Weiner havia proposto ao diferenciar efeitos motivacionais segundo lócus, estabilidade e controlabilidade. A contribuição de Reeve é, portanto, esclarecer o mecanismo. As emoções não são post-hoc (apenas consequências), mas constitutivas do motivo que impele ao agir.

Importa destacar, ainda, a concepção integradora que Reeve propõe das emoções como sistemas sincronizados. Ele lembra que “a emoção é o constructo psicológico que une e coordena esses quatro aspectos da experiência em um padrão sincronizado” (Reeve, 2006, p. 190). Essa sincronização permite compreender por que uma mesma crença atribucional pode desencadear respostas muito distintas, dependendo da configuração emocional do sujeito – por exemplo, um estudante que reconhece a falta de tempo para estudar poderá sentir frustração (que mobiliza tentativas corretivas) ou resignação (que conduz à desistência), segundo como essa percepção se articula com estados corporais, propósitos e expressões comunicativas. Em consequência, estudar motivação exige passar do plano dos rótulos causais (esforço, capacidade, sorte) ao plano da experiência afetiva que esses rótulos alimentam e que, por sua vez, organiza práticas e hábitos.

Para além disso, Reeve sublinha que as emoções também funcionam como um sistema de leitor que informa sobre o sucesso ou fracasso relativo da adaptação:

> As emoções positivas refletem o envolvimento e a satisfação de nossos estados motivacionais, enquanto as emoções negativas refletem o abandono e a frustração de nossas motivações (Reeve, 2006, p. 192).

No contexto educacional, essa função de leitura é valiosa: a alegria ou o interesse sinalizam progresso e encorajam a manutenção de estratégias de estudo; a angústia e o medo, se interpretados e regulados adequadamente, apontam fragilidades que podem motivar ajustes. Assim, a emoção cumpre dupla função – é motivo e medidor – e é essa dupla função que orienta a distinção que propomos entre motivação superficial e motivação profunda.

3.15.10 Entre o envolvimento e a satisfação: anatomia da motivação profunda

A partir da perspectiva de Reeve, podemos matriciar a motivação em dois planos que se articulam, mas que se distinguem pela profundidade e pela

durabilidade: (a) a motivação superficial, que se apoia majoritariamente em contingências imediatas, impulsos e recompensas externas; e (b) a motivação profunda, que nasce de estados emocionais integrados de interesse, sentido e autorregulação – um estado em que o sujeito se envolve voluntariamente e retorna à atividade por sua própria razão. Reeve descreve essa dinâmica ao tratar do par interesse-alegria: “O interesse motiva a abordagem e o comportamento exploratório [...]. A alegria promove, pois, a persistência da tarefa e comportamentos subsequentes de novo envolvimento com o evento que traz a satisfação do motivo” (Reeve, 2006, p. 200). É nesse movimento interesse → envolvimento → alegria → persistência que reside a forma mais sólida de motivação para o aprendizado.

A motivação superficial manifesta-se, na vida escolar, por comportamentos reativos: estudo orientado apenas por medo da nota, por pressão externa, por promessas de recompensa ou punição. Tais formas tendem a ser frágeis, dependentes de estímulos contextuais e pouco resilientes frente a obstáculos (o estudante para quando o estímulo desaparece). Já a motivação profunda tem como núcleo experiências afetivas que sinalizam sentido e competência. O estudante se interessa pela matéria, encontra nela uma finalidade pessoal ou social, e, ao experienciar fragmentos de sucesso, sente alegria que retroalimenta o processo. Reeve chama atenção para a função de “envolvimento e satisfação de motivo” que une interesse e alegria – e é essa união que habilita a persistência autônoma (Reeve, 2006, p. 200).

Essa distinção entre motivações mais superficiais ou duradouras encontra eco na literatura sobre enfoques de aprendizagem, especialmente na proposta de Mascarenhas (2005). A autora apresenta três orientações: o enfoque profundo, direcionado ao significado; o enfoque superficial, centrado na repetição mecânica; e o enfoque voltado para o rendimento, comprometido com o desempenho e a comparação social. No enfoque profundo, a motivação é intrínseca, guiada pela busca de compreensão e pela relação pessoal com o saber, o que se aproxima diretamente da noção de motivação profunda formulada por Reeve.

O enfoque superficial, por sua vez, reforça uma lógica de memorização e reprodução, sustentada pela evitação do fracasso – uma configuração de clara dependência de estímulos externos e alinhada ao que Reeve (2006) denomina motivação reativa. Já o enfoque voltado ao rendimento opera em uma espécie de meio-termo estratégico: pode gerar desempenho elevado, mas não necessariamente

consolida sentido ou autonomia na aprendizagem, dado que seus objetivos são externos ao próprio ato de aprender.

Dentro dessa leitura, torna-se evidente o papel estruturante do contexto escolar e docente no tipo de abordagem que o estudante desenvolve. Como enfatiza Mascarenhas (2005): “o contexto da escola pode se tornar um aliado poderoso ou fazer parte da utilização de estratégias de ensino que tenham pouco impacto sobre o estudante” e “não é possível a escola ou o professor estarem desmotivados para o ensino e, deste modo, conseguirem motivar os alunos para o estudo” (Mascarenhas, 2005, n.p.). Além disso, “a desmotivação ou a motivação é determinada pelo contexto de aprendizagem”. Isto significa que o ambiente pedagógico pode tanto alimentar estados emocionais de envolvimento e perseverança quanto condenar o estudante à lógica do cumprir para se livrar, que rompe o ciclo interesse → alegria → persistência que sustenta a motivação profunda.

Mascarenhas (2005) ainda lembra que fatores familiares e comunitários também afetam o autoconceito, a autoestima e o estilo motivacional do sujeito – o que reforça que a motivação é uma construção situada, tecida nas relações, expectativas e reconhecimentos que moldam o estudante.

A análise empírica que incorporámos nas seções anteriores dialoga bem com essa diferenciação. Souza (2024) mostrou que atribuições de Bom desempenho ao Esforço e à Organização (BEO) correlacionam fortemente com hábitos de estudo e melhor desempenho geral – um achado que, em termos afetivos, pode ser lido como indicativo de experiências emocionais que reforçam a agência. O esforço percebido gera sinais de progresso produzindo alegria e, por conseguinte, maior envolvimento. Por seu turno, Mascarenhas (2004b) e Silva (2011) já haviam indicado que a centralidade do esforço como explicação favorece o autoconceito; Reeve nos ajuda a entender o porquê, porque esse autoconceito positivo opera em regime emocional, convergindo com excitação corporal e propósito para consolidar a motivação profunda.

Outra dimensão essencial que Reeve explora, e que aqui relevamos, é a utilidade adaptativa das emoções. Cada emoção prepara respostas funcionais (proteção, exploração, afiliação, destruição etc.), de modo que nenhuma emoção é intrinsecamente “má” – todas têm uma função. “A emoção ‘má’ é coisa que não existe [...]. Todas as emoções são benéficas porque dirigem a atenção e canalizam o comportamento para onde é necessário” (Reeve, 2006, p. 201). Transposto para a

sala de aula, isto significa que emoções negativas não devem ser simplesmente suprimidas; é preciso compreender sua função e aprender a canalizá-las para estratégias de *coping* que mantenham ou recuperem o engajamento. Em termos práticos, ansiedade diante de uma prova pode ser convertida em atenção focalizada através de ensino de técnicas de estudo e de gestão do tempo, algo que Souza (2024) também identifica como crucial.

A anatomia da motivação profunda que sugerimos, portanto, articula quatro elementos: (1) experiências afetivas de interesse/alegria que fornecem energia e sentido; (2) rituais e hábitos de estudo (gestão do tempo, planejamento, revisão) que formalizam esse envolvimento em práticas repetíveis; (3) crenças atribucionais adaptativas (internas, instáveis, controláveis) que interpretam o progresso como decorrente do esforço e da organização; e (4) mecanismos de leitura emocional *(readout)* que sinalizam quando é necessário ajustar estratégias. Esses elementos formam um circuito dinâmico: crenças alimentam emoções, emoções mobilizam ações, ações produzem feedback, feedback ajusta crenças – e o ciclo se mantém ou se rompe segundo as condições (escolares, sociais, materiais).

Em termos de intervenção pedagógica, a implicação é clara. Promover motivação profunda exige não apenas ensinar técnicas de estudo (o que é necessário, como mostraram os resultados de Souza sobre métodos e hábitos), mas também cultivar experiências emocionais de envolvimento e significado. A pedagogia freiriana, com seu apelo ao sentido, à problematização e à participação ativa, converge com essa orientação: ensinar para que o aluno perceba o aprendizado como transformação de sua realidade é cultivar condições para que o interesse e a alegria surjam – e, assim, para que a motivação deixe de ser superficial.

Por fim, convém ressaltar uma nuance metodológica. Reeve (2006) distingue emoções de curta duração e seus papéis propositivos; entretanto, a construção da motivação profunda exige tempo e repetições. É por isso que estudos longitudinais e estratégias de avaliação formativa ganham relevância – permitem acompanhar se os estados emocionais positivos se consolidam em hábitos duradouros. Os dados de Souza (2024), ao mostrar correlações e efeitos de regressão entre atribuições adaptativas e hábitos de estudo, oferecem suporte empírico à tese de que a motivação profunda é tanto um processo afetivo quanto um hábito instituído.

3.16 A influência dos hábitos de estudo no rendimento acadêmico: fatores, estratégias e autonomia

Falar sobre hábitos de estudo é, antes de tudo, reconhecer que aprender não é uma ação arbitrária nem fruto do acaso. O desempenho escolar costuma estar associado a uma rotina bem estruturada, composta por escolhas conscientes e atitudes consistentes. Estudantes que desenvolvem o hábito de estudar com regularidade, revisar os conteúdos, gerir o tempo de forma equilibrada e buscar compreender profundamente os assuntos – em vez de apenas decorá-los – tendem a construir uma base sólida para o sucesso acadêmico. Para que isso se efetive, é necessário saber aplicar métodos de estudo adequados e organizar o tempo com intencionalidade. Segundo Mascarenhas *et al.* (2013c, p. 77), “Com um bom método de estudo e disciplina diária, o estudo obtém resultados imediatos: melhora o seu rendimento escolar. Em médio prazo conclui bem os estudos e em longo prazo torna-se profissional”.

Esses hábitos, no entanto, não são universais. De acordo com os mesmos autores Mascarenhas *et al.,* (2013c, p. 76-77), “não existe um método perfeito de estudo, mas formas distintas de aprender as matérias, modos que devem ser adaptados: [...]”. Cada pessoa aprende de maneira diferente, e o que funciona para um pode não funcionar para outro. É essen

cial reconhecer essa diversidade como parte do processo de aprendizagem, tornando-o mais democrático e inclusivo. Algumas pessoas preferem estudar em silêncio absoluto, enquanto outras se concentram melhor com música ao fundo. Mascarenhas *et al.* (2013a, p. 74) alertam que “deve-se evitar tudo que possa distrair a atenção”, pois o ruído e a música afetam a concentração, especialmente em conteúdos mais complexos. Ainda assim, os autores reconhecem que o estudante pode “utilizar algum fundo musical quando se realiza trabalhos rápidos ou que queiram habilidades manuais, recorte, colagem, desenhos, cartazes e similares”.

Há quem aprenda melhor escrevendo, outros lendo em voz alta ou explicando para colegas. O essencial é que o estudante conheça a si mesmo e identifique técnicas que se encaixem em seu estilo de aprendizagem. Como sustentam Mascarenhas et al. (2013a, p. 71),

> O estudo de qualidade se efetiva com a realização de estratégias adequadas que favoreçam a leitura compreensiva, atenção concentrada nos tópicos essenciais do tema em questão, assimilação, interpretação, compreensão e memorização dos conteúdos curriculares pertinentes à formação acadêmica.

Além disso, cultivar hábitos de estudo não se resume ao ato de sentar e abrir um livro. É necessário preparo emocional, controle da ansiedade, disciplina corporal para evitar distrações e capacidade de manter o foco diante de tarefas difíceis. Mascarenhas *et al.* (2013a, p. 73) afirmam que “estudar é algo mais que assistir aula ou estar diante de um livro”. Em muitas situações, o rendimento escolar não está vinculado à inteligência ou à capacidade natural, mas à persistência e à qualidade do esforço. Como destaca Hernandez (1990, p. 15) “Sem esforço não há resultados na atividade de estudo-aprendizagem.”

Essa afirmação evidencia que a aprendizagem é fruto de dedicação contínua, e que o comprometimento pessoal é indispensável para alcançar resultados significativos. Estudos apontam que estudantes que desenvolvem bons hábitos desde os primeiros anos escolares – como fazer resumos, revisar conteúdos antes das avaliações e manter uma rotina de estudos – demonstram maior autonomia e segurança na aprendizagem. Isso não significa que o processo seja fácil ou linear, mas sim que ele pode ser cultivado com prática e intenção. Mascarenhas *et al.* (2013a, p. 126) concluem: “[...] os hábitos de estudos praticados pelos estudantes na construção de sua aprendizagem, na gestão do próprio processo de estudo, em suas diversas dimensões, afetam e determinam o seu rendimento acadêmico no ensino superior”.

Diante do exposto, fica evidente que os hábitos de estudo vão muito além da frequência escolar. Eles são construções pessoais que exigem esforço, autoconhecimento e adaptação constante. Os hábitos de estudo não surgem de modo espontâneo na sala de aula. Eles são consequência de escolhas conscientes do próprio estudante, que envolvem esforço individual, autoconhecimento e adaptação constante. Cada aluno precisa descobrir o que funciona melhor para si, respeitando seu ritmo, estilo de aprendizagem e contexto de vida. Essa construção pessoal está diretamente ligada ao processo de autorregulação, uma competência essencial para a aprendizagem eficaz.

Segundo Zimmerman (2001), o aluno autorregulado é capaz de selecionar as estratégias que melhor se adequam a cada tipo de disciplina, monitorar seu

desempenho e ajustar suas práticas conforme necessário. Ao desenvolver hábitos de estudo consistentes, o estudante fortalece sua autonomia, amplia sua capacidade de concentração e potencializa a compreensão dos conteúdos acadêmicos. Ao reconhecer as diversas formas de aprender e a importância de estratégias adequadas, torna-se claro que o sucesso acadêmico não depende apenas da capacidade intelectual, mas da disciplina, da persistência e da forma como o estudante se relaciona com o ato de aprender.

O sucesso escolar é, muitas vezes o reflexo dos hábitos de estudo, que o estudante realizou durante o seu percurso escolar. Essas atitudes, por sua vez, não aparecem de forma isolada. Elas são influenciadas por uma rede de fatores que interagem entre si, como o ambiente familiar, a cultura escolar, o apoio pedagógico, o estado emocional e até mesmo o estilo de aprendizagem individual. Segundo Mascarenhas *et al.* (2013a), os fatores que intervêm no ato de estudar podem ser classificados como internos e externos. Os internos dizem respeito à inteligência, habilidades e atitudes do estudante. Já os externos envolvem o local de estudo, a iluminação, os materiais disponíveis, entre outros aspectos do ambiente físico.

Todos esses fatores são essenciais no processo de estudo-aprendizagem, apesar às vezes ignorados, os fatores externos desempenham papel crucial na qualidade de estudo. Como sustentam Mascarenhas *et al.* (2013a, p. 72), “As condições ambientais físicas e emocionais para o processo de estudo eficiente são essenciais”. Um ambiente mal organizado, fluído ou falta de iluminação adequada pode impactar a concentração e o rendimento, mesmo em estudantes motivados. Razão pela qual, o estudante deve organizar suas atividades acadêmicas considerando os elementos acima expostos.

Correlacionando esses fatores com o contexto da nossa pesquisa, que se procura analisar os impactos da infraestrutura e dos indicadores pedagógicos sobre o rendimento acadêmico em diferentes realidades educacionais, considera-se fundamental compreender os fatores externos que influenciam diretamente os hábitos de estudo dos estudantes. Esses fatores, muitas vezes são ignorados, têm impactado significativamente na qualidade da aprendizagem, particularmente em os ambientes com dificuldades estruturais.

A seguir, apresenta-se um quadro-síntese dos principais elementos externos que influenciam o processo de estudo, embasado em Mascarenhas *et al.* (2013a) e

outros autores, destacando seus impactos e possíveis sugestões de melhoria em prol de estudantes de todos os níveis da escolaridade.

Quadro 6 – Fatores externos que influenciam os hábitos de estudo

Categoria	**Fator Externo**	**Impacto na Aprendizagem**	**Sugestão de Melhoria**
Ambiente físico	Local de estudo	Pode favorecer ou prejudicar a concentração. Um lugar acolhedor para estudar ajuda a concentrar-se e a permanecer todo o tempo necessário.	Escolher um ambiente silencioso e bem ventilado.
Ambiente físico	Iluminação	Afeta a disposição e a saúde ocular. Mascarenhas *et al.* (2013a) afirmam que ao estudar é aconselhável ficar perto da janela, pois a luz natural é melhor que a artificial.	Usar luz natural ou lâmpadas adequadas como abajur para leitura.
Ambiente físico	Mobiliário (mesa/cadeira)	Segundo Mascarenhas *et al.* (2013a), “A mesa precisa ser suficientemente ampla para pôr tudo o que se necessita”. A cadeira influencia o conforto e a postura durante o estudo.	Utilizar móveis ergonômicos que favoreçam a permanência e evitar o uso de sofá, pois, o excesso de comodidade reduz a concentração independentemente de causar problemas de coluna.
Ambiente físico	Organização do espaço	Espaços desorganizados causam distrações. Mascarenhas *et al.* (2013a, p. 75), discorrem “antes de iniciar o processo de estudo é necessário preparar tudo o que se necessita para evitar que se tenha que levantar mais do que necessário. Um excesso de interrupções não ajuda nada no estudo”.	Manter o ambiente limpo e com materiais acessíveis. Evitar de ter materiais que possam causar distrações como jornais, bonecos, entre outros.
Ambiente físico	Presença de ruídos e música	O barulho reduz a capacidade de foco e retenção de conteúdo.	Utilizar fones com cancelamento de ruído ou

		Contudo pode se utilizar algum fundo musical para relaxar mente.	estudar em horários mais calmos. "[...] evitar tudo que possa distrair a atenção: TV, rádio, ruído de carros, etc."
Recursos disponíveis	Acesso para recursos	Limitações podem dificultar o aprofundamento dos assuntos a ser estudados.	Garantir acesso a livros, internet e materiais didáticos e matéticos. É importante ter à mão na hora de estudos seguintes materiais: dicionários universais, enciclopédias, bloca de notas, calendário escolar, horário de aulas se for preciso memorizá-lo, resma, grampeadores e máquina calculadora, colas, réguas de diferentes tamanhos, mapas, atlas, canetas, marcadores de texto etc.
Recursos disponíveis	Distrações tecnológicas	Celulares e redes sociais podem interromper/quebrar o ritmo de estudo.	Definir horário certo de estudo sem uso de dispositivos ou usar apps de foco. Por exemplo evitar falar ao telemóvel, ver filmes ou conversar pela via de mensagens de voz/escrita durante o estudo.
Influência social	Apoio familiar	A família pode interferir no tempo e na tranquilidade para estudar. Também a família pode motivar e desmotivar o estudante.	Conversar com família para definir horários respeitados. Pois, a família deve contribuir com a organização do ambiente e materiais de estudos necessários ao processo de aprendizagem.
Ambiente físico	Temperatura	Desconforto térmico reduz à concentração. Segundo Mascarenhas *et al.* (2013a), o ambiente fechado pode criar dor de cabeça afetando assim negativamente o rendimento do estudante.	Manter o ambiente climatizado ou arejado. Evitar ficar ambiente fechado no momento de estudo.
Ambiente físico	Ventilação	Uma atmosfera abafada pode provocar sono e dor de cabeça, assim dificultando o foco.	Abrir de vez em quando a janela. Garantir boa circulação de ar com janelas abertas ou ventiladores.
Saúde e bem-estar	Alimentação	Uma boa alimentação ajuda na manutenção da forma física e saúde Mascarenhas *et al.* (2013a). Má	Evitar bebidas alcoólicas ou energéticas que contém cafeína, pois podem comprometer à concentração. Adotar uma boa dieta alimentar

		alimentação impacta energia, cognição e disposição.	com horários bem definidos de refeição.
Rotina e horários	Hora de estudo	Estudar no momento inadequado pode obstruir o rendimento. Embora não existam regras sobre melhor horário para estudar, mas é preferível o fazer no período matinal, uma vez o corpo está mais descansado.	Saber escolher melhor horário para estudar com ritmo biológico e hábito pessoal.
Saúde e bem-estar	Descanso	A insônia afeta a atenção, memória e impacto o desempenho geral do estudante.	Definir horário certo de dormir, pelo menos 7 ou 8 horas de sono. Realizar exercícios físicos ajudam o relaxamento do corpo e libertar o estresse.

Fonte: Adaptado pelo autor (2025), de Mascarenhas *et al.* (2013a).

O quadro exposto permite localizar os principais fatores externos que impactam os hábitos de estudo e, consequentemente, desempenho escolar. É relevante essa análise para compreender como as tais condições podem afetar a experiência educacional dos estudantes, principalmente em os ambientes com problemas estruturais. A partir desse aporte teórico, posteriormente se torna possível, refletir sobre a realidade educacional em diferentes territórios e articular o papel das políticas públicas na superação desses obstáculos estruturais.

3.16.1 Bons hábitos de estudo e Rendimento acadêmico

O bom rendimento acadêmico não depende exclusivamente dos fatores/condições externas que cercam o estudante, mas também das atividades que ele próprio tem desenvolvido ao longo do tempo. Bons hábitos de estudo são atitudes sistemáticos que facilitam o processo de aprendizagem, como a gestão do tempo, rotina de revisão dos conteúdos, o uso das técnicas apropriadas de retenção/memorização e autonomia na busca pelo conhecimento.

O êxito nos estudos depende fortemente de forma como o estudante organiza e realiza os seus estudos. Segundo Mascarenhas *et al.* (2013a, p. 120), “[...] a evocação do estudado relaciona-se com a qualidade do realizado”. É fundamental que o estudante desenvolva boas práticas de estudo, pois são elas que possibilitam a

construção de um conhecimento sólido e a capacidade de reproduzir os conteúdos com segurança. Segundo Almeida e Mascarenhas (2006) quando, após o processo de aprendizagem, o estudante não consegue debater ou articular adequadamente o que foi estudado, isso indica que ele não assimilou o conteúdo de forma efetiva. Nesses casos, é necessário retomar a leitura e revisar os conceitos, reforçando a importância da persistência e da organização nos estudos.

Vale destacar que os bons hábitos de estudo não surgem por acaso. Eles são construídos gradualmente, influenciados por fatores como o ambiente familiar, a rotina escolar e as condições de infraestrutura disponíveis. Estudantes que estabelecem metas diárias, organizam adequadamente o espaço de estudo, evitam distrações e respeitam os horários definidos tendem a apresentar maior concentração, melhor assimilação dos conteúdos e, como consequência, melhores resultados nas avaliações.

Nesse sentido, Mascarenhas *et al.* (2013a, p. 126) afirmam que “os hábitos de estudos praticados pelos estudantes na construção de sua aprendizagem, na gestão do próprio processo de estudo, diversas dimensões, afeta e determina o seu rendimento acadêmico”. Ou seja, o modo como o estudante conduz seu processo de aprendizagem está diretamente ligado ao desempenho escolar.

Além disso, a adoção de estratégias como resumos, mapas mentais, leitura ativa e autoavaliação contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia intelectual – aspecto essencial na formação de sujeitos críticos e reflexivos. Em contextos onde a infraestrutura escolar é limitada, o incentivo à construção de bons hábitos de estudo pode funcionar como uma alternativa eficaz para compensar carências materiais e pedagógicas, fortalecendo o processo de aprendizagem mesmo diante de adversidades.

A autonomia no estudo, designada autorregulação, é fundamental para o êxito escolar, pois estudantes com maior capacidade autorregulatória tendem a obter melhores resultados (Amado *et al.*, 2023). Assim, conciliar o espírito de querer aprender e saber aprender é a base para um rendimento acadêmico, indicando que a qualidade do desempenho está profundamente vinculada a maneira como os estudantes gerenciam seu aprendizado (Souza, 2024).

Portanto, compreender e incentivar os bons hábitos de estudo é fundamental para promover a melhoria do desempenho e do rendimento escolar, especialmente em contextos onde persistem dificuldades educacionais. Tanto as políticas

educacionais quanto as práticas pedagógicas devem valorizar esses hábitos como parte integrante do processo formativo, reconhecendo sua contribuição essencial para uma educação mais sólida equitativa e inclusiva. Investir na construção desses hábitos fortalece a autonomia dos estudantes, promove melhores condições para a aprendizagem e ajuda a reduzir desigualdades educacionais, alinhando-se a diretrizes que visam a melhoria contínua da qualidade do ensino e a efetivação do direito à educação para todos.

A literatura educacional tem discutido amplamente a relação entre os bons hábitos de estudo, desempenho e consequente rendimento acadêmico. Zimmerman (2000), faz parte de um dos principais teóricos da aprendizagem autorregulada, ele sustenta que os estudantes que têm bom resultado escolar, são aqueles que organizam, ou seja, que monitoram, controlam e orientam suas próprias atividades de estudo e aprendizagem. Ainda ele afirma que a autorregulação engloba três fases: planejamento/antecipação, controle/execução e autorreflexão, sendo primordiais para o desenvolvimento da autonomia intelectual, pessoal e profissional.

A fase de planejamento ou antecipação diz respeito às atividades que o estudante realiza ao analisar e entender a tarefa antes de começar. Nessa etapa, ele define suas metas e planeja as estratégias que vai usar atingir os objetivos propostos, além de envolver aspectos emocionais e motivacionais. A fase de controle do desempenho, também chamada de volição, refere-se às ações e comportamentos que o estudante coloca em prática durante o processo de aprendizagem, utilizando estratégias para isso. Por fim, a autorreflexão é o momento em que o estudante avalia a si mesmo, verificando se as metas traçadas foram alcançadas e se as técnicas adotadas foram eficazes. Essa última etapa se cumpre depois do planejamento e da execução das atividades preconizadas.

Nessa lógica, percebe-se que o sucesso escolar está ligado profundamente à capacidade do estudante de saber utilizar estratégias de estudos eficazes, como gestão temporal, organização e controle do ambiente de aprendizagem e autoavaliação. A motivação e o uso consciente de métodos de aprendizagem são pilares fundamentais para o bom aproveitamento escolar (Mascarenhas, 2005).

Segundo Boruchovitch (2014), os estudos realizados no Brasil e no exterior sobre as estratégias de aprendizagem de alunos de cursos de Formação de professores e de Professores em atuação indicam que esses estudantes frequentemente não utilizam métodos adequados para aprender nas várias cadeiras

estudadas. Eles tendem a optar-se por aplicar planos superficiais, relevando pouco conhecimento metacognitivo e apresentam muitas dificuldades no processamento das informações absorvidas. Diante disso, não têm reconhecido suas próprias limitações, principalmente em aspectos como atitudes, motivação, interesses, organização do tempo, ansiedade, concentração, capacidade de descobrir assuntos chaves dos conteúdos, adoção de técnicas auxiliadoras, autotestes e treinamento ou preparação para os exames ou provas, nota-se que os tais estudantes não se preocupam em enfrentes esses desafios.

Vygotsky (2001) propõe que o desenvolvimento cognitivo humano não ocorre de maneira isolada, mas sim na interação constante com o ambiente e as pessoas ao redor. Isto é, o que aprendemos e compreendemos parte das nossas experiências adquiridas social e culturalmente. Conforme Mascarenhas (2005), o conhecimento é a acumulação das experiências, vivências com o estudo. Quanto mais interagimos com outras pessoas seja, familiares, amigos, professores ou educadores, e observemos o que nos oferecem, refletimos essas experiências internamente, transformando-as em conhecimentos e habilidades.

Em outras palavras, Vygotsky (2001) acredita que nossa evolução mental vem de fora para dentro. Para ele, primeiramente, vivemos situações, experimentamos e participamos com o todo social, e em seguida internalizamos esses aprendizados, moldando a nossa forma de pensar e de agir. Esse processo mostra como o convívio social e a cultura são fundamentais para o desenvolvimento da mente humana, já que é nessa interação contínua que construímos nosso entendimento sobre o mundo. Portanto, percebe-se a aprendizagem significativa, segundo esse autor, é formada na base do diálogo entre o sujeito e seu contexto, sendo o ambiente escolar e familiar determinantes na formação de hábitos de estudo.

Amado *et al.* (2023, p. 126) discorrem que “Os estudantes com rendimento superior, em comparação com os de nível básico e baixo, mostram um enfoque de aprendizagem mais estratégico e adaptativo durante todas as fases do seu processo de aprendizagem”. Os mesmos autores destacam que a autorregulação da aprendizagem é uma habilidade que vai se construindo ao longo do percurso educacional do estudante, especialmente quando as práticas pedagógicas estimulam a autonomia e incentivam os alunos a assumir o papel ativo no seu próprio aprendizado. Nesse processo, a avaliação formativa funciona como um instrumento valioso, pois permite ao estudante refletir sobre seu desempenho e ajustar suas

estratégias de estudo conforme suas necessidades, promovendo assim um aprendizado mais consciente e eficaz.

A tese de Souza (2024), intitulada *Atribuições causais para resultados acadêmicos e sua relação com métodos e hábitos de estudo no ensino superior*, analisa como as causas que os estudantes atribuem aos seus resultados influem seus métodos de estudo e desempenho acadêmico. Esse autor conclui que os estudantes que associam seus resultados ao esforço e à organização tendem a criar hábitos de estudo mais eficazes e apresentam maior persistência. Por outro lado, aqueles que culpam fatores externos, como sorte ou dificuldade da prova, manifestam menor resistência diante dos desafios e têm desempenho acadêmico inferior. Essa pesquisa realça a importância das crenças causais para a motivação e para o sucesso acadêmico.

Mascarenhas *et al.* (2013a) indicaram que a qualidade do aprendizado está ligada está diretamente ligado à forma como o estudante conduz seus estudos. Elementos como a recordação do conteúdo, a habilidade de conectar ideias e a persistência demonstram a efetividade do processo de aprendizagem, revelando que esses aspectos são sinais importantes de uma aprendizagem significativa e consolidada.

Entretanto, boas práticas de estudos está intrinsecamente ligada com as condições adequadas de estudo, caso contrário sejam ineficientes. De acordo com Fonseca *et al.* (2013, p. 72),

> É importante ressaltar que ter condições adequadas de estudo é fundamental para que essa prática venha a ocorrer com sucesso, pois, [...], muitos estudantes universitários apresentaram desempenho acadêmico baixo por falta de condições adequadas de estudo. Por exemplo, na sociedade atual de consumo e ações desordenadas, corriqueiramente se observam jovens alunos que estudam ouvindo música, alimentando se, deitados na cama ou conectados ao MSN, situações que em nada favorecem o desenvolvimento de hábitos de estudo; contrariamente, estimulam a falta de atenção que, fatalmente, dificulta o aprendizado, levando o aluno ao desestímulo e, em alguns casos, ao fracasso escolar.

Ter um ambiente adequado para os estudos é fundamental para que os o aprendizado ocorra de forma produtiva. Muitos estudantes em participar de ensino superior enfrentam dificuldades no rendimento acadêmico devido à falta dessas condições. Por exemplo, é comum ver discentes estudando em locais inadequados, ouvindo música, deitados ou conectados a redes sociais, o que prejudica a

concentração e o desenvolvimento de bons hábitos. Essas situações contribuem para a dispersão da atenção, dificultando o aprendizado e, em alguns casos, levando à desmotivação e ao baixo rendimento escolar.

Em suma, a construção de bons hábitos de estudo e a autorregulação são essenciais para potencializar o rendimento acadêmico. O sucesso escolar depende não apenas das condições externas e do ambiente, mas sobretudo da capacidade do estudante de organizar, planejar e monitorar seu próprio ato aprendizagem. Incentivar a autonomia e a adoção de métodos eficazes contribui para uma formação mais crítica, reflexiva e preparada para os desafios da contemporaneidade (acadêmicos e profissionais). Desse modo, investir no desenvolvimento dessas habilidades é imprescindível para uma educação de qualidade e equitativa.

3.16.2 Impacto de *bullying* no desempenho e rendimento dos estudantes

O *bullying* tem despertado crescente atenção entre os pesquisadores contemporâneos em razão de seus efeitos nocivos no ambiente escolar, sobretudo no desempenho e na aprendizagem dos estudantes. Conforme Mascarenhas *et al.* (2013b, p. 102), “a palavra *bullying* é derivada do verbo *bully*, que significa usar a superioridade física para intimidar ou maltratar alguém”. Nessa perspectiva, Olweus (1993, p. 15) define o fenômeno como “um comportamento agressivo intencional, repetido ao longo do tempo, entre indivíduos nos quais existe um desequilíbrio de poder”. De modo complementar, Mascarenhas *et al.* (2013b, p. 102) descrevem o *bullying* como “situações de intimidação e violência, tanto física quanto psicológica, praticadas contra um ou mais indivíduos de forma repetitiva e contínua, com o objetivo de maltratar, intimidar, molestar e difamar pessoas em desvantagem de situação”. Tais concepções evidenciam que o *bullying* não se limita a conflitos ocasionais, mas representa uma forma sistemática e intencional de agressão, cujas consequências atingem de maneira significativa a dinâmica escolar e o bem-estar dos alunos.

A relevância do tema é reforçada por pesquisas que relacionam o *bullying* à redução do desempenho escolar. Segundo dados do Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências (TIMSS), alunos que afirmaram ser vítimas dessa prática apresentaram até 72 pontos a menos nas avaliações em comparação aos que não relataram sofrer esse tipo de violência (CNN Brasil, 2024). Esses

resultados evidenciam o impacto profundo do bullying sobre a aprendizagem e a motivação dos estudantes.

No campo da psicologia contemporânea, o *bullying* é compreendido como um conjunto de comportamentos agressivos, intencionais e repetitivos que envolvem diversas formas de maus-tratos, intimidações e violências nas relações interpessoais, comprometendo o equilíbrio emocional e a sensação de segurança das pessoas. Trata-se, portanto, de um fenômeno social que pode ocorrer em diferentes contextos e culturas.

De acordo com Pinheiro (2006), essas condutas podem ser classificadas em duas categorias. O primeiro grupo refere-se às ações diretas, como empurrar, bater, chutar, roubar ou ferir fisicamente, além de agressões verbais, como zombarias, apelidos pejorativos, insultos e ofensas. Já o segundo grupo envolve ações indiretas, que incluem difamações, disseminação de boatos e outras atitudes que visam prejudicar a imagem ou o bem-estar emocional da vítima.

Bandura (1977, p. 23) fornece uma base teórica importante para compreender o fenômeno do bullying ao afirmar que “o comportamento agressivo pode ser aprendido por observação e imitação”. Essa perspectiva ajuda a entender como atitudes violentas podem se perpetuar no ambiente escolar, sendo reproduzidas nas interações entre os alunos. Já Vygotsky (1978, p. 57) destaca, sob a ótica sociocultural, que “a aprendizagem é um processo social e cultural, mediado pela interação”, sugerindo que contextos escolares marcados por hostilidade afetam não apenas o rendimento acadêmico, mas também o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

De modo geral, a vítima de *bullying* costuma ser identificada como alguém percebido pelos agressores como fraco, seja física ou emocionalmente, tornando-se alvo fácil de dominação. Frequentemente, são pessoas tímidas, com pouca desenvoltura para se expressar ou com dificuldades em se afirmar diante de determinadas situações. Mascarenhas *et al.* (2013b, p. 104) descrevem a vítima típica como “aquela pessoa tímida, que não possui fala muito ou tem dificuldade para posicionar-se diante de certas situações ou em outras circunstâncias pode ser aquela que fica nervosa mais facilmente e tende a ficar passiva [...]”. Assim, observa-se que as vítimas de *bullying* tendem a apresentar comportamentos mais reservados, demonstrando insegurança, nervosismo e retraimento, o que aumenta sua vulnerabilidade diante dos agressores. Tais características, quando persistem, podem

comprometer o bem-estar emocional e a sensação de segurança desses indivíduos, com reflexos negativos em sua vida escolar e social.

O *bullying* é um fenômeno recorrente em vários países africanos, especialmente nas escolas do ensino básico e médio da Guiné-Bissau. É comum presenciar brigas entre alunos nessas etapas de escolaridade, assim como situações em que alguns professores são alvo de ameaças por parte de estudantes, sobretudo no período noturno. Entre os grupos mais vulneráveis a esse tipo de violência estão os alunos oriundos das zonas rurais ou de regiões mais afastadas dos centros urbanos. Muitos deles enfrentam dificuldades linguísticas ao chegar às escolas das cidades, o que frequentemente os torna alvos de zombarias e agressões por parte dos colegas. Conforme observam Silva e Pereira (2013), estudantes que sofrem *bullying* tendem a apresentar dificuldades de concentração e menor envolvimento nas atividades escolares, o que compromete diretamente seu desempenho e aprendizado.

O próprio autor deste estudo vivenciou experiências semelhantes nos primeiros anos do ensino fundamental. Por não dominar a língua veicular – o crioulo – nem o português, que é a língua oficial e de ensino na Guiné-Bissau, foi alvo de intimidações, insultos e furtos de materiais escolares, já que não conseguia comunicar-se adequadamente nem relatar aos professores o que ocorria. Posteriormente, durante sua atuação como docente, pôde testemunhar diversas situações de conflito entre alunos, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Observou também que muitos estudantes deixavam de participar das aulas por receio de serem ridicularizados pelos colegas, permanecendo isolados e evitando expressar suas ideias, conhecimentos e habilidades. Esse comportamento de retraimento, marcado pela insegurança e baixa autoestima, evidencia o impacto emocional e pedagógico do *bullying* sobre as vítimas. Pinheiro (2006, p. 17) discorre que:

> A violência nas escolas também assume a forma de brigas e atitudes intimidatórias de colegas.39 Em algumas sociedades, comportamentos agressivos, inclusive brigas, são amplamente percebidos como um problema disciplinar de pouca monta. A intimidação está frequentemente associada à discriminação de estudantes de famílias pobres, de grupos etnicamente marginalizados ou com características pessoais singulares (como, por exemplo, sua aparência ou alguma deficiência física ou mental). Na maioria dos casos, a intimidação é verbal, mas ela pode também envolver violência física. As escolas também são afetadas por eventos ocorridos na comunidade maior, como, por exemplo, por uma maior incidência de cultura de gangues e de atividades criminosas relacionadas a gangues, particularmente envolvendo drogas.

Pinheiro (2006) ressalta que o ambiente escolar, além de ser um espaço destinado à aprendizagem, deve assumir um papel ativo na promoção de relações sociais mais justas e inclusivas. Isso implica a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas capazes de combater o preconceito, valorizar a diversidade e assegurar um clima de segurança e acolhimento a todos os estudantes. A presença de comportamentos marginais e o envolvimento de alguns alunos com drogas evidenciam que a escola não pode ser compreendida de maneira isolada, mas como parte de um sistema mais amplo, que requer políticas públicas integradas entre educação, assistência social, saúde e segurança.

Nessa mesma direção, Silva, Lima e Santos (2025, p. 5) afirmam que “o bullying é um problema persistente e complexo que afeta significativamente o ambiente escolar e o desenvolvimento dos alunos”. Esses autores destacam que essa prática compromete a convivência escolar, prejudica o equilíbrio emocional e interfere negativamente no processo de aprendizagem.

Fande (2005) identifica dois tipos principais de vítimas de *bullying*: as tímidas e as provocativas, ressaltando que, quando não há intervenção efetiva dos profissionais da educação, o problema pode culminar na evasão escolar. A partir da perspectiva de Mascarenhas *et al.* (2013b), em um estudo com 1.489 estudantes e ex-estudantes do ensino superior das universidades UFAM e UNIR, essas categorias são assim definidas: a vítima típica é descrita como uma pessoa tímida, tranquila, sensível e submissa, geralmente com baixa autoestima, insegurança e fragilidade emocional ou física em relação aos agressores. Já a vítima provocativa compartilha algumas dessas características, mas apresenta comportamentos imprevisíveis, podendo reagir de forma agressiva diante das intimidações (Mascarenhas *et al*., 2013b).

De acordo com Olweus (1993), também é possível distinguir dois tipos de agressores: os passivos e os típicos. Os primeiros são indivíduos que, sozinhos, não têm coragem ou iniciativa para agredir, mas participam de atos violentos quando contam com o apoio de um grupo, revelando traços de insegurança e ansiedade – características frequentemente observadas no ambiente escolar. Os agressores típicos, por sua vez, agem por iniciativa própria e tendem a usar sua força física ou influência para dominar os colegas, assumindo deliberadamente o papel de intimidadores dentro do contexto escolar.

O estudo de Rizzotto e França (2020, p. 13), com base em dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), afirma que

> [...] os aspectos que compõem o bullying físico, sofrer uma agressão física dentro do ambiente escolar causa uma redução no desempenho escolar médio dos alunos brasileiros. Estudantes que apanharam tiveram notas menores em comparação aos pares que não sofreram esse tipo de violência. Esse aluno teve sua nota reduzida em 13, 33 e 20 pontos nas disciplinas de matemática, leitura e ciências respectivamente. Esse tipo de agressão dentre as analisadas no presente trabalho é a mais fácil de identificação por parte das vítimas. Além disso, os estudantes que tiveram pertences destruídos obtiveram notas cerca de dez pontos menor na prova de leitura. No entanto, não se verifica efeito semelhante para as demais disciplinas.

Rizzotto e França (2020) evidenciam que a agressão física, ou *bullying* físico, no ambiente escolar afeta diretamente o desempenho dos estudantes, resultando em notas inferiores em disciplinas centrais, como matemática, leitura e ciências. Além disso, danos aos pertences escolares também comprometem o rendimento, especialmente em leitura. Os autores destacam, ainda, que o bullying psicológico, como a disseminação de boatos, apresenta efeitos variados, evidenciando a complexidade do fenômeno e suas múltiplas dimensões.

Essa análise remete à minha própria experiência enquanto docente, quando frequentemente recebia queixas de alunos sobre perdas de materiais didáticos. Era comum que livros, canetas, lápis e outros objetos desaparecessem, deixando-me sem saber como agir. Em alguns momentos de frustração e diante da falta de soluções claras, acabei recorrendo a punições físicas coletivas, já que ninguém assumia a responsabilidade pelos furtos. Nesse sentido, Pinheiro (2006, p. 17) ressalta que

> as escolas desempenham um papel importante na proteção das crianças da violência. Os adultos que supervisionam instituições educacionais e trabalham nelas têm a obrigação de garantir ambientes seguros que apoiam e promovem a dignidade e o desenvolvimento das crianças.

O autor ainda aponta que o uso de castigos físicos, como palmadas ou varadas, permanece presente em diversas escolas ao redor do mundo, embora a Convenção sobre os Direitos da Criança exija que a disciplina escolar respeite os direitos infantis. Apesar de 102 países terem abolido oficialmente o castigo corporal, a forma e a intensidade da aplicação dessa proibição variam significativamente.

No contexto guineense, especialmente nas regiões do interior, o castigo corporal ainda é uma prática recorrente, fazendo com que os alunos enfrentem não apenas intimidações por parte dos colegas, mas também punições físicas de professores. No Brasil, embora a Lei Menino Bernardo (Lei nº 13.010/2014) proíba

formalmente essa prática, pesquisas apontam que formas de violência física contra crianças ainda ocorrem, tanto no ambiente escolar quanto no familiar, impactando negativamente seu desenvolvimento emocional, cognitivo e acadêmico.

Estudos indicam que estudantes vítimas de *bullying* apresentam grande dificuldade de concentração e tendem a se afastar das atividades escolares, comprometendo significativamente seu desempenho. Esse cenário se agrava em contextos pedagógicos contemporâneos, que valorizam a participação ativa dos alunos. Silva e Pereira (2013) destacam que um ambiente escolar marcado por hostilidades e ameaças constantes pode gerar insegurança e desvalorização pessoal, afetando diretamente a motivação dos estudantes. Como consequência, observa-se não apenas o afastamento das atividades escolares, mas também um ciclo contínuo de baixo rendimento e desinteresse acadêmico.

O indivíduo que pratica *bullying* frequentemente apresenta dificuldade em lidar com diferenças de qualquer natureza – físicas, sociais, raciais, religiosas, psicológicas, sexuais ou econômicas. Essa intolerância revela uma postura de rejeição àquilo que foge dos padrões que considera aceitáveis, contribuindo para atitudes agressivas e discriminatórias no ambiente escolar. Conforme Mascarenhas *et al*. (2013b, p. 104), “o bullying tem origem na intolerância às diferenças sejam elas físicas, psicológicas, sociais, raciais, sexuais e similares. O que nega acaba negando o direito à singularidade que cada um possui”. Essa negação da diversidade não apenas alimenta comportamentos violentos, mas também dificulta a construção de um ambiente escolar saudável, no qual todos se sintam respeitados e valorizados. Reconhecer e acolher as diferenças é, portanto, fundamental para promover a convivência, o aprendizado e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Em nenhuma circunstância o *bullying* deve ser tolerado, especialmente nas instituições de ensino, que têm como missão assegurar respeito, inclusão e desenvolvimento integral dos alunos. Combater essa prática é essencial para garantir um ambiente seguro e propício à aprendizagem, onde todos possam conviver com dignidade.

Nesse sentido, Mascarenhas *et al.* (2013b) enfatizam a importância de investir na formação inicial e continuada de profissionais da educação – professores, psicólogos, assistentes sociais e gestores – para capacitá-los a identificar e enfrentar *o bullying* de forma eficaz, tanto na prevenção quanto na intervenção. Souza e Rodrigues (2018) complementam essa visão, defendendo que as escolas adotem

estratégias que envolvam toda a comunidade escolar, estimulando respeito, diálogo e conscientização entre os alunos, bem como políticas educacionais sistemáticas para reduzir os impactos negativos do bullying sobre o desempenho acadêmico.

Para compreender plenamente os efeitos do *bullying* sobre o desempenho estudantil, é necessário adotar uma análise abrangente, baseada em teorias clássicas e dados empíricos, que considere o contexto social, emocional e pedagógico. Esse conhecimento é essencial para desenvolver estratégias de prevenção e combate ao fenômeno, garantindo um ambiente seguro e favorável ao aprendizado e ao crescimento dos estudantes.

Mascarenhas *et al.* (2013b) destacam ainda que o *bullying* não se restringe às escolas de ensino fundamental e médio, mas também está presente no ensino superior, influenciando de forma significativa o rendimento acadêmico. Essa constatação amplia a compreensão tradicional do fenômeno, mostrando que ele atravessa diferentes faixas etárias e níveis de ensino, impactando a performance e o bem-estar dos alunos em todas as etapas do percurso acadêmico. Assim, o combate ao *bullying* deve contemplar também universidades e centros de formação superior, promovendo um clima inclusivo e seguro para todos os estudantes.

O estudo do *bullying*, embora consolidado em seus aspectos clássicos – físicos, verbais e psicológicos –, vem se ampliando para abarcar formas mais sutis e contemporâneas de agressão no ambiente escolar. Pesquisas recentes destacam modalidades de violência simbólica e digital que, mesmo menos frequentes, exercem impactos negativos significativos sobre o rendimento acadêmico e o equilíbrio emocional dos estudantes.

O avanço das novas tecnologias e o uso intenso da internet, especialmente das redes sociais, ampliaram o alcance do *bullying*, permitindo que atos de intimidação ultrapassem os limites da escola e atinjam os alunos em suas próprias casas. Esse fenômeno, atualmente denominado *cyberbullying*, cria um ambiente de vigilância e medo constante, afetando diretamente o desempenho escolar e a saúde mental dos envolvidos.

Atualmente, é comum que, principalmente meninas, recebam mensagens intimidadoras ou até ameaças de chantagem por parte de ex-namorados ou parceiros, situações em que se busca impor controle ou submissão. Esse tipo de violência digital é mais frequente em contextos nos quais o acesso e o domínio das tecnologias são

irregulares, permitindo que indivíduos com maior familiaridade tecnológica utilizem esses recursos para intimidar aqueles com menos habilidades digitais.

Outra perspectiva relevante nas abordagens contemporâneas é a compreensão do *bullying* como indicador de fragilidade institucional. Pesquisas educacionais demonstram que escolas com limitações no envolvimento afetivo-pedagógico, ausência de canais efetivos de escuta e falta de estratégias de promoção da convivência tendem a registrar níveis mais elevados de violência entre estudantes. Isso evidencia que o bullying não resulta apenas de atitudes individuais, mas também de lacunas coletivas na cultura escolar.

Portanto, é essencial que as instituições ofereçam espaços voltados à promoção do diálogo, da empatia, da mediação de conflitos e da liderança pedagógica; caso contrário, corre-se o risco de legitimar conflitos e disputas entre os alunos, perpetuando o ciclo de violência.

Silva, Lima e Santos (2025, p. 11) afirmam que “para prevenir e mitigar os efeitos do bullying no ambiente escolar, é essencial implementar estratégias de intervenção que envolvam toda a comunidade escolar”. De forma complementar, Souza e Ramires (2014) destacam que iniciativas que incluem a formação de professores, o diálogo com os alunos e a participação direta das famílias têm se mostrado eficazes no enfrentamento do bullying. O objetivo central desses programas é promover, dentro da escola, uma cultura fundamentada no respeito mútuo e na valorização das diferenças, de modo que comportamentos de intimidação, discriminação ou violência não sejam tolerados nem naturalizados no cotidiano escolar.

O *bullying* emocional também tem recebido atenção nas pesquisas em educação. Estudos contemporâneos ressaltam a importância de incorporar a educação socioemocional ao currículo, evidenciando que o desenvolvimento de habilidades como empatia, autocontrole, resiliência, fraternidade e solidariedade é tão relevante quanto os conteúdos cognitivos. O fortalecimento dessas competências contribui para a redução de comportamentos agressivos e para a melhoria da convivência coletiva, refletindo positivamente no desempenho acadêmico. Esse enfoque se torna ainda mais necessário em contextos de vulnerabilidade social, pois fornece aos estudantes instrumentos para resolver conflitos de maneira equilibrada, sem recorrer à violência.

Moraes e Santos (2018) reforçam que estimular capacidades como afetividade, assertividade e manejo construtivo de conflitos ajuda os alunos a enfrentarem situações de tensão com equilíbrio e a resistirem à influência de grupos que promovem atitudes agressivas, fúteis ou discriminatórias.

Do ponto de vista da psicologia educacional, discute-se também a importância da identidade e da autoestima acadêmica no enfrentamento do *bullying*. Estudantes que reconhecem suas habilidades e percebem que são valorizados tendem a reagir com maior serenidade frente a situações de intimidação, diminuindo os impactos negativos sobre seu rendimento escolar.

Por outro lado, aqueles que sofrem exclusão contínua e não recebem apoio institucional internalizam o sofrimento, passando a duvidar de suas próprias capacidades. Esse pessimismo pode afetar profundamente a trajetória acadêmica, levando à evasão escolar, à ansiedade e ao isolamento. Nesse contexto, a atuação do professor como mediador e promotor de autoestima coletiva torna-se fundamental.

Uma perspectiva inovadora apresentada pelas pesquisas recentes é a compreensão do bullying como um fenômeno relacional e dinâmico, e não como uma situação fixa de agressores e vítimas. Evidências indicam que muitos estudantes transitam entre diferentes papéis – ora vítimas, ora observadores, ora participantes passivos – revelando a complexidade das interações sociais na escola.

O próprio autor deste trabalho exemplifica essa dinâmica: nos primeiros anos do ensino médio, sofreu *bullying* físico e psicológico por parte de colegas devido à sua estrutura física e dificuldades linguísticas. Com o tempo, superou essas barreiras e passou a assumir o papel de observador. Essa concepção de transitividade rompe a visão dualista simplista de “forte e fraco”, mostrando que, no contexto guineense, um aluno que domina o crioulo pode intimidar outro que não fala a língua, mesmo que este seja fisicamente mais robusto. Dessa forma, a prevenção deve focar nas relações e nas estruturas de poder que sustentam comportamentos agressivos.

A interdisciplinaridade contribui significativamente para essa discussão. A sociologia da educação evidencia que o *bullying* pode funcionar como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, com questões de classe, raça, gênero, língua e religião frequentemente centrando as práticas de intimidação. Em países multiétnicos e multiculturais, como a Guiné-Bissau, o *bullying* pode revelar rejeições identitárias e perpetuar preconceitos históricos, reforçando a necessidade de políticas educacionais que promovam equidade, inclusão e valorização da diversidade cultural.

Por fim, novas abordagens teóricas destacam o papel da inteligência moral e ética no enfrentamento do *bullying*. O ambiente escolar deve ser visto como espaço de desenvolvimento do senso de justiça, solidariedade e responsabilidade social. Quando os estudantes aprendem a compreender e compartilhar o sofrimento alheio e a assumir consequências de suas ações, a escola se torna um local de convivência saudável e aprendizado mútuo. A promoção do diálogo, da escuta ativa e da resolução pacífica de conflitos é, assim, fundamental para a construção de uma cultura escolar inclusiva, democrática e verdadeiramente respeitosa.

Em conclusão, o *bullying* configura-se como um fenômeno complexo que atravessa diferentes níveis de ensino e envolve múltiplas formas de agressão quer físicas, verbais psicológicas e digitais. Seus efeitos repercutem diretamente no rendimento acadêmico, na autoestima e bem-estar emocional dos estudantes, particularmente daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade.

O enfrentamento desse problema exige ações articuladas, que incluam a participação ativa dos professores, famílias e gestores, a valorização da diversidade, o fortalecimento de competências socioemocionais e a promoção de ambientes escolares seguros e respeitosos. Mais do que lidar com atitudes ou comportamentos isolados, é essencial compreender e transformar as relações de poder e as dinâmicas sociais que sustentam a violência, construindo um clima escolar baseado no diálogo, na empatia e na convivência saudável, de modo a garantir o desenvolvimento integral e a aprendizagem de todos os alunos.

4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, organizados nas cinco subseções seguintes.

4.1 Tipo de pesquisa

A natureza da presente investigação é de uma Pesquisa Aplicada, pois busca compreender um problema concreto da realidade educacional; os possíveis impactos da estrutura logística e dos indicadores pedagógicos sobre a qualidade do ensino no rendimento dos estudantes, com vistas a gerar conhecimentos que possam subsidiar práticas, intervenções e políticas educacionais mais eficazes. Segundo Gil (2017, p. 27) “a pesquisa aplicada visa gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”, o que se alinha diretamente aos objetivos propostos neste estudo.

Nesse sentido, o estudo não se restringe a construção teórica, mas permite oferecer suportes que possam auxiliar a análise e melhoria das atividades educacionais em localidades pesquisadas.

No que tange aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma Pesquisa de Campo, pois os dados foram coletados diretamente no espaço em que os fenômenos educacionais ocorrem, sem influência ou manipulação das variáveis por parte do pesquisador. A Pesquisa de Campo configura-se pela observação dos fatos tal como se manifestam espontaneamente na realidade estudada, permitindo o levantamento e o registro de variáveis considerados pertinentes para análises posteriores. Conforme Ruiz (2006, p. 50):

> Pesquisa de campo consiste na observação dos fatos tal como ocorre espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análise. Esta espécie de pesquisa não permite isolamento e o controle das variáveis supostamente relevantes, mas permite o estabelecimento de relações constantes entre determinadas condições - variáveis independentes – e determinados eventos – variáveis dependentes - observadas e comprovadas.

Além disso, a pesquisa apresenta um recorte transversal, uma vez que o processo de coleta de dados decorreu em um período ou momento temporal, permitindo a realização comparativa das percepções dos profissionais da educação

acerca da infraestrutura escolar (IE) e dos indicadores pedagógicos nos contextos de Mansabá, na Guiné-Bissau, e dos municípios amazonenses de Humaitá e Lábrea.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, por ser a mais adequada para compreender fenômenos de natureza social, cultural e humana a partir das interpretações dos próprios participantes. Esse método permite captar percepções, significados e experiências que não podem ser reduzidos a números ou simples estatísticas, valorizando o contexto e a subjetividade.

Aliada a essa perspectiva, a investigação também incorporou procedimentos documentais e autoetnográficos, integrando diferentes camadas de análise: documentos institucionais, observações diretas e a experiência vivida pelo pesquisador nos dois contextos estudados. Como os instrumentos de coleta de dados foram elaborados pelo próprio autor, foi possível articular de forma coerente a realidade observada e os objetivos centrais do estudo.

Essa combinação metodológica permitiu não apenas compreender as características específicas de cada realidade investigada, mas também refletir sobre práticas pedagógicas e meios ou recursos educativos que respeitem a diversidade cultural e as necessidades locais. Ao unir experiência prática, registros documentais e interpretação qualitativa, o estudo ampliou seu alcance interpretativo e fortaleceu a consistência analítica da pesquisa.

Conforme Creswel (2014, p. 50), “eles podem usar o instrumento, mas esse é criado pelo pesquisador [...]”. A pesquisa foi de cunho de transversal, na abordagem metodológica utilizamos os autores como Freire (1996), Gil (2008; 2017; 2019), Creswell (2014), Minayo e Sanches (1993), entre outros. Não existiria ensino sem pesquisa de igual modo não existiria pesquisa sem ensino, portanto podemos concluir que pesquisar deve ser prática do dia a dia dos profissionais da educação. De acordo com Freire (1996, p. 14) “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Com este renomado pedagogo mundial podemos entender a ação de investigar/pesquisar faz parte de prática docente em particular nesta era contemporânea.

Nesta perspectiva, o nosso propósito foi de estabelecer uma comparação de dois sistemas do ensino voltado ao impacto de infraestrutura escolar (Guiné-Bissau – Mansabá, região de Oio- província Norte e Brasil – Humaitá e Lábrea-Sul de Estado

do Amazonas-região Norte). Segundo Gil (2008, p. 35), “O método comparativo procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles”. Essa comparação realizou no âmbito de análise de impactos da infraestrutura e indicadores pedagógicos na educação escolar básica na Guiné Bissau (Mansabá, província norte, região de Oio) e Brasil (Humaitá e Lábrea- Amazonas). O percurso metodológico que foi trilhado ao longo deste estudo foi orientado por uma abordagem qualitativa, desenvolvidos em três etapas: pesquisa bibliográfica, pesquisa parcialmente documental e pesquisa autoetnográfica. Minayo e Sanches (1993, p. 244) discorrem que

> A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Esses autores revelam que a pesquisa qualitativa se enraíza no campo da subjetividade e do simbolismo.

A pesquisa bibliográfica é compreendida como uma modalidade de investigação que se assenta sobre base na análise de materiais já publicados, como livros, artigos teses, dissertações, periódicos e outros documentos publicados oficialmente. Segundo Gil (2017, p. 34) discorre que

> A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet.

A pesquisa bibliográfica é constantemente utilizada na fase inicial de qualquer tipo de investigação científica, sendo uma ferramenta fundamental para a compreensão do estado da arte de um determinado assunto.

Assim como, a pesquisa documental também é um tipo de investigação que se baseia na observação cuidadosa dos documentos, sejam escritos, sonoros (áudios), visuais ou eletrônicos, com o intuito de obter informações relevantes acerca do determinado assunto do pesquisador. Segundo Gil (2017, p.35) discorre,

> A pesquisa documental é utilizada em praticamente todas as ciências sociais e constitui um dos delineamentos mais importantes no campo da História e da Economia. [...], Mas há fontes que ora são consideradas bibliográficas, ora documentais. Por exemplo, relatos de pesquisas, relatórios e boletins e jornais de empresas, atos jurídicos, compilações estatísticas etc. Assim, recomenda-se que seja considerada fonte documental quando o material consultado é interno à organização, e fonte bibliográfica quando for obtido em bibliotecas ou bases de dados.

A pesquisa documental é muito pertinente, particularmente nas áreas acadêmicas, históricas e sociais, porque ela permite que o pesquisador se baseie na análise dos documentos já existentes para gerar novos conhecimentos ou avaliar hipóteses. Assim sendo durante a realização da pesquisa realizou-se leitura dos documentos oficiais resgatados a partir das instituições da educação dos (2) dois países (Guiné-Bissau e Brasil). No contexto da Guiné-Bissau, os documentos foram fornecidos por via eletrônica e outros meios oficiais do Ministério da Educação Nacional, Ensino Superior e Investigação Científica, com o objetivo de credibilizar os dados da pesquisa. No caso do Brasil, os documentos foram obtidos tanto em formato impresso quanto por meio das plataformas digitais da SEDUC-AM, em Humaitá e Lábrea-AM, sendo consideradas fontes primárias.

Foram também levados em conta documentos disponibilizados eletronicamente por órgãos oficiais de educação de ambos os países. Pois sabemos que hoje é comum a disponibilização dos documentos nos sites de cada órgão para facilitar o acesso a esses documentos. Segundo Gil (2017, p. 35),

> A modalidade mais comum de documento é a constituída por um texto escrito em papel, mas estão se tornando cada vez mais frequentes os documentos eletrônicos, disponíveis sob os mais diversos formatos.

A utilização da internet e de equipamentos digitais ou tecnológicos já faz parte do cotidiano da era contemporânea, especialmente no que se refere às atividades educacionais e acadêmicas. O avanço da mídia digital tem contribuído de forma significativa para o progresso dos processos de ensino, estudo e aprendizagem, promovendo maior flexibilidade e acessibilidade. Conforme Mota (2019),

> No tocante ao uso das tecnologias na educação escolar, percebe-se ainda resistência por parte de alguns professores. Entretanto, é preciso aceitar que as tecnologias servem de apoio para a prática pedagógica e acadêmica. Por intermédio dos novos recursos tecnológicos, é possível realizar atividades das mais diversas formas, facilitando, flexibilizando, aprimorando e dinamizando o processo de ensino e aprendizagem.

A autora evidencia que ainda persiste certa resistência, por parte de alguns professores, quanto ao uso das tecnologias na educação. No entanto, destaca-se a relevância dos recursos tecnológicos na atividade educativa, considerando sua grande importância também no contexto económico. Tais aparatos contribuem para enriquecer, flexibilizar e dinamizar as práticas docentes, facilitando o processo de assimilação dos conteúdos sem exigir esforço físico excessivo por parte de professores e mestres. Por essa razão, tornou-se bastante oportuno utilizar esses recursos como uma das formas de obtenção de informações para a realização da presente pesquisa.

Por outro lado, esta pesquisa também se caracteriza como autoetnográfica, uma vez que incorpora as vivências e ideias do próprio autor. Segundo Creswell (2014, p. 70), “a autoetnografia contém a história pessoal do autor, bem como o significado cultural mais amplo para a sua história”. Nesse sentido, a experiência individual não se limita a uma narrativa pessoal, mas se torna campo de análise e interpretação. Apoio-me ainda na perspectiva de Peirano (2014), para quem “etnografia não é método; toda etnografia é também teoria” (p. 383), o que reforça que a prática autoetnográfica não se restringe a uma técnica de descrição, mas constitui um exercício teórico de estranhamento e elaboração crítica. Assim, a metodologia adotada articula experiência pessoal e reflexão antropológica, transformando vivências em contribuição teórica.

Portanto, neste trabalho constam as experiências vividas pelo autor e demais atos testemunhados no local onde ele mesmo atuava como docente ao longo de seis anos.

A pesquisa segue pela ótica de abordagem qualitativa, se configura pela pesquisa do tipo documental, bibliográfico e autoetnográfico. A hipótese central desta dela é: as condições de infraestrutura escolar e os indicadores pedagógicos exercem impactos significativos sobre a qualidade do ensino e o rendimento dos estudantes. Especialmente, o estudo busca entender como essas variáveis diferem entre três localidades com contextos geográficos distintos – Mansabá, na Guiné-Bissau e Humaitá e Lábrea, no Brasil – e de que maneira elas influenciam nos resultados educacionais em cada dessas comunidades.

Além disso, no que se refere à abordagem metodológica da pesquisa, adotamos os métodos mistos conforme delineado por Creswell e Creswell (2021, p. 4). Segundo os autores, essa abordagem “envolve a coleta de dados quantitativos e

qualitativos, integrando os dois tipos de dados e usando desenhos destintos que refletem pressupostos filosóficos e estruturas teóricas". Eles destacam ainda que "O pressuposto básico dessa forma de investigação é que a integração dos dados qualitativos e quantitativos gera uma compreensão que vai além das informações fornecidas pelos dados quantitativos ou qualitativos isoladamente" (p. 4).

De forma mais específica, optamos por delineamento convergente dentro dos métodos mistos. Nesse tipo de desenho, conforme explicado pelos mesmos autores, "um pesquisador coleta tanto os dados quantitativos quanto os qualitativos, analisa-os separadamente e depois compara os resultados para ver se os achados confirmam ou refutam um ao outro" (p. 180). No contexto desta pesquisa, utilizamos apenas um instrumento para a coleta de dados para os dois contextos que iremos pesquisar.

Para atender aos objetivos específicos da pesquisa recorreu à observação sistemática como técnica de recolha de dados no Brasil, enquanto na Guiné-Bissau a escola selecionada para realização da pesquisa era onde o autor da pesquisa trabalhava como professor ativo, permitindo uma análise mais concisa e aprofundada dos fenômenos em estudo. Gil (2017, p. 87) discorre que

> A observação sistemática é adequada para estudos de caso descritivos. Ao se decidir pela adoção dessa modalidade, o pesquisador sabe quais os aspectos da comunidade, da organização ou do grupo são significativos para alcançar os objetivos pretendidos. Assim, ele se torna capaz de elaborar um plano de observação para orientar a coleta, análise e interpretação dos dados.

Em seguida prosseguiu-se com a criação de textos apresentando e analisando ou comparando os dados obtidos de acordo com os objetivos da pesquisa e a literatura especializada revisada. Os questionários foram estruturados e realizou-se por via remoto tanto para os profissionais da educação na Guiné-Bissau, (Mansabá, província Norte-região de Oio) quanto para os professores no Brasil, (Humaitá-Lábrea-Amazonas) e as perguntas foram abertas, fechadas e diretas, a resposta das perguntas foi de maneira voluntária e anônima para o público-alvo. As perguntas foram organizadas de forma simples e acessível para que não houvesse dúvidas aos respondentes no momento de respondê-las. A esse respeito, Maia (2020, p. 24-25) afirma que

> A linguagem deve ser clara, sem siglas e palavras ambíguas, ou se forem usadas, devem vir acompanhadas de explicações. Evite expressões técnicas

> na área do pesquisador ou coloquiais demais que podem ser incompreensíveis ou ofensivas ao participante.

Essa autora nos evidenciou que é preciso evitar o uso de termos técnicos, palavras que eventualmente possam ofender a sensibilidade dos participantes, nas perguntas nos questionários, pois tais termos podem gerar ambiguidades e até levar os participantes a desistirem de participar da pesquisa.

Conforme apresentado na introdução, inicialmente a pesquisa foi delineada para ser realizada em duas instituições escolares específicas: a Escola do Ensino Básico de Mansabá, localizada no setor de Mansabá, região de Oio – província Norte da Guiné-Bissau; e a Escola Estadual Duque de Caxias, situada no município de Humaitá, na região Sul do Amazonas, Brasil.

A inclusão do município de Lábrea na pesquisa partiu de uma iniciativa pessoal do autor. A experiência de observar sistematicamente os ambientes escolares em Humaitá despertou o interesse para conhecer outras realidades educacionais, ampliando o olhar e fortalecendo o estudo. Assim, buscou-se tornar a pesquisa mais abrangente e consistente, possibilitando uma comparação mais complexa e completa sobre o impacto da infraestrutura escolar e de indicadores pedagógicos no rendimento dos estudantes da educação básica e média nos contextos pesquisados.

Entretanto, durante a execução do estudo, optou-se por ampliar o escopo amostral, incluindo outras instituições escolares situadas nas respectivas regiões. Dessa forma, além da escola referida em Mansabá, foram contempladas outras escolas públicas daquela localidade. De maneira análoga, além da Escola Estadual Duque de Caxias, a amostra foi estendida para abarcar instituições públicas e privadas do município de Lábrea, situado na mesma região amazônica.

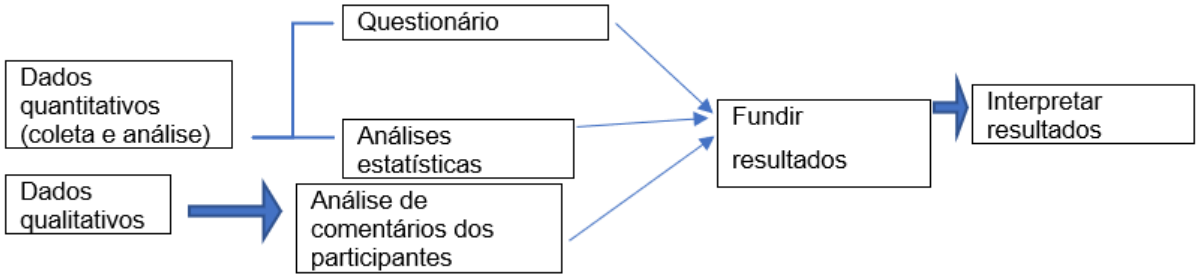
Tal ampliação teve como objetivo uma amostra mais representativa e heterogênea dos profissionais da educação que atuam nos contextos socioculturais investigados, contribuindo para o enriquecimento da análise comparativa entre as realidades educacionais da Guiné-Bissau.

Os profissionais da educação dessas instituições foram convidados a participar da pesquisa mediante o envio do link do formulário eletrônico, o qual foi disponibilizado somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O processo de coleta de dados foi realizado remotamente, em conformidade com os protocolos éticos vigentes.

O contingente amostral totalizou 51 participantes, sendo 21 provenientes da Guiné-Bissau e 30 do Brasil, incluindo docentes do ensino fundamental e médio, bem como demais profissionais da educação em exercício nas referidas instituições.

Os dados quantitativos e qualitativos foram analisados estatisticamente como apoio do software *IBM SPSS ESTATICS*, especialmente para a realização de análises e correlação e regressão. Os dados qualitativos obtidos por meio dos comentários dos participantes, foram tratados com base nos pressupostos de Bakhtin (2003). A maioria desses comentários foi analisada de forma isolada, buscando preservar a autenticidade de falas e captar divergências individuais. Em algumas situações, os comentários foram organizados em tabelas, destacando o contexto o geográfico do participante, mantendo fielmente as expressões dos participantes, com objetivo de viabilizar a visualização e interpretação dos dados. Abaixo apresenta-se o esquema dos métodos mistos da pesquisa.

Figura 9 – Plano geral de pesquisa de métodos mistos convergentes



Fonte: adaptado de Creswell e Creswell (2021).

4.2 Descrição do instrumento da coleta de dados

Para concretizar os objetivos específicos da pesquisa recorremos como suportes cadernos de campo, visitas *in loco* no (Brasil), registros fotográficos em ambos os contextos pesquisados, perguntas no formato de questionário por via eletrônica *"Google Forms"* através de um link onde os participantes acessaram e responderam às perguntas do formulário.

A utilização do questionário em ambiente virtual tem facilitado significativamente a recolha de dados, proporcionando também maior agilidade na sua análise. Segundo Gil (2019), o questionário online é um instrumento de pesquisa que permite atingir um grande número de pessoas, mesmo que estejam em diferentes locais. A sua distribuição pode ser feita através de link e partilha em outras plataformas

eletrônicas como e-mail, WhatsApp, permitindo aos participantes responderem as perguntas no momento que lhes for mais conveniente. A esse respeito Mota (2019, p. 373) discorre que "[...] possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso entre outros benefícios". O questionário online implica um menor custo com pessoal e logística para o investigador. Além disso, outra grande vantagem de *"Google Forms"* é na praticidade da coleta de informação que requerida pelo pesquisador. Essa ferramenta permite o autor enviar aos participantes o link via eletrônica que dispuser, assim todos poderão responder em qualquer lugar.

O instrumento para coleta de dados, foi questionário organizado em (4) quatro Blocos distintos: O número total é de 56 perguntas, sendo que elas são de múltipla escolha, aberta, escala nominal e ordinal).

1º Bloco: informações sociodemográficas dos participantes e contexto da pesquisa; 2º Bloco: Dados sobre o objetivo da pesquisa, infraestrutura e logística instalada; 3º Bloco: Rendimento acadêmico, movimentação de estudantes e perfil dos familiares; 4º Bloco: Dimensão contextual- hábitos e estudo-relação-familiar com a escola; Estilo de atribuições causais para o rendimento, Metas acadêmicas/motivação para estudar por parte dos discentes e Ocorrência intimidação e Maltrato ente iguais no ambiente escolar (*Bullying*).

4.3 Participantes da pesquisa

A participação na pesquisa foi voluntária e anônima, sem contato presencial, uma vez que todo processo ocorreu pela via remota. Os potenciais participantes observaram os princípios éticos e científicos, garantindo a voluntariedade, a igualdade/equidade e plena e total autonomia na seleção. Este plano de recrutamento está embasado nas diretrizes do Conselho Nacional de Saúde (CNS), conforme a Norma Operacional CNS nº 001/2013, item 3.4.1.8, e a Resolução nº 4466/2012.

O recrutamento observou boas práticas respaldadas por fundamentos científicos, garantindo que ocorresse de maneira ética e livre de qualquer tipo de coação (Minayo, 2012). Além disso, a seleção dos participantes foi feita na base dos critérios científicos bem definidos, respeitando a validade do estudo e a representatividade da amostra (Gil, 2019).

Participaram da pesquisa, ao todo, 51 indivíduos. Desses, 21 foram da Guiné-Bissau, especificamente do setor de Mansabá, localizado na região de Oio, norte do país; 30 foram dos municípios brasileiros de Humaitá e Lábrea, ambos situados no estado do Amazonas.

Os critérios de inclusão adotados foram: 1) docentes com vínculo permanente ou temporário, diretores/gestores e pessoal não docente pertencentes às escolas no contexto pesquisado na Guiné-Bissau e no Brasil, com idade mínima de 18 anos; 2) profissionais com vínculo institucional às escolas participantes durante o período de coleta de dados; 3) disponibilidade para participar dos procedimentos da pesquisa e concordância voluntária mediante as informações apresentadas no termo de consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Foram definidos como critérios de exclusão, de forma: 1) participantes com comprometimento cognitivo que limitasse a compreensão dos objetivos e riscos da pesquisa, conforme avaliação da equipe responsável ou da gestão escolar; 2) indivíduos em cargos que representassem potencial conflito de interesse, como supervisores administrativos ou financeiros da pesquisa; 3) profissionais oficialmente afastados de suas atividades durante todo período de coleta de dados; 4) participantes que apresentassem dúvidas substanciais e não sanáveis sobre o TCLE, mesmo após esclarecimento; 5) participantes que manifestassem recusa explícita ou desistência em qualquer fase do processo, preservando-se o direito de retirada sem prejuízo.

Por envolver a área de Ciências Humanas, a pesquisa está sujeita a risco e benefícios. No que se refere aos riscos, considera-se a possibilidade de desconforto mínimo durante o preenchimento do questionário via *Google Forms.* Esses riscos estavam relacionados à possiblidade de os participantes se sentirem incomodados com determinadas perguntas, podendo apresentar inquietação ou exaltação diante de lembranças pelos temas abordados.

4.4 Tratamento dos dados obtidos

Os dados foram coletados por meio de questionários online, elaborados no Google Forms e direcionados a docentes do ensino fundamental, do ensino médio e a demais profissionais da educação nos contextos pesquisados. A aplicação dos questionários possibilitou a obtenção de dados padronizados junto a uma amostra representativa do público-alvo da pesquisa. Conforme Mota (2019, p. 373), “[...] o

Google Forms pode ser muito útil em diversas atividades acadêmicas, nesse caso em especial para a coleta e análise de dados estatísticos, facilitando o processo de pesquisa".

Todo o processo de coleta foi organizado de forma sistemática, assegurando a integridade, a confiabilidade e a organização das informações obtidas. Após a coleta, os dados foram tratados com o apoio do Excel e do software *IBM SPSS STATISTICS* para a organização inicial e sistematização das respostas e, posteriormente, categorizados no Word, com base nas categorias de análise previamente definidas e em conformidade com os objetivos da investigação. Esse procedimento garantiu uma estrutura sólida e coerente dos dados, facilitando as etapas seguintes do estudo.

4.5 Análise dos dados coletados

Os dados coletados na pesquisa foram analisados pelo método de levantamento do tipo *Survey.* Conforme Gil (2008, p. 55),

> As pesquisas deste tipo se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados.

Essa abordagem permitiu a realização de um levantamento quantitativo (estatístico) ou misto, com o objetivo de coletar dados padronizados a partir de uma amostra representativa da população-alvo. Para isso, foram utilizados questionários estruturados com perguntas abertas e fechadas.

Após a aplicação do levantamento do tipo *survey,* os dados foram organizados e processados com o apoio do software *IBM SPSS STATISTICS*, o que facilitou a elaboração de tabelas e gráficos explicativos, contribuindo para a compreensão dos resultados por parte dos leitores do trabalho.

O processo de análise dos dados coletados por meio do questionário seguiu as abordagens metodológicas apresentadas por autores como Gil (2008) e Lakatos e Marconi (2003), os quais ressaltam a importância de estruturar, organizar, analisar, interpretar e harmonizar os dados de acordo com os objetivos da pesquisa. Utilizou-se o *Google Forms* como principal instrumento de coleta de dados, por meio da aplicação de um questionário, uma vez que essa ferramenta facilita a coleta de

informações, oferecendo agilidade e acessibilidade, além de permitir a tabulação automática das respostas. Cavalcante *et al.* (2020) destacam que o *Google Forms* é considerado um meio eficaz para a realização de investigações científicas, especialmente nos campos acadêmico e educacional, pois possibilita a criação de formulários digitais com questões abertas e fechadas, além de permitir a exportação dos dados para programas como Excel ou planilhas eletrônicas, o que facilita a análise estatística e gráfica. Mota (2019, p. 373) afirma que:

“[...] vantagem os resultados da pesquisa pelo Google Forms, pois estes se organizam em forma de gráficos e planilhas, proporcionando um resultado quantitativo de forma mais prática e organizada, facilitando a análise dos dados”.

No que diz respeito às questões fechadas, foi adotada uma abordagem quantitativa, com base em tipos de frequência compatíveis com o tema e na apresentação de percentuais das respostas, conforme proposto por Gil (2008). Para as questões abertas que permitem comentários dos participantes, a análise foi fundamentada na técnica de Análise de Conteúdo discursivo de Bakhtin (2003), a qual apoia a organização das respostas em categorias temáticas, interpretando com rigor os significados explícitos e implícitos expressos pelos participantes.

Em seguida, os dados obtidos foram analisados à luz dos objetivos do estudo, estabelecendo diálogo com a literatura especializada, incluindo dissertações, teses, artigos científicos, palestras e conferências relacionadas ao Ensino Comparado e a teorias correlatas. Essa análise serviu de base para a elaboração da dissertação e para o desenvolvimento de textos teóricos voltados à submissão em periódicos e apresentação em congressos, seminários e outros eventos acadêmicos futuros.

5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção, são apresentados e interpretados os resultados referentes aos possíveis impactos de infraestrutura escolar (IE) e indicadores pedagógicos sobre a qualidade do ensino, desempenho e rendimento de estudantes da educação escolar básica, com foco nas localidades de Mansabá (região de Oio, província Norte, Guiné-Bissau) e nos municípios de Humaitá e Lábrea (Amazonas, Brasil). Os dados foram coletados através de questionário (Apêndice A).

Esta seção está dividida em 5 subseções: 5.1 Caracterização do perfil sociodemográfico dos participantes; 5.2 Infraestrutura Escolar (IE) e condições logísticas instaladas; 5.3 Impactos da infraestrutura logística pedagógica sobre o rendimento; 5.4 Dimensão contextual dos processos de ensino-estudo e aprendizagem; e 5.5 Principais desafios, semelhanças, diferenças e dificuldades encontradas.

No decorrer das subseções, apresentamos a documentação da infraestrutura logística e de recursos humanos instalada para o ensino em escolas de educação básica na Guiné Bissau (Mansabá, Província Norte, Região do Oio) e Brasil (Humaitá e Lábrea Amazonas), atendendo ao primeiro objetivo específico da pesquisa.

A discussão sobre o rendimento acadêmico, movimentação de estudantes e perfil dos familiares, avaliando possíveis impactos da estrutura escolar e pedagógica instalada nos contextos pesquisados, sobre indicadores de desempenho, rendimento e qualidade de ensino cumpre o segundo objetivo específico estabelecido.

A dimensão contextual-hábitos e estudo-relação-familiar com a escola, estilo de atribuições causais para o rendimento escolar, metas acadêmicas/motivação para estudar por parte dos discentes, ocorrência de intimidação e maltrato entre iguais no ambiente escolar *(Bullying),* caracterizando variáveis cognitivas e contextuais, bem como indicadores pedagógicos sobre processos de ensino, estudo, desempenho e rendimento existentes nos espaços geográficos em estudo atendendo o terceiro objetivo específico.

Passamos a apresentar os resultados da pesquisa realizada, analisando os indicadores que a caracterizam de acordo com os propósitos estabelecidos. Iniciamos com a descrição do perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa tanto da Guiné-Bissau como do Brasil.

5.1 Caracterização do perfil sociodemográfico dos participantes

Esta subseção 5.2 trata da caracterização do perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa, bem como documentação da infraestrutura logística e de recursos humanos instalada para o ensino em escolas de educação básica na Guiné Bissau (Mansabá, Província Norte, Região do Oio) e Brasil (Humaitá e Lábrea Amazonas) atendendo ao primeiro objetivo específico da pesquisa.

Pergunta aplicada: Em qual país que o (a) senhor (a) reside e mantém atuação profissional como educador?

Tabela 1 – Distribuição dos participantes por localidade (GUINÉ-BISSAU E BRASIL)

Localidade	Número de Participantes (n)	Porcentagem (%)
Mansabá (Guiné-Bissau)	21	41,3%
Humaitá-AM	12	23,5%
Lábrea-AM	18	35,2%
Total	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

Participaram da pesquisa uma amostra composta por um total de n=51 (100%) participantes, sendo n=21 (41,2%) oriundos de Mansabá, na Guiné-Bissau e n=30 (58,8%) do Brasil, Sul do Amazonas (Humaitá e Lábrea) (Tabela1).

Comparando os contextos, observa-se que ainda, a maioria dos respondentes pertence ao território brasileiro, com uma diferença de 17,6% pontos percentuais a mais em relação ao grupo de Mansabá. Essa distribuição indica uma leve predominância de dados oriundos do Brasil, o que pode impactar a leitura comparativa, especialmente em questões que exigem proporcionalidade ou equilíbrio entre os contextos.

Do ponto vista crítico, ainda que a amostra seja reduzida e não busque representatividade estatística, a diferença entre o número de participantes pode influenciar a percepção geral de determinadas variáveis. Isso exige cautela na interpretação dos dados comparativos, para evitar sobreposições ou generalizações apressadas.

É importante considerar que a estrutura da pesquisa, ao manter Mansabá separado e unificar Humaitá com Lábrea, já indica uma estratégia metodológica de comparação entre realidades nacionais distintas. Essa escolha se justifica pela necessidade de observar contrastes entre o contexto guineense e o brasileiro, mesmo que dentro do Brasil estejam incluídas duas cidades com características socioeducativas semelhantes.

Considerando a diversidade dos contextos investigados, torna-se essencial, ao longo das análises, manter atenção às proporções internas de cada grupo, reconhecendo tanto as convergências quanto as particularidades que se manifestam entre os participantes de Mansabá e os de Humaitá e Lábrea. Essa postura analítica procura garantir uma leitura mais concisa e fiel das realidades educacionais comparadas, permitindo compreender as especificidades de cada localidade sem perder de vista os pontos de intersecção que as aproximam.

Pergunta aplicada: Por gentileza, pode dizer a sua idade?

Tabela 2 – Faixa etária e média de idade dos participantes por localidade

Localidade	Idade mínima	Idade máxima	Média de idade (anos)
Mansabá (Guiné-Bissau)	23	51	33,6
Humaitá e Lábrea (Brasil)	24	53	38,7
Total	**23**	**53**	**36,1**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

Quanto à faixa etária, os participantes da pesquisa em Mansabá possuíam na ocasião da participação na pesquisa, idades entre 23 e 51 anos, com uma média de M=33,6 anos. Já no grupo de Humaitá e Lábrea, as idades variam de 24 a 53 anos, apresentando uma média de M=38,7 anos. Média geral M=36,1 (Tabela2).

Comparando os dois contextos, observa-se que os participantes brasileiros, em geral, são ligeiramente mais velhos que os de Mansabá, com uma diferença média de M=5,1 anos. Ainda as faixas etárias sejam semelhantes, o perfil etário mais jovem dos participantes guineenses pode indicar uma inserção profissional mais recente na

carreira docente, enquanto os brasileiros demonstram, em média, maior tempo de trajetória profissional.

Essa diferença pode refletir tanto as dinâmicas de formação e ingresso na profissão docente em cada país enquanto as oportunidades de permanência na carreira. Um corpo profissional docente mais jovem pode estar em fase de consolidação de práticas pedagógicas, o que pode impactar sua percepção sobre infraestrutura, rendimento e desafios escolares.

Além disso, nas análises seguintes, é importante considerar que os aspectos como tempo de experiência e geração profissional podem influenciar as opiniões dos docentes, um fator de peso na interpretação das variáveis mais subjetivas da pesquisa.

Pergunta aplicada: Qual é a sua identidade de gênero?

Tabela 3 – Perfil de gênero dos participantes por localidade

Sexo	Mansabá (n)	Mansabá (%)	Humaitá+Lábrea-AM (n)	Humaitá+Lábrea-AM (n)	Total (n)	Total (%)
Masculino	16	76,2%	14	46,7%	30	58,8%
Feminino	5	23,8%	16	53,3%	21	41,2%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

À luz da Tabela 3, observa-se que a participação masculina foi significativamente superior em Mansabá (76,2%), enquanto em Humaitá e Lábrea houve predominância feminina (53,3%). Essa diferença sugere disparidades regionais na distribuição de gênero entre os profissionais da educação ou disposição para participação da pesquisa. O total geral aponta maioria masculina (58,8%), influenciada pela forte presença dos homens na cidade de Mansabá (Guiné-Bissau). Esses dados indicam contextos distintos quanto à inserção e protagonismo de homens e mulheres no ambiente educacional de cada localidade.

Pergunta aplicada: Qual é o seu estado civil?

Tabela 4 – Distribuição do estado civil por região

Categorias	Mansabá	Mansabá (%)	Humaitá+Lábrea (n)	Humaitá+Lábrea (%)	Total (n)	Total (%)
Solteiro	16	76,2%	8	26,7%	24	47,1%
Casado	2	9,5%	13	43,3%	15	29,4%
União estável	3	14,3%	6	20,0%	9	17,6%
Divorciado	0	0,0%	3	10,0%	3	5,9%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

À luz da Tabela 4, observa-se que o estado civil predominante entre os participantes de Mansabá é o de solteiro, representando 76,2% dos respondentes locais. Em contraste, nos municípios de Humaitá e Lábrea, essa condição aparece apenas 26,7% dos casos, sendo superada pela proporção de casados, que atinge 43,3%. Além disso, a união estável apresenta proporções relativamente próximas entre os dois contextos; 14,3% em Mansabá e 20,0% em Humaitá e Lábrea. Já a condição de divorciado não foi mencionada por nenhum participante de Mansabá, enquanto aparece em 10,0% dos casos nos municípios do Amazonas.

Ao comparar as duas realidades dois países, percebe-se que Mansabá apresenta um perfil marcadamente mais jovem ou menos vinculado a relacionamentos formais, o que pode indicar diferenças nas trajetórias pessoais, culturais ou mesmo econômicas. Por outro lado, o maior percentual dos casados em Humaitá e Lábrea sugere um grupo mais consolidado em termos familiares, possivelmente mais estável em sua inserção social e profissional. Essas diferenças podem ter implicações diretas na maneira como os como os docentes se relacionam com o ambiente escolar, com os colegas e com os próprios estudantes, especialmente em temas que envolvem equilíbrio entre vida pessoal e trabalho.

A leitura desses dados aponta para a existência de realidades sociais distintas entre os dois territórios, que não devem ser ignoradas em análises mais amplas sobre o perfil dos profissionais da educação. A presença de profissionais/professores solteiros em maior número em Mansabá pode estar associada a fatores como menor fixação na carreira, maior rotatividade no magistério ou mesmo dificuldades de estruturação familiar em função das condições locais. Já em Humaitá e Lábrea, a

predominância de participantes casados pode indicar maior permanência e estabilidade, o que pode favorecer o engajamento com projetos pedagógicos de longo prazo.

Em termos práticos, essas distinções refletem a importância de considerar o estado civil e o contexto familiar dos profissionais como parte do planejamento de políticas de formação continuada, apoio psicológico e gestão do trabalho escolar. Essas informações ajudam a compreender melhor o perfil humano dos profissionais da educação e revelam que cotidiano escolar é atravessado por condições de vida que vão além da sala de aula.

Pergunta aplicada: Com qual raça ou cor você se identifica?

Tabela 5 – Panorama etnia/raça dos participantes nas regiões inqueridas

Raça	Mansabá (n)	Mansabá (%)	Humaitá+Lábrea (n)	Humaitá+Lábrea (%)	Total (n)	Total (%)
Negra	18	85,7%	2	6,7%	20	39,2%
Parda	3	14,3%	28	93,3%	31	60,8%
Branca	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total	21	100%	30	100%	51	100%

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

A Tabela 5, evidencia contrastes significativos no modo como os participantes se reconhecem etnicamente nas regiões analisadas. Em Mansabá, a predominância da identidade negra é notável, sendo indicada por 85,7% dos respondentes. A categoria parda aparece de forma minoritária, com apenas 14,3% das respostas. Nenhum dos participantes da localidade guineense se declarou branco.

Em contrapartida, nos municípios de Humaitá e Lábrea, a grande maioria se identifica como parda, alcançando 93,3% do total, enquanto apenas uma pequena parcela, 6,7%, declarou-se negra. Tal distribuição, além de não registrar pessoas brancas, aponta para diferenças estruturais na forma como a identidade racial é construída e expressa em cada realidade.

Enquanto na Guiné-Bissau a identificação como negro é direta e amplamente assumida, no Brasil, o uso da categoria “pardo” revela nuanças típicas de uma sociedade marcada por miscigenação e classificações intermediárias. Essa distinção não é meramente estatística: ela carrega traços culturais, históricas e sociais profundas.

No conjunto dos 51 participantes, verifica-se uma maioria parda (60,8%) e uma minoria negra (39,2%). Contudo, esse panorama agregado apenas reforça a necessidade de leitura contextualizada, pois os padrões de autodeclaração estão diretamente ligados à trajetória de cada região.

Esse quadro comparativo reforça a importância de considerar os contextos locais na análise de dados raciais, sob o risco de apagar singularidades. Além disso, evidencia como as categorias de identidade racial não são universais, mas moldadas pelas experiências sociais de cada território, devendo ser lidas com sensibilidade e profundidade.

Pergunta aplicada: Você possui filhos?

Tabela 6 – Participantes que têm filhos por localidade

Resposta	Mansabá (n)	Mansabá (%)	Humaitá+Lábrea (n)	Humaitá+Lábrea (%)	Total Geral (n)	Total Geral (%)
Sim	14	66,7%	23	76,7%	37	72,5%
Não	21	33,3%	7	23,3%	14	27,5%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

Segundo os dados apresentados na Tabela 6, observa-se que a maioria dos participantes em as regiões investigadas afirma ter filhos. Na amostra proveniente da Guiné-Bissau, especialmente da cidade de Mansabá, 66,7% declararam possuir filhos. Já entre os respondentes dos municípios amazonenses de Humaitá e Lábrea, esse índice sobe para 76,7%.

Enquanto isso, o grupo de participantes sem filhos representa 33,3% no cenário africano e 23,3% no brasileiro. A diferença entre os dois contextos é perceptível, ainda que não seja extrema. Esse contraste pode estar relacionado a elementos como faixa etária dos profissionais, condições socioeconômicas, o tempo de carreira ou mesmo características culturais que influenciam o momento da constituição familiar.

No total consolidado, dos 51 indivíduos que participaram do estudo, 37 disseram ter filhos, o que corresponde a 72,5% do total. Os que não têm somam 27,5%. Esses números ajudam a compor o perfil dos profissionais da educação, indicando que boa parte deles vive a experiência da parentalidade.

Esse dado é importante porque traz implicações tanto pessoais quanto profissionais. Profissionais que são também pais ou mais tendem a ter uma visão mais ampla dos desafios enfrentados pelos estudantes e suas famílias. Ao mesmo tempo, é preciso considerar como essa vivência pode impactar o tempo disponível para formação continuada, preparação de aulas ou participação em atividades escolares.

Portanto, compreender a estrutura familiar dos educadores contribui para a formulação de políticas escolares mais humanas, além de favorecer estratégias de apoio que respeitem, as diversas realidades dos profissionais da educação.

Pergunta aplicada: Qual é o seu tipo de vínculo profissional com a escola?

Tabela 7 – Tipo de vínculo por localidade dos participantes

Categorias	Mansabá (n)	Mansabá (%)	Humaitá+Lábrea (n)	Humaitá+Lábrea (%)	Total Geral (n)	Total Geral (%)
Quadro permanente	18	85,7%	28	93,3%	46	90,2%
Estagiário	1	4,8%	1	3,3%	2	3,9%
Quadro Temporário	2	9,5%	1	3,3%	3	5,9%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

A análise da Tabela 7, expressa que a maioria dos participantes das duas regiões possui vínculo estável com o sistema do ensino. No grupo da Guiné-Bissau, 85,7% integram o grupo permanente, enquanto nos municípios de Humaitá e Lábrea esse número é ainda mais expressivo, atingindo 93,3%.

A presença de estágios ou profissionais em situação temporário é residual em ambos os países nos contextos pesquisados. No setor de Mansabá, apenas 4,8% exercem funções como estagiários e 9,5% atuam por contrato temporário. Já no lado brasileiro, cada uma dessas categorias representa 3,3% da amostra. Os números mostram, portanto, um quadro relativamente consolidado de vínculos profissionais em ambas as localidades.

O total geral afirma essa estabilidade, 90,2% dos 51 participantes estão efetivados em seus cargos, o que demonstra para uma predominância de carreiras mais estruturadas e, em tese, mais protegidas em termos de direitos trabalhistas e continuidade no serviço.

Essa configuração é positiva do ponto vista da permanência docente nas escolas, já que vínculos permanentes costumam garantir maior comprometimento com a instituição e melhores condições para planejamento a longo prazo. Diante disso, a estabilidade no cargo pode favorecer o envolvimento dos profissionais com processos pedagógicos mais consistentes e com o acompanhamento mais próximo dos estudantes.

Contudo, a presença, ainda que pequena, de vínculos precários, como o estágio e os contratos temporários, merece atenção. Em contextos educativos, essas formas de contratação, mesmo quando minoritárias, podem sinalizar instabilidade institucional ou fragilidade de políticas públicas voltadas à valorização docente/profissional.

Desse modo, compreender o tipo de vínculo que professores mantêm com a escola ajuda não apenas a mapear sua condição profissional, mas também a identificar possíveis entraves à continuidade de projetos pedagógicos e ao fortalecimento da qualidade do ensino.

Pergunta aplicada: Qual é o seu tempo de experiência na área da educação?

Tabela 8 – Tempo médio de experiência dos participantes por localidade

Localidade	**Participantes (n)**	**Médias de experiência (anos)**	**Faixa de Experiência (anos)**
Mansabá	21	8,19	1 a 24 anos
Humaitá+Lábrea	30	8,30	1 a 29 anos
Total	**51**	**8,25***	**1 a 29**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).
* A média geral foi calculada por média ponderada[3].

Com base nos dados acima, calculamos a média geral conforme ilustração a seguir:

[3] A média ponderada geral (8,25 anos) considera o número de participantes por localidade e as respectivas médias individuais. A faixa de experiência indica os extremos de tempo de atuação profissional entre os respondentes. Essa estrutura permite uma visão completa da distribuição da expriência profissional nas regiões analisadas.

Figura 10 – Média ponderada

$$S_1 = n_1 \cdot \bar{x}_1$$

$$S_2 = n_2 \cdot \bar{x}_2$$

Onde:

- $n_{1=}$ 21 participantes de Mansabá (Guiné-Bissau);
- S= Somatório;
- $n_{2=}$ 30 participantes de municípios amazonenses (Humaitá e Lábrea) – Brasil
- $\bar{x}_{geral}$ = Média ponderada.

$$\bar{x}_{geral} = \frac{n_1 \cdot \bar{x}_1 + n_2 \cdot \bar{x}_2}{n_1 + n_2}$$

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Conforme os dados apresentados na Tabela 8, observa-se que o tempo médio de atuação profissional entre os participantes é basta semelhante nos dois contextos avaliados. Em Mansabá, a média de experiência profissional é de 8,19 anos, enquanto nos municípios de Humaitá e Lábrea esse valor atinge 8,30 anos. Essa leve diferença numérica praticamente se anula se considerar o conjunto dos 51 participantes, cuja média ponderada foi calculada em 8,25 anos experiência.

Esse resultado revela uniformidade no que diz respeito à trajetória profissional dos participantes, independentemente da localidade. Trata-se de um dado significativo, pois indica que os sujeitos da pesquisa, tanto na Guiné-Bissau quanto no Brasil, compartilham um histórico profissional semelhante, o que favorece uma análise comparativa mais equilibrada entre as percepções e experiências relatadas ao longo do estudo.

Outro aspecto relevante refere-se à faixa de experiência identificada em cada região. Enquanto no setor de Mansabá os profissionais participantes apresentam entre 1 e 24 anos de atuação, em Humaitá e Lábrea essa variação é um pouco mais ampla, chegando até 29 anos. Essa diferença no teto de experiência pode sugerir maior permanência dos profissionais na rede de ensino brasileira, o que pode estar relacionado a políticas mais estáveis de carreira e vinculação profissional, quando comparadas à realidade guineense.

Por outro, a presença de profissionais com apenas um ano de experiência laboral em ambos os contextos chama atenção para a renovação do quadro profissional, o que reflete também na coexistência de distintas gerações pedagógicas dentro das instituições escolares. Esse fator pode ter implicações importantes tanto

para o ambiente de trabalho quanto para o processo de ensino-estudo e aprendizagem, ao articulares saberes consolidados e práticas emergentes. Conforme destaca Silva (2006) que a experiência não é apenas um dado quantitativo de anos, no entanto, envolve aprendizado constante, adaptação a novas demandas e a articulação entre os saberes mais consolidados e as práticas emergentes, o que é fundamental para enriquecer o ambiente de trabalho e o processo de ensino, estudo e aprendizagem.

Assim, ao observar a renovação do quadro profissional com diferentes gerações, percebe-se um reflexo do que Silva (2006) aponta como caráter multifacetado da experiência educacional, onde a convivência entre os profissionais com variados tempos de atuação favorece a troca de conhecimentos e a inovação pedagógica, promovendo evolução tanto na prática profissional quanto nas relações e processos educativos.

Em síntese, os dados da Tabela 8, evidenciam que os participantes da pesquisa apresentam, de modo geral, uma bagagem profissional considerável. Essa característica contribui para legitimar a qualidade das informações coletadas e sustenta a consistência das análises subsequentes, uma vez que partem da experiência concreta dos participantes inseridos nas realidades educacionais investigadas.

Pergunta aplicada: Qual é o tipo de instituição escolar em que você trabalha?

Tabela 9 – Distribuição dos participantes por tipo de escola nas regiões estudadas

Tipo de escola	Mansabá (n)	Mansabá (%)	Humaitá+Lábrea (n)	Humaitá+Lábrea (%)	Total Geral (n)	Total Geral (%)
Escola Pública	19	90,5%	30	100,0%	49	96,1%
Escola Privada	2	9,5%	0	0,0%	2	3,9%
Total	**21**	**100**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

À luz da Tabela 9, é evidente o predomínio das escolas públicas como principal local de atuação dos participantes da pesquisa nas duas regiões analisadas. Em Humaitá e Lábrea, a totalidade dos profissionais (100%) está vinculada rede pública de ensino, enquanto em Mansabá essa proporção é ligeiramente menor, ainda que

expressiva, alcançando 90,5% dos respondentes. Apenas dois participantes de Mansabá, o que corresponde a 9,5% do total local, atuam em instituições privadas.

A presença exclusiva de profissionais da rede pública, no contexto brasileiro, aponta para um cenário onde possivelmente, a natureza do sistema educacional local e a oferta pública, tende a ser mais ampla, especialmente nas regiões amazônicas interioranas. Isso pode refletir não apenas a estrutura predominante da educação na região, mas também as diretrizes das políticas públicas que regem o setor.

Em contrapartida, o fato de Mansabá apresentar uma pequena parcela de participantes oriundos da rede privada sugere uma maior diversidade institucional, ainda que de forma tímida. Essa diversidade pode indicar a existência de escolas privadas em funcionamento, mesmo que em número limitado, o que poderia estar correlacionado à demanda local ou à tentativa de suprir eventuais lacunas da rede pública.

Do ponto de vista da pesquisa, a quase exclusividade de participantes vinculados à rede pública reforça importância de considerar as condições estruturais, organizacionais e políticas próprias desse segmento. A prevalência da escola pública como ambiente de trabalho dos profissionais pesquisados confere à análise um foco bem definido sobre os desafios enfrentados nesse setor, sobretudo no que tange à infraestrutura, políticas de valorização profissional e rendimento dos estudantes.

Em termos comparativos, pode-se concluir que ambos os contextos se caracterizam pela hegemonia do setor público na educação básica, o que favorece o diálogo entre as realidades estudadas. Ainda assim, a presença pontual da escola privada em Mansabá abre a margem para explorar possíveis nuances na oferta e gestão educacional dentro daquele território específico.

Pergunta aplicada: Quais níveis de ensino são ofertados na escola em que você trabalha?

Tabela 10 – Níveis de ensino ofertados pelas escolas onde atuam os participantes

Nível de Ensino	Mansabá (n)	Mansabá (%)	Humaitá + Lábrea (n)	Humaitá + Lábrea (%)	Total Geral (n)	Total Geral (%)
Educação Infantil	3	14,3%	1	3,3%	4	7,8%
Ensino Fundamental	8	38,1%	9	30,0%	17	33,3%
Ensino Fundamental e Médio	8	38,1%	17	56,7%	25	49,0%
Educação e Jovens e Adultos (EJA)	1	4,8%	_	_	1	2,0%
Todos os níveis mencionados	1	4,8%	3	10,0%	4	7,8%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

Com base na Tabela 10, é possível observar o perfil dos níveis de ensino oferecidos pelas escolas onde atuam os participantes da pesquisa. Em ambas as regiões, destaca-se a forte presença de instituições que ofertam o Ensino Fundamental, seja de forma isolada ou em conjunto com o Ensino Médio. Em Mansabá, 38,1% das escolas oferecem apenas o Ensino Fundamental e outras 38,1% oferecem tanto o Fundamental quanto o Médio, somando 76,2% de cobertura nesse segmento. Em Humaitá e Lábrea, essa configuração é mais marcante: 86,7% das escolas abrangem essas duas etapas.

Essa realidade evidencia a centralidade do Ensino Fundamental como eixo predominante das redes escolares nos contextos pesquisados. A forte presença de escolas com Ensino Médio associado pode indicar, sobretudo no Brasil, uma tendência à concentração de múltiplos níveis em uma mesma estrutura física escolar, comum em regiões interioranas, o que permite a continuidade escolar, mas pode também gerar desafios operacionais, como sobreposição de turnos ou uso compartilhado de cursos.

A oferta da Educação infantil mostra nos dois contextos, sendo mencionada por apenas três escolas em Mansabá (14,3%) e uma em Humaitá e Lábrea (3,3%). Essa baixa incidência deduz uma possível fragilidade no atendimento da primeira infância, especialmente em regiões com menor infraestrutura. Apesar da importância

reconhecida dessa fase para o desenvolvimento integral da criança, ela ainda enfrenta dificuldades de expansão e consolidação, principalmente nas áreas periféricas ou rurais.

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a presença é quase nula, sendo registrada apenas em uma escola de Mansabá. A ausência dessa modalidade nos municípios brasileiros investigados pode ser impacto de uma demanda reduzida, de descontinuidade de políticas públicas ou mesmo de desinteresse institucional em manter essa oferta. Tal ausência levanta um alerta sobre o acesso ao direito à educação para populações que não concluíram os estudos na idade regular. Soares (2025, p. 81) afirma que “o analfabetismo, ainda presente no Brasil, [...] interface na vida do cidadão que não consegue ler ou escrever seu pronome, ou simplesmente um anúncio ou nome de um produto alimentício presente nos pontos específicos de vendas [...]”. Então a ausência da modalidade de EJA viola os direitos consagrados na LDB 9394/96, em seu art. 37, que estabelece:

> A Educação de Jovens e adultos é destinada a aqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Esta educação visa garantir a oportunidade de aprendizagem ao longo da vida, com foco na oferta de educação adequada às características, interesses e condições de vida e trabalho dos jovens e adultos (Brasil, 1996).

Por fim, chama atenção o grupo de escolas que informaram ofertar “todos os níveis mencionados”, ou seja, instituições que atentem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Essa tipologia aparece em ambos os cenários, mas é mais expressiva em Humaitá e Lábrea (10,0%) do que em Mansabá (4,8%). Esse dado pode demonstrar uma tentativa de otimização de recursos em territórios extensos e com menor intensidade populacional, o que exige soluções administrativas mais abrangentes por parte do sistema de ensino.

Em sumo, a análise do nível de ensino ofertado pelas escolas revela uma concentração do Ensino Fundamental, uma participação marginal da Educação Infantil e da EJA, e uma presença moderada de instituições com múltiplas etapas. Essas características ajudam a traçar o panorama organizacional das escolas e contextualizar as condições sob as quais os profissionais/docentes desenvolvem sua prática profissional.

Pergunta aplicada: Indique o turno de funcionamento da sua escola.

Tabela 11 – Turnos de funcionamento nas escolas das regiões de Mansabá e do Sul do Amazonas (Humaitá e Lábrea)

Turno de Funcionamento	Mansabá (n)	Mansabá (%)	Humaitá + Lábrea (n)	Humaitá + Lábrea (%)	Total Geral (n)	Total Geral (%)
Manhã e Tarde	14	66,7%	25	83,3%	39	76,5%
Manhã, tarde e noite (matutino, vespertino e noturno)	**7**	33,3%	5	16,7%	12	23,5%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

De acordo com a Tabela 11, observa-se que a maior parte das escolas nas duas regiões analisadas funciona nos turnos da manhã e da tarde. Em Mansabá, esse modelo de funcionamento corresponde a 66,7% das instituições, enquanto em Humaitá e Lábrea esse número é ainda mais expressivo, alcançando 83,3%. Já o funcionamento em três turnos (manhã, tarde e noite) é mais presente em Mansabá (33,3%) do que no sul do Amazonas (16,7%).

Comparativamente, nota-se que o funcionamento em período estendido (com aulas também à noite) é mais frequente nas escolas de Mansabá do que nas de Humaitá e Lábrea. Esse dado pode sugerir, por um lado, uma maior necessidade de flexibilidade de horários na Guiné-Bissau, motivados talvez para atender públicos diversos, como estudantes trabalhadores ou adultos em programas de educação continuada ou então por falta de instituições escolares. O próprio autor relata ter enfrentado muitos problemas relacionados à energia elétrica durante os ensinos fundamental e médio. Frequentemente, as aulas eram suspensas pela ausência de eletricidade. Na Guiné-Bissau, os estudantes que frequentam aulas no período noturno enfrentam grandes dificuldades em comparação com aqueles que estudam nos turnos matutino e vespertino.

É profundamente lamentável constatar que um número significativo de crianças permanece fora do ambiente escolar no setor de Mansabá. A região enfrenta uma notável insuficiência de instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, o que compromete seriamente o acesso à educação básica. Muitas crianças, mesmo em idade escolar, não conseguem vagas para estudar e acabam se dedicando a

outras atividades, como carpintaria, corte e costura, agricultura e comércio, em busca de alternativas para ocupar o tempo e contribuir com suas famílias.

O autor, enquanto lecionava em Mansabá, pôde testemunhar pessoalmente essa realidade: diversas crianças permaneciam fora da escola por falta de vagas, evidenciando a urgência de investimentos estruturais e políticas públicas voltadas à ampliação da rede escolar e à garantia do direito à educação.

Por outro lado, no contexto brasileiro em estudo, a predominância quase absoluta de dois turnos pode estar associada à estrutura física das escolas, suficiência de infraestruturas ou à concentração das aulas nos períodos diurnos, com menor oferta noturna.

Essa diferença de configuração pode ter impacto direto no uso e da infraestrutura escolar (IE), na carga horária dos professores/profissionais e na organização pedagógica como um todo. Além disso, o funcionamento em três turnos indicar um esforço das escolas de Mansabá para ampliar o acesso à educação em contextos desafiadores, mesmo com limitações estruturais.

Refletindo sobre esses dados, torna-se evidente a importância de políticas educacionais que considerem as especificidades regionais e as necessidades da população atendida. Flexibilizar os turnos pode ser uma estratégia relevante, mas é necessário garantir que isso não comprometa a qualidade do ensino nem sobrecarregue os profissionais envolvidos.

Nesse sentido, a discussão sobre os impactos dessas condições ultrapassa a simples análise descritiva e abre espaço para uma reflexão mais profunda acerca das prioridades da gestão educacional. A melhoria da infraestrutura, embora essencial, não pode ser pensada de forma isolada do fortalecimento dos indicadores pedagógicos, pois escolas bem equipadas, mas sem apoio metodológico adequado, tendem a produzir avanços apenas superficiais. Investir nas estruturas físicas sem articular esse movimento à formação continuada dos professores coloca em risco a sustentabilidade dos resultados, criando cenários em que melhorias iniciais não se convertem em práticas pedagógicas consistentes.

Assim, políticas educacionais bem definidas, mas desvinculadas das condições reais de trabalho e da preparação dos profissionais, acabam não alcançando os efeitos esperados, reforçando a necessidade de integrar infraestrutura, recursos humanos e estratégias de ensino em um mesmo horizonte de ação.

Pergunta aplicada: Quantos estudantes, aproximadamente, estão matriculados na escola onde você atua?

Tabela 12 – Perfil quantitativo de matriculados nas escolas: comparativo entre Mansabá e o Sul do Amazonas (Humaitá e Lábrea)

Medida Estatística	**Mansabá 21 Participantes**	**Humaitá + Lábrea 30 Participantes**
Mínimo	36	32
Média	565,52	397,27
Máximo	2000	900
Desvio Padrão	**492**	**254,44**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

Segundo a Tabela 12, o número de estudantes matriculados por escola apresenta diferenças significativas entre Mansabá e os municípios de Humaitá e Lábrea. A Média de estudantes por instituição em Mansabá é de M=565,52; bem superior à Média observada no contexto brasileiro, que é de M=397,27. Além disso, o número máximo de matrículas em escolas de Mansabá atinge 2000 estudantes, enquanto em Humaitá e Lábrea o valor máximo é de 900. Esses dados indicam que, em média, as escolas de Mansabá atendem a um volume mais elevado de estudantes.

Do ponto de vista de dispersão, o desvio padrão em Mansabá DP=492 é consideravelmente mais alto do que o de Humaitá e Lábrea DP=254,44, o que aponta para uma maior variabilidade no número de matrículas entre as escolas da Guiné-Bissau. Isso significa que, em Mansabá, há tanto escolas muito pequenas quanto outras extremamente numerosas, o que pode gerar desigualdades no acesso a recursos, na alocação de professores e na gestão pedagógica.

A maior concentração de estudantes por escola em Mansabá pode estar vinculada a uma série de fatores: desde limitações de infraestrutura (com poucas escolas para muitos discentes), até políticas de centralização da oferta educacional. Já no contexto do sul do Amazonas, os dados indicam uma distribuição mais equilibrada e, possivelmente, uma maior capilaridade da rede escolar.

Essa diferença no porte das escolas traz implicações ou repercussões importantes. Unidades escolares superlotadas enfrentam desafios logísticos, pedagógicos e de gestão mais severos, como a dificuldade de manter a qualidade do ensino, o aumento da indisciplina, o desgaste dos profissionais e o comprometimento do rendimento escolar (Baldé, Mascarenhas e Maia, 2025a).

Por isso, pensar em técnicas que favoreçam o equilíbrio da distribuição de discentes entre as escolas pode ser essencial para melhorar as condições de ensino-estudo e aprendizagem em ambos os contextos.

Pergunta aplicada: Qual é o número total de profissionais da educação que compõem o quadro funcional da sua escola?

Tabela 13 – Dimensão dos quadros profissionais nas escolas: comparação entre Mansabá e o Sul do Amazonas (Humaitá e Lábrea)

Medida Estatística	**Mansabá 21 Participantes**	**Humaitá + Lábrea 30 Participantes**	**Total Geral Participantes**
Mínimo	10	4	-
Máximo	234	67	-
Média	37,90	25,87	-
Desvio Padrão	47,82	18,46	-
Total de Participantes	**21**	**30**	**51**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

À luz da Tabela 13, percebe-se uma diferença marcante entre os dois países no que concerne ao número de Profissionais por escola. Em Mansabá, a média de profissionais por unidade escolar é de 37,90 enquanto em Humaitá e Lábrea essa média cai para 25,87. Esse dado já sinaliza que, em termos gerais, as escolas da Guiné-Bissau contam com equipes maiores, pelo menos numericamente.

Outro ponto que chama atenção é o valor máximo identificado em Mansabá: uma escola chega a ter 234 profissionais, número muito acima do maior valor registrado no sul do Amazonas, que é de 67 profissionais. Esse contraste é reforçado pelo desvio padrão de 47,82 em Mansabá, o que evidencia uma grande disparidade entre as escolas, há instituições com equipes reduzidas e outras com quadros inflados, o que pode indicar desigualdade na distribuição dos recursos humanos.

Por outro lado, o cenário de Humaitá e Lábrea apresenta menor variação, com desvio padrão de 18,46 o que indica uma estrutura mais homogênea no número de profissionais por escola, ainda que em menor quantidade média. Essa diferença pode decorrer de modelos distintos de organização de alocação de pessoal adotadas nos respectivos contextos.

É importante destacar que um número elevado de profissionais por si só não garante a qualidade do ensino, o tipo profissional, sua formação, condições de

trabalho e distribuição interna também são fatores decisivos. No entanto, quanto bem dimensionado e distribuído, o quadro de pessoal contribui significativamente para o bom funcionamento da escola e para o suporte pedagógico aos estudantes.

Esses dados reforçam a necessidade de um planejamento estratégico na gestão dos recursos humanos da educação básica, considerando a realidade local de cada região. Além disso, evidenciam o quanto a comparação entre contextos pode revelar dinâmicas ocultas que, de forma, passariam despercebidas.

Pergunta aplicada: Quantos profissionais não docentes atuam atualmente na escola onde você trabalha?

Tabela 14 – Quantitativo de profissionais não docentes por Escola: panorama comparativo entre Mansabá e Humaitá e Lábrea

Medida Estatística	**Mansabá** **21 Participantes**	**Humaitá + Lábrea** **30 Participantes**
Mínimo	2	2
Máximo	14	41
Média	6,11	18,21
Desvio Padrão	3,31	11,42
Total de Participantes	**19**	**29**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM (2025).

Conforme a Tabela 14, há um contraste notável entre os dois contextos em relação à presença de profissionais não docentes nas escolas. Em Mansabá, a Média é de apenas 6,11 funcionários não docentes por unidade, ao passo em Humaitá e Lábrea essa média é expressivamente mais elevada, alcançando 18,21. Isso revela que, nas escolas amazonenses, existe uma estrutura administrativa e de apoio mais ampla.

O número máximo de não docentes também difere consideravelmente, 14 em Mansabá contra 41 em Humaitá e Lábrea. Esse resultado mostra que, no Brasil, há instituições que contam com equipes auxiliares mais robustas, o que pode incluir cargos como auxiliares de serviços gerais, merendeiras, porteiros, secretários e assistentes administrativos, refletindo uma maior diversificação nas funções de apoio.

Além disso, o desvio padrão de 11,42 no aspecto brasileiro indica uma notável variabilidade significativa na quantidade desses profissionais entre escolas, sugerindo que algumas contam com equipes muito maiores do que outras. Já em Mansabá, o

desvio padrão é mais baixo (3,31%), o que simboliza uma distribuição mais uniforme, embora em patamares mais reduzidos.

Essa discrepância pode ser conectada ao nível de investimento em pessoal de apoio nas diferentes regiões dos países em questão. A escassez de profissionais não docentes em Mansabá pode sobrecarregar os docentes com funções administrativas ou operacionais, o que tende a comprometer o foco no processo de ensino-estudo e aprendizagem.

Diante disso, o dado expõe a importância de se pensar a escola como um organismo coletivo, que exige não apenas professores, mas também toda uma equipe de suporte que contribua para o seu funcionamento adequado. Mascarenhas (2005, p. 8) realça o papel da instituição escolar onde afirma “atualmente a educação ocupa, no ranking de mercados, a segunda posição em escala mundial, ficando atrás apenas do mercado de alimentos”. Valorizar os profissionais não docentes é essencial para criar ambientes escolares mais organizados, seguros e acolhedores e, portanto, mais favoráveis ao desenvolvimento dos estudantes.

Pergunta aplicada: Indique a sua função exercida na escola.

Tabela 15 – Perfil funcional dos profissionais da educação por localidade

Função	Mansabá (n)	Mansabá (%)	Humaitá + Lábrea (n)	Humaitá + Lábrea (%)	Total Geral (n)	Total Geral (%)
Diretor	3	14,3%	1	3,1%	4	7,8%
Docente	17	81,0	26	86,7%	43	84,3%
Auxiliador (etc)	1	4,8%	3	10,0%	4	7,8%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

De acordo com a Tabela 15, observa-se que a função predominante entre os participantes é a docente, tanto em Mansabá quanto nas localidades de Humaitá e Lábrea esse percentual é ainda mais elevado, chegando a 86,7%. Em termos absolutos, isso representa 17 professores em Mansabá e 26 no Amazonas, totalizando 43 profissionais docentes, ou seja, mais de quatros quintos do total geral (84,3%).

Quanto à função de diretor, Mansabá apresenta um percentual significativamente maior (14,3%) em comparação com Humaitá e Lábrea (3,3%). Isso pode indicar uma maior participação da equipe gestora no contexto guineense, ou ainda uma maior disposição desses profissionais em colaborar com pesquisa institucionais. Por outro lado, a presença de auxiliadores e outros profissionais é mais expressiva no Brasil (10,0%) do que em Mansabá (4,8%), ainda que em ambos os casos essa função representa uma minoria do corpo funcional.

Essa diferença de composição funcional pode deduzir variações na estrutura organizacional das escolas**,** no número de funcionários por unidade ou na valorização das funções técnicas e administrativas em cada contexto. Além disso, a maior presença de auxiliares nas escolas brasileiras pode estar associada a políticas de apoio pedagógico e operacional que não estão igualmente consolidadas na realidade guineense.

Conforme esses dados, percebe-se que, embora o perfil docente seja dominante em ambas as localidades, existem nuances importantes quanto à presença de gestores e auxiliares, o que pode influenciar diretamente no modo como as decisões pedagógicas e administrativas são distribuídas dentro das instituições. Esse mapeamento funcional é essencial para compreender a dinâmica escolar e a interlocução entre os diferentes atores educativos em cada realidade observada.

Pergunta aplicada: Indique as condições socioeconômicas dos familiares dos estudantes.

Tabela 16 – Condições econômicas das famílias dos estudantes segundo os participantes por localidade

Resposta	Mansabá (n)	Mansabá (%)	Humaitá + Lábrea (n)	Humaitá + Lábrea (%)	Total (n)	Total (%)
Boa	6	28,6%	2	6,7%	8	15,7%
Regular	4	19,0%	11	36,7%	15	29,4%
Ruim	11	52,4%	17	56,7%	28	54,9%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

Conforme apresentado na Tabela 16, as condições econômicas das famílias dos estudantes, revelam uma superioridade de situações consideradas ruins tanto em Mansabá quanto nas localidades de Humaitá e Lábrea. Em Mansabá, 52,4% dos

participantes qualificam a condição econômica familiar de estudantes como ruim, enquanto em Humaitá e Lábrea essa percepção é ligeiramente superior, alcançando 56,7%. Em termos gerais, mais da metade dos 51 respondentes, ou seja, 28 participantes, indicam uma situação econômica desfavorável.

Já a avaliação da condição econômica como boa é presente em Mansabá (28,6%) do que no conjunto de Humaitá e Lábrea (19,0%). Esse contraste sugere que, apesar das dificuldades, um grupo significativo em Mansabá percebe uma situação relativamente mais favorável, ao passo que nas localidades brasileiras essa percepção é bastante reduzida.

Quanto à condição econômica regular, destaca-se uma maior frequência em Humaitá e Lábrea (36,7%) em comparação a Mansabá (19,0%). Isso pode indicar uma maior heterogeneidade socioeconômica nas famílias dos estudantes do Amazonas, com mais pessoas situando-se em uma condição intermediária.

Essas diferenças apontam para realidades socioeconômicas distintas que impactam diretamente as condições de vida e o acesso a recursos essenciais, como educação, saúde e infraestrutura. A predominância de condições consideradas ruins em ambos os contextos enfatiza a necessidade de políticas públicas e estratégicas educativas que considerem a vulnerabilidade social como fator determinante para o rendimento escolar e o desenvolvimento comunitário.

À luz dessas informações, torna-se evidente que a análise do contexto familiar e econômico é fundamental para compreender os desafios enfrentados pelos educadores e estudantes em ambientes com diferentes graus de desigualdade, o que reforça a importância de intervenções específicas e contextualizadas.

Pergunta aplicada: Indique o nível da escolaridade dos pais dos estudantes

Tabela 17 – Percepção dos profissionais da educação sobre a escolaridade dos pais ou responsáveis dos estudantes

Categoria	Mansabá (n)	Mansabá (%)	Humaitá + Lábrea (n)	Humaitá + Lábrea (%)	Total Geral (n)	Total Geral (%)
Ensino Fundamental	10	47,6%	22	73,3%	32	62,7%
Ensino Médio	5	23,8%	6	20,0%	11	21,6%
Ensino Superior	6	28,6%	2	6,7%	8	15,7%
Total	21	100%	30	100%	51	100%

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

Conforme a Tabela 17, os profissionais da educação que participaram da pesquisa ofereceram sua percepção sobre o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis dos estudantes. Os dados revelam uma predominância de famílias com baixa escolaridade, especialmente nas localidades brasileiras de Humaitá e Lábrea.

Segundo os educadores dessas regiões, 73,3% dos pais ou responsáveis possuem apenas o ensino fundamental enquanto em Mansabá essa percentagem é de 47,6%. Embora ambos os contextos apontam para um cenário de formação básica limitada entre os familiares dos estudantes, o índice mais elevado no Amazonas demonstra que os profissionais ali identificam uma situação familiar ainda mais vulnerável em termos de capital cultural.

No sentido oposto, os participantes de Mansabá indicaram uma percepção mais positiva no que se refere ao ensino superior: 28,6% dos responsáveis, segundo os participantes guineenses, teriam completado esse nível de ensino, contra apenas 6,7% na percepção dos profissionais de Humaitá e Lábrea. Esse dado pode refletir variações no perfil da comunidade atendida, bem como nas expectativas em relação à formação das famílias.

Os dados relativos ao ensino médio são relativamente próximos: 23,8% em Mansabá e 20,0% nos municípios brasileiros, sinalizando que essa faixa intermediária de escolarização é percebida com frequência semelhante nos ambientes pesquisados.

Essa leitura, construída a partir da percepção dos educadores e profissionais da educação, ajuda a compreender melhor os desafios enfrentados pelas escolas no processo de comunicação e envolvimento com as famílias. Mascarenhas (2005) enfatiza que os pais ou encarregados de educação dos estudantes devem ter no mínimo instrução básica formal para poder acompanhar, exigir ou cobrar dos estudantes expectativas adequadas.

Quando os responsáveis têm níveis baixos de escolarização, é comum que haja maior dificuldade no acompanhamento das atividades escolares, na valorização do processo educativo e até na interlocução com a própria escola. A Guiné-Bissau, sendo um país onde a metade, ou seja, a maior parte da população adulta é iletrada, não é fácil acompanhar a evolução acadêmica dos filhos nessas circunstâncias (Lopes, 2014). O autor do trabalho recorda bem que em Mansabá (Guiné-Bissau), quando dava tarefas de casa aos estudantes, a maioria dele não as fazia, alegando que não recebiam orientação dos seus pais para realizar a tarefa. Isso ocorria porque,

naquela localidade, a maior parte dos pais dos estudantes não possuem estudos científicos, ou seja, não sabem ler nem em língua portuguesa, embora possuam conhecimento em língua árabe, que não é a língua do ensino oficial guineense.

Assim, a Tabela 17, oferece um retrato indireto, mas também relevante sobre o ambiente familiar que cerca os estudantes, a partir do olhar dos próprios profissionais que atuam nas instituições. Reconhecer essas percepções é um passo importante para desenvolver estratégias pedagógicas mais sensíveis à realidade sociocultural das famílias e à necessidade de fortalecer os vínculos entre escola e comunidade.

Portanto, é fundamental que os Estados criem políticas educacionais para promover a educação de jovens e adultos, tanto no Brasil quanto na Guiné-Bissau, combatendo fortemente o analfabetismo nesses países. Seria extremamente difícil para uma criança se desenvolver academicamente se uma parte responsável pela sua educação não se envolver. Por exemplo, um professor não consegue mudar positivamente um estudante sem a intervenção de seus pais. Para que haja sucesso acadêmico, é necessário um acordo mútuo entre professores e pais, pois o acompanhamento dos pais e encarregados de educação é fundamental para um bom desempenho e rendimento escolar.

Pergunta aplicada: Indique o nível de escolaridade das mães dos estudantes.

Tabela 18 – Escolaridade das mães declarada pelos participantes nos dois contextos

Categoria	Mansabá (n)	Mansabá (%)	Humaitá + Lábrea (n)	Humaitá + Lábrea (%)	Total Geral (n)	Total Geral (%)
Ensino Fundamental	16	76,2%	16	53,3%	32	62,7%
Ensino Médio	5	23,8%	10	33,3%	15	29,4%
Ensino Superior	0	0,0%	4	13,3%	4	7,8%
Total	21	100%	30	100%	51	100%

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

A Tabela 18, apresenta dados sobre o nível de escolaridade das mães dos estudantes, segundo a percepção dos profissionais da educação atuantes em Mansabá (Guiné-Bissau) e nas cidades brasileiras de Humaitá e Lábrea respectivamente. Essa informação, embora indireta, é de grande relevância, pois

permite traçar o perfil sociocultural das famílias atendidas pelas instituições escolares em ambos os contextos.

Do ponto vista descritivo, observa-se que em Mansabá predomina um nível educacional mais baixo entre as mães dos estudantes, com 76,2% possuindo apenas o Ensino Fundamental e 23,8% com o Ensino Médio. Nenhuma das mães, segundo os participantes guineenses, possui formação superior. Já nos municípios brasileiros, a distribuição é mais diversificada: 53,3% das mães possuem Ensino Fundamental, 33,3% Ensino Médio e 13,3% chegaram ao Ensino Superior.

Comparando os dois contextos, evidencia-se uma diferença marcante quanto à escolarização feminina nas gerações anteriores. Enquanto Mansabá apresenta uma concentração no ensino básico, o cenário de Humaitá e Lábrea revela avanços graduais, com maior presença de mães com escolaridade média e superior. Ainda assim, em ambos os grupos, o Ensino Fundamental continua sendo o nível predominante, relevando desafios persistentes no campo da educação de mulheres adultas.

De maneira crítica, é importante reconhecer que o nível de escolaridade das mães é um dos indicadores significativos de apoio familiar ao processo educacional dos filhos. Diversos estudos apontam que mães com maior escolaridade tendem a estimular mais a valorização da trajetória educacional.

No contexto guineense, é comum que as mulheres assumam a responsabilidade pelo cuidado do lar e pela educação dos filhos em casa, ainda que recebam apoio dos maridos nessas tarefas. As mulheres guineenses, ao assumirem um papel central na organização do lar e na orientação dos filhos dentro do ambiente familiar, enfrentam uma limitação importante: muitas delas não possuem níveis adequados de escolaridade que lhes permitam contribuir de forma efetiva para a instrução, tanto formal quanto formal, das crianças. Essa ausência de escolaridade repercute significativamente no percurso estudantil dos filhos, comprometendo o acompanhamento das atividades escolares e o estímulo à aprendizagem. Essa realidade decorre de diversos fatores, entre os quais se destaca o casamento precoce das meninas (Sanca, 2023).

A ausência de formação superior em Mansabá e sua presença, ainda, tímida nos municípios brasileiros reforçam a necessidade de políticas públicas voltadas ao empoderamento educacional feminino, sobretudo em regiões com histórico de desigualdades.

Em termos de implicações, os dados indicam a urgência de programas que incentivem a continuidade dos estudos por parte das mulheres, especialmente aquelas com filhos com idade escolar. Ao ampliar o acesso à educação para mães, cria-se um ambiente mais favorável ao desempenho dos estudantes, contribuindo para romper ciclos de exclusão e desigualdade. Além disso, os educadores demonstram sensibilidade ao reconhecer a influência do ambiente familiar sobre o rendimento escolar, o que fortalece a importância de ações intersetoriais no campo educacional.

Pergunta aplicada: Indique o seu nível de escolaridade.

Tabela 19 – Distribuição do nível de escolaridade dos docentes com de pós-graduação

Resposta	Mansabá (n)	Mansabá (%)	Humaitá + Lábrea (n)	Humaitá + Lábrea (%)	Total Geral (n)	Total Geral (%)
Ensino Médio	1	4,8%	1	3,3%	2	3,8%
Ensino Superior Incompleto	3	14,3%	1	3,3%	4	7,5%
Ensino Superior	12	57,1%	8	26,7%	20	737,7%
Pós-graduação lato sensu (especialização)	5	23,8%	_	_	5	9,4%
Pós-graduação lato strict sensu (mestrado/doutoramento)	–	–	20	66,7%	20	37,7%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

Conforme a Tabela 19, há uma diferença expressiva no perfil de escolaridade dos docentes entre Mansabá e as localidades brasileiras de Humaitá e Lábrea. Em Mansabá, a maior parte dos praticantes afirmaram que os professores possuem Ensino Superior completo (57,1%), enquanto 23,8%, declararam possuir Pós-graduação lato sensu, ou seja, cursos de especialização. Já no contexto de Humaitá e Lábrea, o cenário é marcado por uma maioria de docentes com formação em pós-graduação stricto sensu (66,7%), o que inclui mestrado e doutorado, indicando um patamar de escolaridade mais elevado.

Essa distinção entre os tipos de Pós-graduação é fundamental para compreender o grau de profundidade acadêmico em cada realidade. A formação latu sensu, embora relevante, tem carácter mais aplicado e de menor duração, enquanto a stricto sensu envolve processos da pesquisa científica mais rigorosos e sistemáticos. Isso coloca os docentes brasileiros em uma posição de maior inserção no campo acadêmico e na produção de conhecimento, em comparação aos de Mansabá.

Além disso, a proporção de docentes com Ensino Superior Incompleto é maior Mansabá (14,3%) do que no Brasil (3,3%), o que mostra desafios persistentes no acesso e na permanência na educação superior em contextos da Guiné-Bissau. Mesmo considerando os esforços locais de formação, a ausência de docentes com mestrado ou doutorado em Mansabá indica limitações estruturais no desenvolvimento de uma cultura acadêmica mais consolidada.

De fato, só podem lecionar aqueles que possuem, no mínimo, grau de licenciatura na área de ensino/educação, ao passo que, na Guiné-Bissau, a maioria dos profissionais da educação são bacharéis, ou seja, não possuem licenciatura. O maior problema para esses docentes é que muitos deles têm uma qualificação insuficiente, pois saem das escolas de formação de professores com um preparo inadequado. A razão para isso, conforme Monteiro (2005), é que os Centros de Formação de Professores não possuem um corpo docente qualificado. Muitos dos profissionais que atuam nesses centros foram antigos alunos das mesmas instituições e não houve uma capacitação efetiva para esses professores. Além disso, alguns docentes lecionam enquanto ainda fazem sua licenciatura em universidades privadas. Um ponto crítico apontado pelo mesmo autor é que muitos desses professores desconhecem conteúdos essenciais como Pedagogia, Didática, Ciências da Educação e Psicologia, e o currículo dos centros de formação docente não corresponde aos padrões internacionais.

Essa análise indica a urgência de políticas de formação docente mais robustas e acessíveis em Mansabá, com fomento a parcerias internacionais e oportunidades de formação stricto sensu. Ao mesmo tempo, ressalta-se que, no Brasil, a existência de um corpo docente mais qualificado formalmente não pode ser dissociada da necessidade de valorização profissional e condições adequadas de trabalho para que esse capital formativo se traduza efetivamente em qualidade pedagógica.

Portanto, a distinção entre os tipos de Pós-graduação, agora explicitada tanto na tabela quanto no comentário, aprofunda a leitura crítica sobre as desigualdades na formação docente e oferece subsídios importantes para o debate sobre justiça educacional e equidade entre contextos periféricos e historicamente desfavorecidos.

5.2 Infraestrutura escolar (IE) e condições logísticas instaladas

Em seguida, apresentam-se os resultados relacionados à infraestrutura e às condições logísticas dos contextos educativos analisados, considerando sua relevância e os que exercem sobre o desempenho e o rendimento da aprendizagem – elementos diretamente vinculados aos critérios de qualidade educacional. Essa análise está em conformidade com primeiro objetivo específico da pesquisa que é Documentar a estrutura logística instalada para o ensino em escolas de educação básica na Guiné Bissau (Mansabá, Província Norte, Região do Oio) e Brasil (Humaitá e Lábrea, Amazonas).

Como parte desse processo de documentação, além da análise quantitativa e descritiva, apresentam-se também registros fotográficos de algumas das escolas participantes, com a finalidade de ilustrar visualmente as condições estruturais observadas nos dois contextos. Essas imagens contribuem para uma compreensão mais concreta das realidades físicas e logísticas que sustentam o cotidiano escolar no setor de Mansabá e nas localidades amazônicas, permitindo visualizar de forma comparativa as diferenças materiais e ambientais que influenciam o processo educativo.

Pergunta aplicada: Como é a estrutura física predominante da sua escola?

Tabela 20 – Tipo de construção das escolas: disparidades materiais entre Mansabá (Guiné-Bissau) e Humaitá e Lábrea (Brasil)

Categorias	Mansabá (n)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (n)	Total geral (%)
Alvenaria/concreto	8	38,1%	28	93,3%	36	70,6%
Madeira	1	4,8%	1	3,3%	2	3,9%
Barro (“dube”)	7	33,3%	0	0,0%	7	13,7%
Palha	1	4,8%	0	0,0%	1	2,0%
Outros materiais	4	19,0%	1	3,3%	5	9,8%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM (2025).

À luz da Tabela 20, observa-se uma clara disparidade entre os edifícios escolares de Mansabá e as de Humaitá e Lábrea, apresentando contrastes estruturais marcantes entre os contextos. Enquanto nas localidades brasileiras que quase totalidade das escolas (93,3%) é construída com alvenaria ou concreto – materiais duráveis e adequados às exigências de segurança e conforto, que representa 70,6% do total geral, em Mansabá esse padrão construtivo aparece em apenas 38,1% das unidades escolares. Os demais estabelecimentos recorrem a materiais de menor resistência, como barro (33,3%), madeira (4,8%), palha (4,8%) ou alternativas diversas (19,0%).

Esse contraste evidencia não apenas uma diferença técnica, mas uma desigualdade de fundo que atravessa o acesso à infraestrutura escolar entre os territórios. Em Mansabá, a persistência de construções com barro e palha indica limitações históricas de investimento político, que ainda relegam a educação a condições físicas precárias. Já em Humaitá e Lábrea, mesmo com os desafios regionais da Amazônia, percebe-se um esforço mais consolidado em garantir instalações físicas mais sólidas e estáveis.

A diferença material observada entre os dois contextos não se limita à aparência das edificações, mas revela desigualdades mais amplas ligadas ao direito à educação de qualidade. Baldé, Mascarenhas e Maia (2025a) afirmam estruturas frágeis comprometem a segurança e o conforto dos estudantes, dificultam a conservação dos espaços e prejudicam o processo de ensino, estudo e aprendizagem, especialmente em períodos chuvosos ou de variações climáticas intensas. Essa realidade, quando naturalizada, tende a perpetuar um ciclo de desigualdade escolar, especialmente em contextos rurais e periféricos como o de Mansabá.

Sob ponto de vista crítico, o tipo de construção das escolas pode ser encarado como um indicador simbólico da valorização ou negligência das autoridades educacionais em cada território. Enquanto no Brasil há investimento mais visível na consolidação de escolas estruturadas, em Mansabá ainda prevalece a necessidade de políticas que garantam ambientes físicos adequados e sustentáveis.

Enfim, investir na melhoria das condições construtivas das escolas guineenses é uma urgente e estratégica para garantir a permanência escolar, reduzir desigualdades e criar bases mais sólidas rumo a uma educação transformadora e inclusiva.

Quadro 7 – Comentário sobre tipo de construção das escolas: disparidades materiais entre Mansabá (Guiné-Bissau) e Humaitá e Lábrea (Brasil)

Participante	Localidade/País ou região
P. “A escola onde trabalho, as salas de aula são feitas de madeiras”.	Participante de Mansabá (Guiné-Bissau)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

O comentário do participante – *“A escola onde trabalho, as salas de aula são feitas de madeiras”* – constitui um enunciado simples em sua forma, mas carregado de sentidos sociais e simbólicos. À luz de Bakhtin (2003), trata-se de uma fala situada, produzida em um contexto histórico e material específico, que responde a condições concretas de funcionamento da escola e dialoga com discursos mais amplos sobre precariedade educacional. A referência às salas de aula “feitas de madeiras” não se limita à descrição física do espaço escolar, mas revela uma realidade marcada pela escassez de recursos e pela ausência de investimentos consistentes em infraestrutura escolar.

Nesse sentido, o enunciado expressa um entendimento implícito de fragilidade e improvisação no ambiente de ensino, associando a materialidade da madeira à falta de durabilidade, segurança e conforto, elementos que impactam diretamente o rendimento escolar e a qualidade do processo educativo. Ainda que o uso da madeira possa ter valor cultural ou estar relacionado a práticas construtivas locais no contexto guineense, o modo como o participante formula sua fala indica um sentimento subjacente de desvalorização da escola como espaço legítimo de aprendizagem.

Conforme propõe Bakhtin (2003), o discurso carrega vozes sociais e experiências coletivas; assim, essa fala não representa apenas uma vivência individual, mas ecoa desigualdades estruturais que persistem entre diferentes contextos educativos. As limitações materiais apontadas, longe de constituírem situações isoladas, refletem um cenário mais amplo de precariedade vivido cotidianamente nas escolas dos contextos analisados. Em Mansabá, por exemplo, há registros de estudantes que assistem às aulas do lado de fora das salas, observando por frestas ou buracos nas paredes, enquanto professores recorrem a contribuições financeiras dos próprios alunos para a compra de giz, tintas ou pequenos reparos em mesas e carteiras.

Já em Humaitá e Lábrea, embora a infraestrutura seja relativamente melhor, permanecem problemas como a carência de bibliotecas adequadas, a ausência de

quadras esportivas cobertas, a escassez de materiais didáticos e limitações de espaço físico, fatores que também interferem no cotidiano escolar. Desse modo, o enunciado analisado funciona como um testemunho discursivo que evidencia, em nível material e simbólico, as condições estruturais que ainda condicionam o exercício pleno do direito a uma educação de qualidade.

Pergunta aplicada: Como avalia a condição da infraestrutura de saneamento da escola onde trabalha?

Tabela 21 – Avaliação da infraestrutura de saneamento escolar, segundo profissionais de Mansabá, Humaitá e Lábrea

Categorias	Mansabá (n)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (n)	Total geral (%)
Boa	8	38,1%	25	83,3%	33	64,7%
Regular	3	14,3%	1	3,3%	4	7,8%
Precária	10	47,6%	4	13,3%	14	27,5%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

Segundo a Tabela 21, a percepção dos profissionais da educação em relação à infraestrutura de saneamento escolar apresenta diferenças substanciais entre os contextos de Mansabá e dos municípios brasileiros de Humaitá e Lábrea. Em Mansabá, 47,6% dos participantes avaliam a condição como precária, ao passo que apenas 38,1% a consideram boa. Já no cenário amazônico, a visão é amplamente mais favorável, com 83,3% dos respondentes classificando a infraestrutura de saneamento das escolas como boa, e apenas 13,3% apontando falhas severas. No total geral dos 51 participantes, 33 (64,7%) avaliaram a infraestrutura de saneamento como boa, 4 (7,8%) como regular e 14 (27,5%) como precária, demonstrando que, de forma agregada, a maioria dos profissionais reconhece condições satisfatórias, embora persistam desigualdades expressivas entre os contextos pesquisados.

Essa comparação revela um contraste claro entre os contextos: enquanto as escolas de Humaitá e Lábrea são percebidas como razoavelmente equipadas em termos de banheiros, água potável, esgoto e higiene, a situação em Mansabá é mais alarmante, com quase metade dos profissionais denunciando situações de insalubridade ou ausência de infraestrutura mínima.

A leitura crítica desses dados evidencia uma desigualdade estrutural que transcende a simples disponibilidade de recursos: trata-se de uma assimetria nas condições básicas que sustentam o ambiente escolar. A precariedade em Mansabá pode comprometer diretamente a saúde e a permanência dos estudantes na escola, principalmente em contextos de vulnerabilidade, como a das alunas em idade menstrual ou de crianças pequenas.

Em muitos casos, principalmente nas áreas rurais da Guiné-Bissau, a falta de latrinas ou sanitários adequados nas escolas é um problema significativo, com estudantes e professores tendo que utilizar o espaço aberto. Nas poucas escolas que possuem sanitários, a falta de recursos para contratar pessoal de limpeza é uma questão recorrente, comprometendo a higiene e a saúde escolar. Em contraste, nas escolas da capital Bissau, embora a situação seja ligeiramente melhor, ainda há problemas de higiene devido à falta de cuidado por parte dos usuários.

Machado (2023) destaca que as escolas são propriedades públicas e representam as comunidades onde estão localizadas. A autora defende que a conservação das instituições escolares é um reflexo do valor que a comunidade dá a elas. O Estado deve adotar medidas para minimizar os riscos de contaminação, criando normas que obriguem a construção de escolas com instalações sanitárias adequadas e bem mantidas.

No Brasil, embora a maioria das instituições de ensino disponha de instalações sanitárias, não há regulamentações especificas que uniformizem sua construção no contexto escolar. As diretrizes existentes são gerais e seguem os parâmetros estabelecidos pela Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT), aplicáveis a edificações em geral. Nos municípios amazonenses de Humaitá e Lábrea, observa-se uma tendência majoritária de avaliações favoráveis quanto às condições de higiene nas escolas, o que sugere uma estrutura mais consolidada nesse aspecto, apesar dos obstáculos ainda presentes.

Refletindo sobre esses resultados, fica explícito que o saneamento escolar é um componente fundamental da dignidade educativa. Mais do que uma questão de estrutura, ele afeta diretamente o bem-estar, a saúde e a aprendizagem dos estudantes. A realidade apontada em Mansabá exige, portanto, políticas públicas urgentes que enfrentem de forma concreta o déficit de infraestrutura, garantindo o direito de todos a escola segura, limpa e humanizada.

Pergunta aplicada: Há acesso regular à água potável encanada?

Tabela 22 – Existência de água potável encanada nas escolas

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n=30)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (n)	Total geral (%)
Sim	13	61,9%	24	80,0%	37	72,5%
Não	8	38,1%	6	20,0%	14	27,5%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

A presença de água potável encanada nas escolas é um dos indicadores mais elementares de infraestrutura escolar digna. Ao observar os dados revelados na Tabela 23, os dados de Mansabá, nota-se que 13 dos 21 participantes (61,9%) afirmam dispor desse recurso básico, enquanto 8 (38,1%) relatam a ausência de água encanada. Em contraste, em Humaitá e Lábrea, 24 dos 30 participantes (80,0%) indicam que há água potável disponível nas escolas, e apenas 6 (20,0%) dizem o contrário.

Considerando o total de participantes nos dois contextos, 37 (72,5%) afirmam ter acesso a água potável nas instituições em que trabalham, ao passo que 14 (27,5%) relatam a ausência desse serviço. Embora a média geral seja relativamente positiva, o cenário em Mansabá é preocupante: mais de um terço das escolas analisadas opera sem água potável encanada, o que compromete seriamente as condições sanitárias, a saúde dos alunos e efetivamente de qualquer processo pedagógico.

O maior obstáculo para a instalação de água potável encanada nas escolas é a falta de uma padronização na construção dos edifícios escolares, como mencionado anteriormente. Muitas escolas, especialmente em áreas rurais, são construídas com materiais inadequados, como palha, o que torna difícil a implementação de sistemas de encanamento para água potável. A UNESCO (2016) aponta que na Guiné-Bissau, não existem normas padronizadas para a construção de escolas de todos os níveis, incluindo as de formação pedagógica e profissional. Caso existissem essas normas, a questão da água potável encanada poderia ser resolvida mais facilmente.

Além disso, a dificuldade de acesso à água potável não afeta apenas as escolas, mas é um problema persistente em muitas áreas do país. Embora a situação tenha melhorado na capital nos últimos anos, no interior da Guiné-Bissau a falta de água potável ainda é uma realidade para muitas comunidades, e muitas escolas não

possuem sequer fontes simples de água, como bombas manuais. A falta de infraestrutura para tratamento de água, como poços de filtragem ou produtos que eliminam micróbios, agrava ainda mais a situação.

O autor da pesquisa compartilhou que a escola onde atuava ficou por três anos sem água potável, devido à falha de uma bomba manual, e sem recursos para o conserto, a escola ficou sem acesso à água durante todo esse período.

A discrepância entre os contextos mostra que, embora o acesso a água potável encanada não esteja universalizado nem mesmo nas escolas de Humaitá e Lábrea, a situação em Mansabá é significativamente mais grave. Essa diferença pode ser lida como reflexo de investimentos desiguais, ausência de políticas públicas estruturantes e marginalização histórica dos territórios africanos frente ao acesso a direitos sociais básicos.

Essa constatação reforça a necessidade de ações públicas mais eficazes de enfrentar de forma concreta as carências estruturais que ainda marcam a realidade educacional de lugares como Mansabá. Além da intervenção estatal, parcerias como organismos internacionais, a exemplo da UNICEF, podem representar caminhos estratégicos para ampliar o acesso a condições básicas de saneamento e higiene nas escolas.

Sob uma perspectiva pedagógica e humana, a ausência de água potável e de banheiros adequados ultrapassa a dimensão material: configura uma violação do direito à educação em condições mínimas de dignidade. A precariedade sanitária afeta não apenas o ambiente físico, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes, comprometendo a saúde, o aprendizado e a permanência escolar.

Quadro 8 – Comentário sobre existência de água potável encanada nas escolas

Participante	País
P. - “Na escola onde atuo, precisamos de água potável”.	Guiné-Bissau

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Na fala desse participante, percebe-se uma demanda explícita por falta de água potável na escola onde trabalha como profissional da educação, exprimindo uma necessidade básica e, ao mesmo tempo, um elemento indispensável das condições estruturais da instituição. A partir da análise de conteúdo, conforme Bakhtin (2003), esse sentimento foi categorizado como uma manifestação clara de uma carência

essencial para o bem-estar dos usuários do ambiente escolar. Tal manifestação refere não apenas questões físicas, relacionadas à infraestrutura, mas também aspectos que interferem diretamente na vida escolar e na qualidade do processo educativo.

Pergunta aplicada: A higiene e a limpeza do espaço escolar impactam seu bem-estar profissional?

Tabela 23 – Percepções dos participantes diante de condições de baixa higiene, saneamento e limpeza nas escolas

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá + Lábrea (n=30)	Humaitá + Lábrea (%)	Total geral (n)	Total geral (%)
Sim	9	42,9%	5	16,7%	14	27,5%
Não	10	47,6%	25	83,3%	35	68,6%
Parcialmente	2	9,5%	0	0,0%	2	3,9%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM (2025).

No que diz respeito ao sentimento dos profissionais diante de ambientes escolares com baixas condições de higiene, saneamento e limpeza, os dados revelam uma diferença notável entre os dois contextos. Em Mansabá, 9 dos 21 participantes (42,9%) afirmaram que se sentem bem mesmo em ambientes insalubres, enquanto 10 (47,6%) disseram que não se sentem bem, e 2 (9,5%) responderam que se sentem parcialmente bem. Já em Humaitá e Lábrea, a grande maioria, 25 dos 30 participantes (83,3%) declarou não se sentir bem nessas condições, e apenas 5 (16,7%) afirmaram que sim.

No total geral dos dois grupos, 14 respondentes (27,5%) disseram sentir-se bem mesmo diante da precariedade, enquanto 35 (68,6%) afirmaram o oposto. Apenas 2 participantes (3,9%) expressaram uma sensação ambígua, afirmando sentir-se parcialmente bem.

Esses dados evidenciam não apenas uma diferença de percepção, mas também padrões socioculturais distintos na naturalização ou rejeição da precariedade. Em Humaitá e Lábrea, há uma postura mais crítica e consciente: a maioria dos docentes demonstra não aceitar como normal ou tolerável a falta de higiene no ambiente escolar. Isso pode refletir um contexto em que, mesmo diante de dificuldades, os profissionais reconhecem seus direitos e expectativas quanto a condições mínimas de trabalho.

Já em Mansabá, os números sugerem uma possível normalização da precariedade, fruto de uma convivência prolongada com a ausência de estruturas adequadas. O fato de quase metade dos participantes afirmar sentir-se bem mesmo em condições degradadas deve ser lido com atenção crítica: não se trata de resignação natural, mas de uma possível adaptação forçada a contextos de carência crônica, onde a expectativa por melhores condições foi progressivamente reduzida. No entanto, vale destacar que a maioria das pesquisas aponta que condições adequadas de higiene são fundamentais para a motivação e produtividade no ambiente escolar. Como mencionado por Baldé, Mascarenhas e Maia (2025b), um ambiente desorganizado e insalubre pode ser um grande fator desmotivador tanto para professores quanto para estudantes.

A análise desse indicador contribui para compreender como o ambiente físico escolar impacta a experiência subjetiva dos profissionais, influenciando diretamente sua motivação, autoestima e compromisso com o processo educativo. Quando o desconforto físico é ignorado ou naturalizado, corre-se o risco de comprometer a própria qualidade da prática pedagógica.

Pergunta aplicada: Há carteiras suficientes para todos os(as) estudantes matriculados(as)?

Tabela 24 – Disponibilidade de carteiras para estudantes nas escolas

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá + Lábrea (n=30)	Humaitá + Lábrea (%)	Total geral (n)	Total geral (%)
Sim	15	71,4%	24	80,0%	39	76,5%
Não	6	28,6%	6	20,0%	12	23,5%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

A análise conjunta dos dados provenientes de Mansabá e dos munícipios brasileiros de Humaitá e Lábrea conforme a Tabela 23, revela que a maioria dos participantes, em ambos os contextos, considera que há quantidade suficiente de carteiras nas escolas. Em Mansabá, 15 dos 21 participantes equivalentes a (71,4%) afirmaram que o espaço escolar conta com carteiras suficientes para os estudantes. Já em Humaitá e Lábrea, esse número é ainda expressivo, 24 dos 30 respondentes, ou (80,0%) revelaram o mesmo.

Entretanto, 6 participantes em cada contexto indicaram a falta de carteiras suficientes. Isso representa 28,6% em Mansabá e nos municípios brasileiros pesquisados. O total geral mostra que 12 dos 51 participantes da pesquisa enfrentam essa carência, correspondendo 23,5% do total geral.

Essa comparação evidência que, embora o problema esteja presente nos dois países, a situação é ligeiramente mais crítica em Mansabá (Guiné-Bissau), onde quase 1 em cada 3 participantes ainda vivência essa limitação. Tal deficiência compromete a organização do espaço da sala de aula, afetando diretamente a qualidade do ensino e conforto dos estudantes.

Por sua vez, o Brasil, mesmo em localidades do interior da Amazônia, como Humaitá e Lábrea, demonstra uma situação pouco mais favorável, sugerindo a presença de ações mais regulares de manutenção ou reposição de mobiliário.

Essa situação enaltece a importância de políticas públicas voltadas à infraestrutura escolar (IE) básica como condição necessária para garantir ambientes de aprendizagem minimamente adequados, especialmente em contextos periféricos e rurais.

Pergunta aplicada: As lousas/quadros permitem boa visualização pelos(as) estudantes?

Tabela 25 – Adequação dos quadros/lousas para a visualização da escrita pelos estudantes

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá + Lábrea (n=30)	Humaitá + Lábrea (%)	Total geral (n)	Total geral (%)
Sim	11	52,4%	24	80,0%	35	68,6%
Não	10	47,6%	6	20,0%	16	31,4%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM (2025).

Conforme a Tabela 24, a análise dos dados evidencia uma diferença considerável entre os dois contextos estudados quanto à condição dos quadros ou lousas escolares, elementos fundamentais para a comunicação visual entre professor e aluno.

Do total de 21 participantes em Mansabá, 11 (52,4%) afirmam que as lousas disponíveis nas escolas permitem que os estudantes enxerguem bem a escrita,

enquanto 10 (47,6%) relatam que os quadros estão em condições insatisfatórias, dificultando a visibilidade. Isso revela uma divisão quase equilibrada de percepções, o que por si só já demonstra instabilidade na qualidade dos recursos didáticos básicos no contexto guineense.

Nos municípios brasileiros de Humaitá e Lábrea, o cenário é mais positivo, pois 24 dos 30 profissionais (80,0%) consideram os quadros ou lousas adequadas, contra apenas 6 (20,0%) que identificam falhas nesse aspecto. Esses números expressam uma maior regularidade na manutenção ou renovação desses materiais nas escolas brasileiras, mesmo em regiões interioranas e de difícil acesso, como a Amazônia.

No total geral dos 51 participantes, 35 (68,6%) afirmaram que atuam em escolas com lousas em boas condições, enquanto 16 (31,4%) ainda enfrentam quadros que prometem a legibilidade. Esse panorama reforça a persistência de desigualdades no acesso a recursos físicos adequados, ainda que em diferentes graus nos dois países.

Do ponto vista crítico, o dado de que quase metade dos profissionais em Mansabá, não dispõe de lousas adequadas acende um alerta sobre a negligência quanto à manutenção de ferramentas pedagógicas básicas. Em sistemas escolares onde o uso de tecnologias digitais é inexistente, o quadro representa um recurso primário de mediação pedagógica. Se ele não está em boas condições, há prejuízo direto à qualidade do ensino, especialmente para os estudantes com dificuldades visuais ou que se sentam longe da lousa.

A infraestrutura escolar (IE) é essencial para a motivação e valorização dos estudantes, como discutido por Baldé, Mascarenhas e Maia (2025b), que destaca a importância de um bom ambiente escolar para o engajamento dos alunos. Peixoto (2018) também alerta que a precariedade das condições físicas das escolas pode afetar a percepção dos estudantes sobre o valor do que está sendo transmitido, levando a uma possível sensação de desvalorização.

Ao comparar os contextos, observa-se que a diferença de 27,6 pontos percentuais entre as respostas positivas de Humaitá e Lábrea (80,0%) e Mansabá (52,4%) não pode ser ignorada. Ela pode estar ligada a uma maior capacidade de resposta institucional e orçamentária no Brasil, mesmo em municípios de menor porte. No caso de Mansabá, a taxa de insatisfação sugere ausência de um sistema sistemático de reposição ou conservação dos quadros, o que indica fragilidade na gestação escolar local.

Portanto, esse indicador, embora aparentemente simples, exprime muito sobre as condições estruturais do processo de ensino-estudo e aprendizagem e deve ser encarado como um elemento chave nas estratégias de melhoria da infraestrutura escolar (IE), com vistas à promoção de uma educação mais equitativa e eficaz.

Pergunta aplicada: Por gentileza, indique o meio de transporte que utiliza habitualmente para se deslocar até a escola.

Tabela 26 – Perfil dos meios de transporte escolar em Mansabá, Humaitá e Lábrea

Meio de Transporte	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá + Lábrea (n=30)	Humaitá + Lábrea (%)	Total geral (n)	Total geral (%)
Ônibus escolar/governamental	1	4,8%	7	23,3 %	8	15,7%
Carro	2	9,5%	4	13,3%	6	11,8%
Bicicleta	5	23,8%	1	3,3%	6	11,8%
A pé	9	42,9%	3	10,0%	12	23,4%
Motocicleta	3	14,3%	12	40,0%	15	29,4%
Transporte fluvial	1	4,8%	3	10,0%	4	7,8%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

De acordo com a Tabela 26, que apresenta os meios de transporte utilizados para o deslocamento até a escola em Mansabá e nos municípios de Humaitá e Lábrea, incluindo o total geral dos participantes, observa-se uma diversidade significativa nos modos de locomoção entre as regiões.

No conjunto geral, a motocicleta (moto) aparece como o meio mais utilizado, com 29,4% dos profissionais, seguida pelo deslocamento a pé, que representa 23,5%. Esse dado evidência que, apesar da prevalência de transportes motorizados, ainda há um número expressivo de profissionais que caminham até a escola, possivelmente devido à proximidade das residências ou dificuldade que encontrar outros meios de transporte. O ônibus 15,7% e o carro 11,8% também têm uma presença relevante, enquanto a bicicleta 11,8% e o barco 7,8% aparecem em menor proporção.

Ao equiparar os grupos, fica claro que Mansabá possui uma predominância de meios não motorizados, caminhando (42,9%) e bicicleta (23,8%), indicando trajetos mais curtos ou condições locais que favorecem essas opções. Já em Humaitá e Lábrea, a preferência por motocicleta (40%) e ônibus (23,3%) sugere distâncias maiores e também maior acesso a veículos motorizados.

Essa diferença reforça a necessidade de políticas regionais diferenciadas para garantir mobilidade segura e eficiente para os profissionais da educação dessas localidades. Em áreas como Mansabá, pode ser importante investir em infraestrutura para pedestres e ciclistas, enquanto em Humaitá e Lábrea, atenção deve voltar-se para a segurança no transporte motorizado e na navegação fluvial, dada a presença do barco como meio relevante.

Portanto, a análise conjunta dos dados mostra que a realidade da mobilidade escolar varia bastante, exigindo estratégias adaptadas às particularidades locais para promover o acesso à educação de forma equitativa e sustentável.

Sob nosso ponto de vista, o Estado deve investir em infraestruturas de transporte, como a construção de estradas e a disponibilização de meios de transporte para os profissionais da educação, especialmente nas regiões mais remotas. Além disso, a expansão das escolas em diferentes áreas e a construção de escolas comunitárias também podem minimizar esse problema. A criação de residências escolares seria outra solução importante para garantir que os profissionais da educação possam permanecer nas áreas mais afastadas.

A Guiné-Bissau, até o momento, não possui transporte escolar para as escolas públicas do interior, o que agrava ainda mais a situação, tanto para os professores quanto para os alunos. A falta de transporte também contribui para a evasão escolar, pois muitos alunos enfrentam longas distâncias para chegar às escolas, o que pode desmotivá-los a continuar seus estudos. Lopes (2014) também observa que muitas crianças percorrem mais de meia hora a pé para chegar à escola, o que reflete uma realidade difícil tanto para os alunos quanto para os docentes.

Esses dados e reflexões destacam a necessidade urgente de melhorar as condições de transporte para os profissionais da educação, o que contribuiria não só para a melhoria da qualidade de ensino, mas também para o reconhecimento dos direitos dos educadores.

Quadro 9 – Comentário sobre adequação dos quadros/lousas para a visualização da escrita pelos estudantes

Participante	País
P.: “O meu vencimento não dá para pegar transporte. Caso contrário ficaria sem tostão”.	Guiné-Bissau

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Pergunta aplicada: Em sua opinião, a infraestrutura geral da escola necessita de melhorias?

Tabela 27 – Percepção dos profissionais sobre a necessidade de melhoria na infraestrutura escolar (física, pedagógico e ambiental) – Mansabá, Humaitá e Lábrea

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá + Lábrea (n=30)	Humaitá + Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	12	57,1%	15	50,0%	27	52,9%
Não	6	28,6%	10	33,3%	16	31,4%
Parcialmente	3	14,3%	5	16,3%	8	15,7%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

Conforme a Tabela 27, sobre a percepção dos profissionais em relação à necessidade de melhorias na infraestrutura logística das escolas onde atuam, os dados demonstram que a maioria dos participantes, tanto em Mansabá quanto em Humaitá e Lábrea, reconhece a existência de carência estruturais. Em Mansabá, 57,1% dos respondentes afirmam que suas escolas necessitam de melhorias, enquanto em Humaitá e Lábrea esse percentual é de 50%. No total geral, mais de uma metade dos respondentes (52,9%) considera que as escolas precisam de intervenção direta em aspectos como prédios, equipamentos, bibliotecas, laboratórios, espações de recreação, hortas escolares, jardins e manutenção.

A percepção de que as escolas não precisam de melhorias é levemente maior em Humaitá e Lábrea (33,3%) do que em Mansabá (28,6%), o que pode indicar uma condição estrutural um pouco mais favorável nas unidades escolares desses municípios amazônicos. Ainda assim, os números mostram que essa é uma minoria dos casos.

O grupo que respondeu “parcialmente” também é semelhante nas duas regiões; 14,3% em Mansabá e 16,7% em Humaitá-Lábrea, sugerindo que apresentam infraestrutura razoável, mas ainda com aspectos pontuais a serem aperfeiçoados.

Essa convergência em torno da percepção de deficiência estrutural reforça uma realidade comum em diferentes contextos educacionais: a precariedade das condições materiais ainda é dos maiores entraves para a promoção de uma educação pública de qualidade. A partir dessa observação, percebe-se que os investimentos em infraestrutura não são apenas uma demanda local, mas a necessidade estruturante em escala ampla.

Comparativamente, mesmo com ligeiras variações entre os percentuais, a realidade entre as duas regiões (Guiné-Bissau e Brasil), se aproxima mais do que se distancia. Isso aponta para uma desigualdade estrutural transversal no sistema educacional, em que diferentes municípios, apesar de suas especificidades geográficas e culturais, compartilham as mesmas fragilidades quanto à estrutura física e aos recursos didáticos.

Esses dados refletem que a grande maioria dos participantes acredita que há uma necessidade urgente de melhorar as infraestruturas escolares, especialmente no que diz respeito ao prédio, aos materiais pedagógicos e aos recursos necessários para o processo de ensino-aprendizagem.

Como observado pelos estudiosos Andrade, Campos e Costa (2021), o ambiente escolar deve ser organizado e convidativo, pois é nesse espaço que ocorre a troca de experiências entre professores e estudantes. A infraestrutura escolar tem um impacto direto no desempenho e rendimento dos alunos, sendo fundamental para garantir um ambiente propício ao aprendizado. Além disso, Queiroz (2019) destaca que investir em infraestruturas pode melhorar significativamente a qualidade educacional, especialmente nas regiões menos desenvolvidas, onde muitas escolas enfrentam grandes dificuldades em termos de recursos essenciais.

A pesquisa revela, portanto, que a infraestrutura escolar na Guiné-Bissau, particularmente nas áreas mais remotas, apresenta desafios significativos, afetando tanto o desempenho dos alunos quanto o trabalho dos professores. Isso reforça a necessidade de uma maior atenção e investimento do Estado para garantir que todas as escolas tenham as condições mínimas para oferecer um ensino de qualidade.

Quadro 10 – Comentários sobre o perfil dos meios de transporte escolar em Mansabá, Humaitá e Lábrea

Participante	Localidade/país ou região
P 1. “A nossa escola não tem biblioteca, laboratório, espaço, ou campo ou qualquer local onde possamos realizar atividades recreativas e esportivas com os estudantes”.	Participante de Mansabá (Guiné-Bissau).
P2. “É necessária a construção de uma quadra esportiva coberta e de um laboratório para a prática de atividades esportivas”.	Participante brasileiro (Brasil).

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No que concerne esses dois comentários pode-se divergências importantes nas condições das infraestruturas escolares (IE) entre os dois países. Segue a descrição e análise desses comentários literalmente.

Comentário 1 (Guiné-Bissau): O participante da Guiné-Bissau relata um cenário desafiador para muitas escolas, onde a maioria não dispõe de bibliotecas ou laboratórios. A falta de espaços adequados para atividades recreativas e esportivas é outro ponto crucial. Embora algumas escolas tenham áreas destinadas para essas atividades, a falta de recursos financeiros impede a construção dessas infraestruturas essenciais. Isso reflete uma realidade de limitações orçamentárias que afetam diretamente a qualidade do ambiente escolar e, por consequência, o processo de ensino-aprendizagem.

Essas condições dificultam a formação de alunos em diversas áreas, já que a ausência de bibliotecas e laboratórios limita as oportunidades de aprendizado prático e de pesquisa. Além disso, a falta de espaços para esportes e recreação pode afetar o desenvolvimento físico e social dos estudantes, elementos importantes na formação integral dos indivíduos.

Comentário 2 (Brasil): Em contraste, o participante brasileiro observa que a maioria das escolas no Brasil possui bibliotecas e quadras esportivas. No entanto, é destacado que nem todas as quadras esportivas são cobertas. A cobertura dessas quadras é importante, pois oferece maior segurança, especialmente durante atividades físicas em dias de chuva ou sol intenso, criando um ambiente mais seguro tanto para estudantes quanto para os profissionais da educação. Esse aspecto da infraestrutura contribui para a qualidade e a segurança das atividades escolares, permitindo que os alunos se envolvam em esportes e recreação sem restrições causadas pelas condições climáticas. A comparação entre os dois comentários revela como as condições de infraestrutura podem impactar diretamente a qualidade da educação.

Ao observar a realidade da Guiné-Bissau e Brasil, fica claro que as deficiências nas infraestruturas escolares (IE), ligadas a fragilidades nos indicadores pedagógicos, tem sido um grande desafio. As instituições escolares sem condições propícias acabam de gerando nos estudantes desmotivação, pois não se sentem acolhidos muito menos respeitados, assim dificultando aprendizado. Paralelamente, a falta de estratégias pedagógicas consistentes e de políticas adequadas aumenta dificuldades de garantir um ensino de qualidade e equitativo para todos.

Enquanto algumas escolas no Brasil já oferecem um nível razoável de infraestrutura, como bibliotecas e quadras esportivas, a realidade de muitas escolas na Guiné-Bissau ainda é marcada pela falta de recursos para criar esses ambientes essenciais para o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos.

Investir na construção e melhoria das infraestruturas escolares (IE) é fundamental para garantir um ambiente educativo mais adequado, estimulante e seguro. A falta de espaços apropriados não apenas dificulta a aprendizagem, mas também pode impactar negativamente a motivação dos alunos e o desempenho dos professores.

Esse contraste serve como um chamado de atenção para a necessidade de políticas públicas que priorizem a melhoria das infraestruturas escolares, com investimentos que permitam a construção de espaços de aprendizagem de qualidade, a disponibilização de materiais adequados e a criação de ambientes seguros e motivadores para todos os envolvidos no processo educacional.

Pergunta aplicada: Na escola onde atua, todas as salas de aula possuem cadeira e mesa para o professor?

Tabela 28 – Disponibilidade de mesa e cadeira para professores nas salas de aula – Mansabá, Humaitá e Lábrea

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá + Lábrea (n=30)	Humaitá + Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	9	42,9%	28	93,3%	37	72,5%
Não	12	57,1%	2	6,7%	14	27,5%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

Conforme observa a Tabela 28, que trata da presença de mesa e cadeira para o professor em todas as salas de aula, observam-se diferenças marcantes entre os contextos analisados. Em Mansabá, apenas 42,9% dos participantes afirmaram que todas as salas de aula estão equipadas com esses móveis básicos, enquanto 57,1% relataram a ausência total em algumas salas. Já em Humaitá e Lábrea, a situação é bastante diferente: 93,3% dos respondentes indicaram que todas as salas possuem mesa e cadeira para o professor, refletindo uma infraestrutura mais padronizada e funcional.

Ao geral, 72,5% dos participantes declaram que há disponibilidade desses itens

em todas salas, mas esse peorcentual é fortemente influenciado pelos dados de Humaité e Lábrea. A realidade em Mansabá, entanto, revela uma situação crítica: mais da metade das salas não oferecem o mínimo de mobiliário ao trabalho docente, o que pode afetar diretamente o conforto, a organização e até mesmo o desempenho pedagógico do professor.

De forma reflexiva, a ausência de mesa e cadeira nas salas de aula não deve ser vista como um detalhe, mas como um indicador simbólico e prática de negligência estrutural. O professor, enquanto figura central do processo de ensino-estudo e aprendizagem, precisa de condições básicas para planejar, anotar, organizar materiais e conduzir suas aulas com dignidade. Quando lhe faltam esses recursos mínimos, o sistema educacional falha em assegurar o respeito profissional e funcional ao educador.

O estudo de Neto *et al.* (2013) reforçam essa visão, ao afirmar que a melhoria das infraestruturas é fundamental para proporcionar um ambiente mais confortável e funcional, tanto para os alunos quanto para os educadores. Sem essas condições mínimas, o ensino pode se tornar difícil de ser realizado, prejudicando o aprendizado e o bem-estar de todos os envolvidos. Portanto, a necessidade de investimento em melhorias nas infraestruturas escolares é urgente para a construção de um ambiente educacional mais justo e eficiente.

Comparativamente, essa disparidade entre Mansabá e os municípios amazônicos pesquisados, evidência desigualdades regiões significativas. Enquanto em Humaitá e Lábrea a infraestrutura física básica das salas parece já ter sido minimamente atendida, em Mansabá e precariedade ainda se impõe como um obstáculo concreto à valorização do trabalho docente.

Quadro 11 – Comentários sobre percepção dos profissionais acerca da necessidade de melhoria na infraestrutura escolar (física, pedagógico e ambiental) – Mansabá, Humaitá e Lábrea

Participante	Localidade/país ou região
P1- “Nós precisamos de carteiras e mesas para melhorar o nosso trabalho”.	Guiné-Bissau
P2- “Todas as salas têm carteiras e mesas para os professores”.	Brasil
P3- “Temos muita dificuldade por falta de carteiras e mesas para os professores como sabe não posso ficar de pé durante muito tempo”.	Guiné-Bissau

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As falas dos participantes demonstram realidades bastante distintas em relação às condições materiais disponibilizadas aos professores em seus contextos de atuação. No caso da Guiné-Bissau, vê-se um cenário marcado pela carência de mobiliário básico, como carteiras e mesas, elementos essenciais para o bom desempenho das atividades docentes. O depoimento do participante P1 evidência aponta uma necessidade coletiva e urgente de melhorias estruturais, indicando que a falta desses insumos condiciona fortemente o processo de trabalho em sala de aula.

Da mesma forma, o participante P3 enfatiza essa limitação, destacando o desconforto físico causado pela ausência de móveis adequados e o reflexo que isso tem na vida profissional, principalmente considerando o esforço físico exigido para ficar por longos períodos.

Em contrapartida, a narração do participante P2, oriundo do Brasil, explica uma situação contrária, na qual todas as salas dispõem de carteiras e mesas destinadas aos professores ou profissionais da educação. Essa fala evidencia um contexto mais organizado e funcional, em que as condições básicas de trabalho parecem asseguradas, permitindo maior conforto e eficiência nas práticas pedagógicas.

No sentido comparativo, é evidente que há uma discrepância significativa entre as realidades pesquisadas. Enquanto na Guiné-Bissau a falta de mobiliário escolar expressa uma barreira concreta ao exercício da docência e um reflexo nas limitações estruturais do sistema educativo, no Brasil a garantia desses meios indica um progresso na organização e no suporte institucional ao trabalho docente. Essa diferença versa, portanto, as desigualdades nas condições materiais entre os dois contextos (Guiné-Bissau e Brasil), que influenciam diretamente a qualidade do ensino e o bem-estar dos profissionais da educação.

Pergunta aplicada: Já ocorreu falta de giz, marcador ou outros materiais essenciais?

Tabela 29 – Ocorrência de falta de materiais pedagógicos para escrita e leitura – Mansabá, Humaitá e Lábrea

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n=30)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	16	76,2%	13	43,3%	29	56,9%
Não	5	23,8%	10	33,3%	15	29,4%
Parcialmente	0	0,0%	7	23,3%	7	13,7%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

A escassez de materiais básicos como giz, marcador e outros recursos didáticos e matéticos ainda é uma realidade marcante no cotidiano de muitas escolas, especialmente nas regiões menos desenvolvidas. Os dados apresentados na Tabela 29, evidenciam essa dificuldade de forma clara: em Mansabá, 76,2% dos profissionais afirmaram já ter deparado com ausência desses materiais essenciais para a prática pedagógica. Em contraste, em Humaitá e Lábrea, esse índice cai para 43,3%, ainda que represente uma parcela significativa dos respondentes.

A presença da categoria “parcialmente” no grupo de Humaitá e Lábrea (23,3%) oferece uma nuance importante: há casos em que os insumos estão disponíveis de forma intermitente ou insuficiente, o que revela uma instabilidade no fornecimento, comprometendo a regularidade e a qualidade do trabalho docente.

No total geral, 56,9% dos profissionais indicaram já ter enfrentado a falta desses recursos, o que representa mais da metade dos respondentes. Isso mostra que, mesmo com diferenças regionais, o problema é estrutural e recorrente, atravessando fronteiras geográficas e afetando a rotina escolar de modo profundo.

A ausência ou instabilidade no fornecimento de materiais básicos/elementares reflete não apenas falhas logísticas ou administrativas, mas também uma desvalorização silenciosa do fazer pedagógico. O giz e o marcador, embora simples, são instrumentos simbólicos de mediação entre conhecimento e o estudante, sua falta impõe barreiras que fragilizam o processo educativo desde a base.

A falta de materiais essenciais, como giz, marcadores e livros, tanto para estudantes quanto para professores, é um problema recorrente na Guiné-Bissau. Os docentes não recebem manuais de apoio e são frequentemente obrigados a adaptar seus próprios materiais para poder lecionar. Muitas escolas no interior não possuem mapas, televisões ou computadores portátis para digitar documentos, provas e outros trabalhos relacionados.

Monteiro (2005) fez uma análise sobre a carência de materiais de estudo, como livros, cadernos e outros recursos que estimulam os estudantes, incluindo as crianças da educação infantil. O autor destaca que todos os alunos devem ter acesso aos recursos necessários para realizar suas tarefas, tanto na escola quanto em casa. Ele também observa que, embora o governo guineense, em colaboração com seus parceiros, tenha feito um esforço considerável para produzir manuais para os professores, esse esforço ainda foi insuficiente.

A carência de materiais pode complicar gravemente o processo de aprendizado. Testemunhamos situações em que a aula precisou ser encerrada antes do horário previsto por falta de giz, ou quando fui forçado a interromper a aula por falta de livros de leitura para os estudantes. Poucos alunos tinham o livro necessário para acompanhar a leitura, o que resultou na perda de um dia letivo. Isso revela a fragilidade do sistema educacional guineense, especialmente quando comparado aos demais estudantes da sub-região. A escassez de recursos essenciais compromete não apenas o desempenho dos alunos, mas também a qualidade da educação oferecida.

Comparando os dois contextos (guineense e brasileiro), compreende-se que Mansabá enfrenta o problema com maior intensidade, o que pode estar relacionado a uma menor autonomia financeira, limitações na gestão local. Já em Humaitá e Lábrea, apesar da situação ser menos crítica, a presença de respostas “ parcialmente” indica que o problema não está resolvido, apenas disfarçado pela intermitência.

Pergunta aplicada: Na sua experiência, é possível ministrar aulas adequadamente mesmo com falta de recursos didáticos?

Tabela 30 – Percepções sobre a capacidade de ensinar sem recursos didáticos: comparativo entre regiões estudadas

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá + Lábrea (n=30)	Humaitá + Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	10	47,6%	11	36,7%	21	41,2%
Não	5	23,8%	4	13,3%	9	17,6%
Parcialmente	6	28,6%	15	50,0%	21	41,2%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

A discussão sobre a transmissão de conhecimentos sem o apoio de recursos didáticos dita percepções distintas entre os profissionais das regiões analisadas. Conforme a Tabela 30, em Mansabá, 47,6% dos participantes acreditam ser possível ensinar mesmo sem esses recursos, número ligeiramente superior ao observado em Humaitá e Lábrea, onde apenas 36,7% compartilham da mesma visão. No total geral, esse grupo representa 41,2% dos participantes, ou seja, menos da metade acredita que a prática pedagógica pode prescindir de materiais de apoio.

O dado mais expressivo, porém, vem das respostas “parcialmente”: em Humaitá e Lábrea, metade dos respondentes (50%) considera que a falta de insumos dificulta, mas não inviabiliza completamente o processo de ensino. Em Mansabá, essa visão é menos frequente (28,6%). Esses números indicam uma percepção mais equilibrada e cautelosa na região amazônica quanto à importância do suporte material na prática docente.

Já aqueles que afirmaram categoricamente não conseguir ensinar sem recursos correspondem a 23,8% em Mansabá e apenas 13,3% em Humaitá e Lábrea. No total, representam 17,6% dos profissionais; um grupo minoritário, mas expressivo, que reconhece a dependência direta de materiais didáticos para garantir uma prática educativa de qualidade.

Do ponto de vista crítico, os dados revelam uma tensão recorrente na realidade educacional de contextos periféricos: a improvisação forçada diante da ausência de recursos. O fato de uma parcela significativa afirmar que consegue ensinar mesmo sem apoio didático deve ser lido não como virtude da carência, mas como adaptação à precariedade. É uma resistência silenciosa que, embora louvável, não deve ser naturalizada nem idealizada.

Relacionando os contextos, percebe-se que Humaitá e Lábrea apresentam maior consciência sobre os limites impostos pelas falta de recursos, o que se reflete na alta proporção de respostas “parcialmente”. Já em Mansabá, a maior incidência de respostas positivas “Sim” pode revelar uma realidade ainda mais crítica, em que a carência se tornou tão cotidiana que muitos educadores já não a veem como entrave absoluto, mas como algo a ser contornado.

Quadro 12 – Comentários sobre percepções acerca da capacidade de ensinar sem recursos didáticos: comparativo entre regiões estudadas

Participante	Localidade/país ou região
P1- “Consigo, transmitir os conhecimentos mesmo sem recursos didáticos, eu me baseio nas experiências que tinha há muito tempo”.	Brasil
P2- “Consigo, mas exige bastante esforço”.	Guiné-Bissau

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Em suma, estes comentários acima expostos nos revelam os desafios que os profissionais da educação em particular os professores ativos enfrentam durante a realização das suas atividades de docência, nota-se uma convergência nos seus pontos de vista, que todos deparam com problemas de recursos didáticos. No de Brasil, baseia-me nas suas experiências para transmitir conhecimentos aos estudantes, enfatizando a interação profissional. Já o da Guiné-Bissau, revela o grande esforço necessário para superar a escassez de materiais, também reforçando o papel da persistência e resiliência por parte dos professores. Desta forma, ambos os comentários mostram que, mesmo diante de limitações materiais, é possível lecionar com dedicação, experiência e amor pela profissão, conseguindo transmitir aos estudantes o essencial para sua formação.

No entanto, para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais eficiente e menos desgastante para os professores, é necessário que sejam disponibilizados recursos didáticos adequados, promovendo uma educação mais acessível, equitativa e de qualidade.

Pergunta aplicada: A escola possui computadores com acesso à internet para fins pedagógicos?

Tabela 31 – Disponibilidade de computadores e acesso à internet para atividades profissionais – comparação entre Mansabá, Humaitá e Lábrea

Resposta	Mansabá (n)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	10	47,6%	25	83,3%	35	68,6%
Não	11	52,4%	5	16,7%	16	31,4%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

À luza da Tabela 31, é possível perceber uma diferença marcante entre os contextos investigados quanto à disponibilidade de computadores com acesso à internet para apoiar as atividades profissionais dos docentes. Em Humaitá e Lábrea, 83,3% dos participantes indicaram ter acesso a esses recursos em suas escolas, enquanto em Mansabá esse percentual é apenas de 47,6%.

Esse contraste revela uma desigualdade estrutural relevante no que tange à infraestrutura digital. O fato de mais da metade dos docentes de Mansabá (52,4%) não dispor desses recursos compromete significativamente as possibilidades de inserção de práticas pedagógicas mais atualizadas e tecnológicas no cotidiano escolar.

Das 51 respostas que corresponde a 68,6% dos participantes têm acesso a computadores e internet, mas esse dado é inflado principalmente pelos resultados das escolas brasileiras, o que evidencia a necessidade de investimentos específicos nas escolas da Guiné-Bissau para diminuir essa lacuna.

Kenski (2012) e (Freire, 1996), mostraram que, no cenário atual da educação, às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) deixou de ser um diferencial para se colocar como uma condição indispensável ao exercício da prática docente. Diante às necessidades contemporâneas por inovação, comunicação e gestão escolar digitalizadas, torna-se imperativo que as transformações tecnológicas estejam acompanhadas de uma correspondente inovação tecnológica. A integração dessas dimensões não se limita à simples transmissão de conhecimentos, mas promove a construção coletiva do conhecimento, motivando o pensamento crítico e autonomia dos estudantes. Nessa lógica, tecnologia e pedagogia revelam-se como elementos indissociáveis, cuja fusão potencializa processos educativos mais dinâmicos e significativos.

Pergunta aplicada: Sua aula já foi interrompida por causa de chuva ou eventos climáticos?

Tabela 32 – Ocorrência de interrupção da atividades docente por chuvas ou eventos climáticos

Resposta	Mansabá (n)	Mansabá (%)	Humaitá + Lábrea (n)	Humaitá + Lábrea (%)	Total geral (n)	Total geral (%)
Às vezes	17	81,0%	17	56,7%	34	66,7%
Várias vezes	5	19,0%	13	43,3%	18	33,3%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

Conforme a Tabela 32, a interrupção das atividades docentes por eventos climáticos é é uma realidade presente nos dois contextos analisados, porém com maior intensidade em Mansabá. Na localidade, 81,0% dos professores relataram que já tiveram suas aulas interrompidas por chuvas ou fenômenos climáticos, em contraste com 56,7% dos docentes de Humaitá e Lábrea.

A frequência de interrupções ocasionais “às vezes” também apresenta contrário: 19,0% em Mansabá contra 43,3% em Humaitá e Lábrea. Isso sugere que, enquanto no Brasil essas interrupções ocorrem de forma mais esporádica, em Mansabá são mais regulares e previsíveis, indicando uma maior vulnerabilidade estrutural frente às condições climáticas. Essa diferente pode estar associada a diversos fatores, como qualidade das construção escolares, condições de acesso e transporte e presença ou ausência de planos de contingência climática.

À luz desses dados, fica evidente a necessidade urgente de intervenções estruturais nas escolas de Mansabá, para garantir a continuidade das atividades letivas mesmo em períodos de chuva, contribuindo para uma educação mais estável, segura e equitativa.

Quadro 13 – Comentários sobre ocorrência de interrupção da atividades docente por chuvas ou eventos climáticos

Participante	Localidade/país ou região
P1. “É difícil quando chove, porque tudo fica alagado e a água entra na sala, já não temos janelas”.	Particpante de Mansabá (Guiné-Bissau).
P2. “Aqui no Amazonas, quando chove de manhã, os estudantes não vão, pois alegam que não saem sob chuva”.	Participante brasileiro (Amazonas-Brasil).

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Em síntese, os relatos dos participantes demonstram desafios distintos vinculados ao clima e à infraestrutura escolar (IE) em suas respectivas regiões. Em

Mansabá, a falta janelas e a deficiência da estrutura física fazem com que as chuvas causem alagamentos nas salas de aula, obstruindo o ambiente de aprendizado. Já no Amazonas, o reflexo da chuva aparece mais ligado ao comportamento dos estudantes, que optam-se não sair da casa sob condições chuvosas, o que afeta frequência escolar. Ambos os casos mostram as condições climáticas impactam diretamente no cotiadiano escolar, ainda que de forma específicas conforme o contexto local.

Pergunta aplicada: A escola possui sala de informática com internet de qualidade?

Tabela 33 – Existência de sala de informática nas escolas

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n=30)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	4	19,0%	19	63,3%	23	45,1%
Não	17	81,0	11	36,7%	28	54,9%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

Segundo a Tabela 33, a existência de salas de informática nas escolas revela uma disparidade significativa entre Mansabá e as localidades brasileiras de Humaitá e Lábrea. Em Mansabá, aapenas 19,0% dos participantes afirmaram que a escola ontuam possui uma sala de informática, enquanto esse número aumenta para 63,3% no contexto brasileiro.

Essa diferença mostra um desequilíbrio preocupante no acesso à infraestrutura tecnológica entre os espaços estudados. Em Humaitá e Lábrea, a presença de salas de informática sinaliza um compromisso mais concreto com a inserção das tecnologias no ambiente educacional, proporcionando aos estudantes oportunidades de desenvolver habilidades digitais e facilitando o trabalho pedagógico dos docentes.

Por outro lado, a realidade de Mansabá reflete obstáculos estruturais ainda não superados, que podem estar ligadas à falta de políticas políticas públicas eficazes, cariência de investimento, ou dificuldades logísticas para implantação e manutenção de ambientes digitais. A carência de uma sala de informática nas escolas guineenses representa não apenas uma limitação física, mas também uma desvantagem formativa para estudantes que crescem sem familiaridade com ferramentas assenciais

à vida acadêmica e profissional contemporânea.

Nesse sentido, a comparação entre os dois contextos reforça a necessidade de políticas públicas educacionais voltadas à inclusão digital em Mansabá, como forma de reduzir as desigualdades e promover uma educação igualitária, moderna e alinhada às exigências do século XXI. Com o intuito de responder o primeiro objetivo específico da pesquisa, apresenta-se a seguir registos fotográficos de algumas escolas situadas no setor de Mansabá, na Guiné-Bissau. Em seguida, exibiremos imagens de instituições escolares localizadas nos municípios amazônicos de Humaitá e Lábrea, separadamente.

Figura 11 – Vista do 1º Pavilhão da Escola do Ensino Básico (EB) de Mansabá (Guiné-Bissau)



Fonte: Lito Gaspar da Silva, 2025.

Essa apresentação tem como finalidade explicar as realidades das estruturas físicas das escolas nesses dois contextos distintos, facilitando, assim, uma análise visual comparativa entre eles.

Ressalta-se que essa anaíse comparativa foi realizada em cada tabela acima descrita e analisada, enriquecendo o entendimento das similaridades e diferenças presentes nas condições estruturais das escolas nos dois contextos.

Figura 12 – Zona lateral 1º Pavilhão da Escola do Ensino Básico (EB) de Mansabá (Guiné-Bissau)



Fonte: Lito Gaspar da Silva, 2025.

Figura 13 – Parte interna das salas de aula da Escola do Ensino Básico (EB) de Mansabá (Guiné-Bissau)



Fonte: Lito Gaspar da Silva, 2025.

Figura 14 – Direção da Escola do Ensino Básico (EB) Mansabá (Guiné-Bissau)



Fonte: Lito Gaspar da Silva, 2025.

Figura 15 – Vista do 2º Pavilhão da Escola do Ensino Básico (EB) de Mansabá (Guiné-Bissau)



Fonte: Lito Gaspar da Silva, 2025.

Figura 16 – No interior da primeira escola do setor de Mansabá



Fonte: Lito Gaspar da Silva, 2025.

Figura 17 – Vista da 1ª Instituição Escolar em Mansabá, localizada na sede administrativa do Setor de Mansabá, (Guiné-Bissau), onde também se encontrada a Delegacia Setorial da Educação



Fonte: Lito Gaspar da Silva, 2025.

Figura 18 – Vista da Escola Preparatória TPC em Mansabá



Fonte: Suelimane Sissé, 2025.

Figura 19 – Imagens no interior da Escola Preparatória TPC em Mansabá



Fonte: Suleimane Sissé, 2025.

A seguir, apresentam-se imagens das áreas internas e externas de uma Escola em Humaitá-Amazonas. As fotos mostram os espaços para atividades pedagógicas, como salas de aula e outros lugares, além da infraestrutura externa, incluindo o pátio e áreas de lazer.

Figura 20 – Vista da Escola Estadual Duque de Caxias, Humaitá-AM



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 21 – Pátio da Escola Estadual Duque de Caxias, Humaitá-AM



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 22 – Dentro de uma das salas de aula da Escola Estadual Duque de Caxias, Humaitá-AM



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 23 – Sala de Pedagogia da Escola Estadual Duque de Caxias, Humaitá-AM



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 24 – Biblioteca da Escola Estadual Duque de Caxias, Humaitá-AM



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 25 – Cozinha da Escola Estadual Duque de Caxias, Humaitá-AM



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 26 – Banheiros da Escola Estadual Duque de Caxias, Humaitá-AM



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Conclui-se com a exibição de imagens de algumas instituições escolares do município de Lábrea, Amazonas (AM).

Figura 27 – Vista do Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) Agostinho Ernesto de Almeida, no centro da cidade de Lábrea-AM



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 28 – Piscina do Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) Agostinho Ernesto de Almeida, no centro da cidade de Lábrea-AM



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 29 – Sala de Professores do Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) Agostinho Ernesto de Almeida, Lábrea-AM



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 30 – Sala de *Maker* do Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) Agostinho Ernesto de Almeida, Lábrea-AM



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 31 – Biblioteca do Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) Agostinho Ernesto de Almeida, Lábrea-AM



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 32 – Sala de recurso do Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) Agostinho Ernesto de Almeida, Lábrea-AM



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 33 – Dentro de algumas salas de aula do Centro de Educação de Tempo Integral Agostinho Ernesto de Almeida, Lábrea-AM



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 34 – Auditório do Centro de Educação de Tempo Integral Agostinho Ernesto de Almeida, Lábrea-AM



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 35 – Quadra Esportiva coberta do Centro de Educação de Tempo Integral Agostinho Ernesto de Almeida, Lábrea-AM



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 36 – Refeitório do Centro de Educação de Tempo Integral Agostinho Ernesto de Almeida, Lábrea-AM



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 37 – Vista da Escola Municipal Maria do Socorro Brito Lima, localizada no Centro do município de Lábrea-AM



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 38 – Cozinha da Escola Municipal Maria do Socorro Brito Lima, Lábrea-AM



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 39 – Pátio da Escola Municipal Maria do Socorro Brito Lima, Lábrea-AM



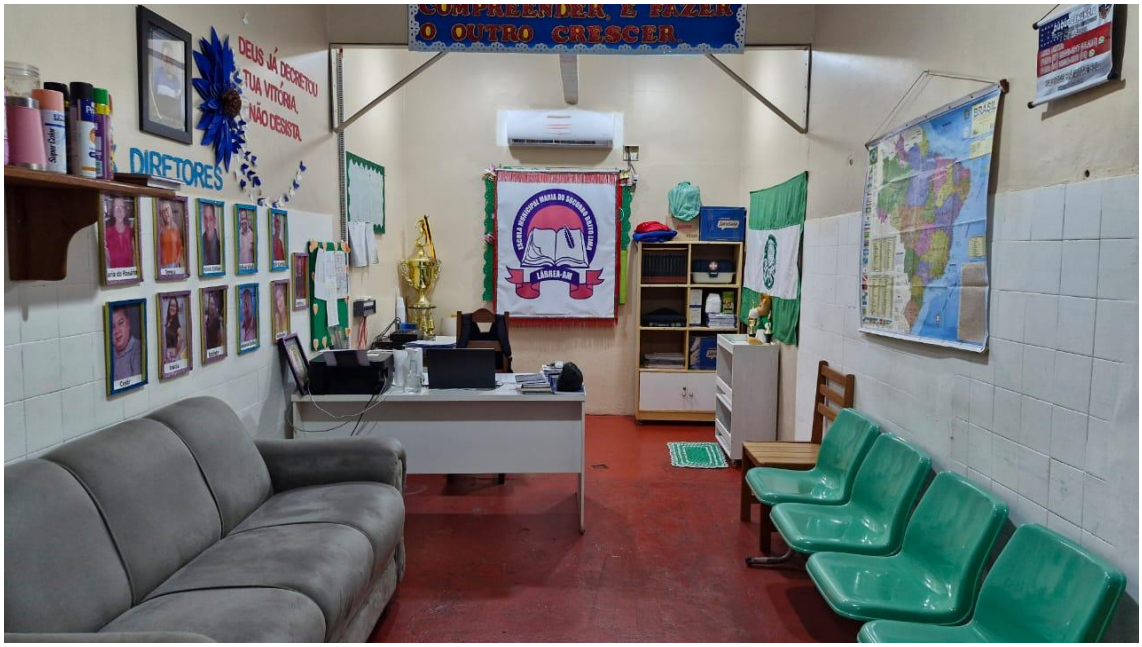
Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 40 – Sala de Estudo da Escola Municipal Maria do Socorro Brito Lima, Lábrea-AM



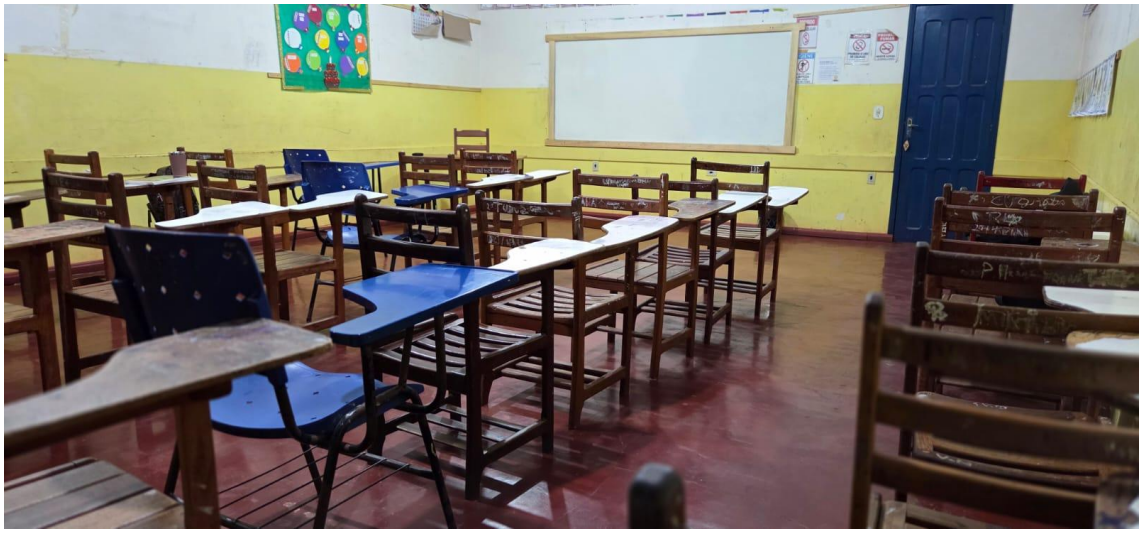
Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 41 – Sala da diretoria da Escola Municipal Maria do Socorro Brito Lima, Lábrea-AM



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 42 – Uma das salas de aula da Escola Municipal Maria do Socorro Brito Lima, Lábrea-AM



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 43 – Banheiros da Escola Municipal Maria do Socorro Brito Lima, Lábrea-AM



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Com base na análise feita dos dados coletados e documentados, é possível assegurar que o primeiro objetivo da pesquisa foi perfeitamente alcançado, ao evidenciar, por meio de resultados quantitativos e descritivos e registro fotográfico, as condições estruturais e logísticas das escolas nos dois contextos educacionais distintos. Testemunhou-se uma clara disparidade entre as instituições escolares da Guiné-Bissau e das localidades amazônicas brasileiras, apontando desigualdades profundas que afetam diretamente a qualidade do ensino e o processo de aprendizagem.

No setor de Mansabá, as escolas apresentam predominantemente construções precárias ou de baixa durabilidade como barro, madeira e palha, ao passo que as escolas em municípios de Humaitá e Lábrea têm, quase em sua totalidade, edificações em alvenaria ou concreto, oferecendo maior segurança e conforto. Essa diferença estrutural é um marco da história, por desprezo e insuficiência de investimentos no setor educacional guineense, que reflete em condições precárias de saneamento, ausência ou insuficiência de água potável encanada, falta de insumos ou mobiliário básico como carteiras e mesas para professores, e insuficiência de recursos pedagógicos e matéticos essenciais para práticas docentes.

Além disso, a precariedade em Mansabá se abrange à insuficiência de meios tecnológicos, como computadores e acesso à internet, e à inexistência de ambientes

adequados para atividades de informática e laboratórios, enquanto as escolas amazonenses apresentam melhor infraestrutura neste aspecto. Os desafios no transporte escolar e as interrupções frequentes das atividades escolares devido a fatores naturais ou climáticos também foram mais intensos em Mansabá, piorando ainda mais a situação educacional.

A percepção dos profissionais da educação realça o diagnóstico quantitativo, mostrando uma realidade da precariedade em Mansabá, opondo-se com a postura mais crítica dos docentes em Humaitá e Lábrea, que assumem uma visão mais exigente quanto às condições mínimas de higiene, saneamento e mobiliário. Isso demonstra que, mesmo diante das dificuldades, existe uma necessidade clara por melhorias que possam garantir dignidade, segurança e condições favoráveis para o processo de ensino, estudo e aprendizagem.

Portanto, este primeiro objetivo versa que a infraestrutura escolar (IE) e as condições logísticas são elementos essenciais para o desempenho escolar e deveriam ser priorizados nas políticas públicas nacionais e regionais. Apoios destinados para melhorar as condições físicas das instituições escolares na Guiné-Bissau, assegurando saneamento, acesso regular de água potável, mobiliário adequado e materiais escolares, são urgentes e estratégicos para incentivar a permanência e o sucesso escolar, assim como mitigar desigualdades históricas e promover um direito à educação mais justo para todos. A experiência revelada dos municípios brasileiros, apesar das dificuldades próprias, aponta a existência de um nível mínimo atingido que pode servir como exemplo para esses esforços.

A subseção 5.2 aborda a percepção dos profissionais participantes sobre Rendimento acadêmico, movimentação de estudantes avaliando possíveis impactos da estrutura escolar e pedagógica instalada nos contextos pesquisados, sobre indicadores de desempenho, rendimento e qualidade de ensino cumprindo o segundo específico estabelecido.

Prossegue-se, portanto com apresentação dos resultados, em conformidade com o referido objetivo específico da pesquisa, como foi acima exposto.

Pergunta aplicada: Distribuição do rendimento escolar médio dos estudantes, segundo a percepção dos profissionais da educação.

Tabela 34 – Distribuição do rendimento escolar médio dos estudantes, segundo a percepção dos profissionais da educação

Categorias	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n=30)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (n=51)	Total geral (%)
Alta	7	33,3%	10	33,3%	17	33,3%
Média	11	52,4%	14	46,7%	25	49,0%
Baixa	3	14,3%	6	20,0%	9	17,7%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

Com base nos dados apresentados na Tabela 34, observa que a percepção dos profissionais da educação sobre o rendimento médio dos estudantes revela uma tendência à classificação intermediária nos dois contextos analisados. No total geral 49,0% dos participantes consideram o rendimento como médio, enquanto 33,3% o classificam como alto e 17,7% como baixo. Essa configuração aparece de forma semelhante em Mansabá e em Humaitá e Lábrea, com pequenas variações percentuais entre as categorias.

Considerando as especificidades das escalas de avaliação utilizadas nos dois países, é fundamental interpretar essas classificações de maneira atualizada. Na Guiné-Bissau, principalmente no ensino básico/médio e nas escolas de públicas de formação de professores até presente momento, a nota mímina para aprovação é 12 em 20, o que torna qualquer nota inferior a esse valor uma expressão de rendimento baixo. Notas entre 12 e 15 constumam ser interpretadas como médias, e aquelas acima de 15 como altas. Já no Brasil, cuja escala é de 0 a 10, a média institucional geralmente varia entre 5 e 7, sendo notas abaixo de 5 consideradas baixas, e notas acima de 7, altas.

Nessa perspectiva, o fato de ambos os territórios apresentarem exatamente 33,3% de avaliações positivas (alta) sugere certa equivalência nas experiências de bom rendimento escolar, mesmo que os critérios objetivos de cada país sejam diferentes. A percepção predominante de rendimento médio – mais expressivo em Mansabá (52,4%) do que Humaitá e Lábrea (46,7%) – indica que os profissionais reconhecem um desempenho que, embora não seja excelente, também não é alarmente. Já a presença mais significativa da categoria baixa no Brasil (20,0%, contra 14,3% em Mansabá) pode refletir uma sensibilidade maior às dificuldades de aprendizagem, ou critérios avaliativos mais exigentes nas escolas amazônicas.

Essa leitura reforça a importância de respeitar os sistemas educacionais em sua complexidade, reconhecendo que as classificações numéricas não têm o mesmo peso simbólico e prático em cada realidade. Em Mansabá, o rendimento considerado “médio” já parte de um patamar mais elevado (nota 12), o que evidencia que, mesmo em condições adversas, há um esforço institucional e docente para garantir resultados minimamente satisfatórios. Em Humaitá e Lábrea, embora o índice de rendimento médio também seja alto, a percepção de rendimento “baixo” aparece com mais intensidade, o que pode indicar frustrações com metas não alcançadas ou uma leitura mais crítica dos desempenho estudantil.

Em síntese, os dados comparados da Tabela 33 revelam que, apesar das diferenças nas escalas e nos contextos sociopedagógicos, há uma convergência na percepção de que os estudantes estão majoritariamente situados em uma faixa de rendimento intermediário. Esse diagnóstico impõe o desafio de transformar o “razoável” em “excelente”, a partir de políticas de valorização da aprendizagem, acompanhamento pedagógico mais individualizado e estratégias de ensino adapatadas às realidades locais. Baldé, Mascarenhas e Maia (2024) sustentam que conetar os conteúdos ao cotidiano dos estudantes gera resultados mais eficientes e eficazes.

O reconhecimento das nuances entre os sistemas é fundamental para evitar julgamentos simplistas e para construir intervenções pedagógicas que respeitem as particularidades de cada território.

Pergunta aplicada: Nos últimos anos, como tem sido a movimentação de estudantes matriculados na escola?

Tabela 35 – Percepção dos profissionais sobre a variação na quantidade de estudantes matriculados

Categorias	Mansabá (n)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (n)	Total geral (%)
Aumentou	16	76,2%	26	86,7%	42	82,4%
Diminuiu	13	14,3%	1	3,3%	4	7,8%
Estável	2	9,5%	3	10,0%	5	9,8%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

De acordo com a Tabela 35, observa-se que a maioria dos participantes tanto em Mansabá quanto em Humaitá e Lábrea percebeu um aumento no número de estudantes matriculados. Em Mansabá, 76,2% dos respondentes apontaram crescimento, enquanto em Humaitá e Lábrea esse percentual foi ainda maior, atingindo 86,7%. Por outro lado, uma parcela menor dos participantes indicou estabilidade (9,5% em Mansabá e 10,0% em Humaitá e Lábrea) ou redução no número de matrículas (14,3% em Mansabá frente a apenas 3,3% no Amazonas).

A comparação entre os dois contextos revela que, embora o aumento seja uma tendência geral, ele se manifesta de forma mais acentuada nas localidades brasileiras. A baixa incidência de respostas que indicam diminuição no número de matrículas/inscritos em Humaitá e Lábrea sugere um cenário de maior estabilidade ou expressão do acesso escolar. Já em Mansabá, embora a maioria também perceba crescimento, a presença mais significativa de relatos de diminuição (14,3%) pode refletir instabilidades locais, como fatores econômicos, deslocamentos familiares ou limitações da infraestrutura educacional.

Até ao presente momento, a cidade de Mansabá dispõe apenas de duas escolas públicas, uma escola privada e duas comunitárias, conforme referido na secção de referencial teórico. Este número de instituições é insuficiente para responder à procura existente. Grande parte das famílias não possui condições socioeconómicas para matricular as crianças em escolas privadas, o que leva muitas delas a ficarem fora do ambiente escolar.

Do ponto vista crítico, esses dados levantam questões sobre os fatores que influenciam diretamente a adesão e permanência escolar nas duas realidades. A maior percepção de crescimento no Amazonas pode estar relacionada a políticas públicas mais consolidadas, programas de incentivo à matrícula ou melhorias na cobertura escolar. Já a situação de Mansabá aponta para uma realidade onde, ainda há fragilidades que comprometem a consistência da matrícula.

Como reflexão final, essa discrepância entre os contextos reforça a importância de políticas educacionais contextualizadas, que considerem não apenas o número de estudantes, mas também as condições que sustentam sua presença contínua nas escolas.

Investimentos em infraestrutura, transporte e apoio à permanência escolar tornam-se essenciais para garantir que o aumento das matrículas não seja apenas episódico (temporário), mas parte de um processo duradouro de inclusão educacional.

5.3 Impactos da infraestrutura logística pedagógica sobre o rendimento

Avaliar possíveis impactos da estrutura escolar e pedagógica instalada nos contextos pesquisados, sobre indicadores de rendimento e qualidade de ensino.

Pergunta aplicada: Você considera que a falta de equipamentos escolares compromete a inclusão dos(as) estudantes na sociedade atual?

Tabela 36 – Opinião sobre a relação entre falta de equipamentos e dificuldade dos estudantes no mundo globalizado

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n=30)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	12	57,1%	13	43,3%	25	49,0%
Não	5	23,8%	4	13,3%	9	17,6%
Parcialmente	4	19,0%	13	43,3%	8	33,3%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

Conforme a Tabela 36, a percepção de que a ausência de equipamentos escolares compromete a inserção dos estudantes no mundo globalizado é amplamente reconhecida em ambos os contextos, embora com nuances distantes.

Mansabá, 57,1% dos profissionais concordam plenamente com afirmativa, revelando um entendimento mais direto sobre os impactos da falta de recursos materiais no desempenho e nas oportunidades dos estudantes. Em contraste, esse percentual é menor em Humaitá e Lábrea (43,3%), indicando que, no Brasil, embora essa relação também seja reconhecida, há maior diversidade de interpretações sobre os fatores que afetam a preparação dos estudantes para os desafios de globalização.

O número de profissionais que responderam “parcialmente” é significativamente maior em Humaitá e Lábrea (43,3%) do que em Mansabá (19,0%). Esse dado sugere que, na realidade brasileira, muitos profissionais reconhecem a influência dos equipamentos, mas também ponderam outros elementos como currículo, metodologia, mediação pedagógica ou contexto socioeconômico dos estudantes. Nessa perspectiva, Barroso e Antunes (2020, p. 125) discorrem:

> As mídias digitais podem ser utilizadas para apoiar as atividades do professor, do gestor e do aluno por facilitarem, sobretudo, o intercâmbio de informações, a visualização de forma mais clara dos recursos e o ensino

> colaborativo. Como ferramentas de ensino, o uso das mídias é favorecido por meio da utilização de recursos tecnológicos variados, tais como slides, exercícios virtuais, vídeos, plataformas de Ensino a Distância (EAD), webconferências, lousas digitais, e-mails, armazenamento em nuvens, entre outros.

Já a resposta “não”, que nega a relação entre carência de equipamentos e dificuldades frente à globalização, aparece com mais frequência Mansabá (23,8%) do que no Brasil (13,3%). Isso pode indicar que, mesmo diante da escassez tecnológica vivida nas escolas guineenses, alguns respondentes acreditam na superação dessas limitações por meio de estratégias alternativas, como a criatividade docente ou a valorização de contéudos culturais locais.

Em síntese, a tabela espelha que existe **c**onsenso parcial entre os dois contextos sobre o papel da infraestrutura tecnológica no treinamento dos estudantes para a realidade global. No entanto, as respostas mais divididas no Brasil indicam uma percepção mais complexa e multifatorial do problema, enquanto em Mansabá predomina uma leitura mais direta e crítica sobre os efeitos da exclusão dos meios tecnológiccos.

Pergunta aplicada: Se a escola dispusesse de todos os recursos necessários, como você avaliaria o possível desempenho dos(as) estudantes?

Tabela 37 – Expectativas sobre o rendimento escolar com meios adequados de ensino e aprendizagem

Categorias	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n=30)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Satisfatórios	9	42,9%	5	16,7%	14	27,5%
Muito bons	5	23,8%	15	50,0%	20	39,2%
Excelentes	7	33,3%	10	33,3%	17	33,3%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

Segundo a Tabela 37, há um consenso entre os dois contextos pesquisados de que a disponibilidade de meios adequados no processo de ensino-estudo e aprendizagem traria melhorias significativas no desempenho escolar. No entanto, há diferenças marcantes na forma como essa melhoria é percebida entre os profissionais de educação de Mansabá e os de Humaitá e Lábrea.

Em Humaitá e Lábrea, metade dos respondentes (50,0%) acredita que os

resultados seriam “muito bons”, e um terço (33,3%) prevê resultados excelentes. Apenas 16,7% projetam resultados satisfatórios. Essa distribuição demonstra uma forte expectativa de impacto positivo imediato e expressivo, caso todas as condições materiais estivessem asseguradas. Conforme Baldé, Mascarenhas e Maia (2025b, p. 515),

> Uma infraestrutura escolar bem equipada [...] cria um ambiente de aprendizado confortável, mas também desempenha um papel crucial na motivação dos estudantes, especialmente no ensino fundamental. Ela contribui diretamente para um desempenho acadêmico mais eficaz e satisfatório”.

Já em Mansabá, embora também haja otimismo, com 33,3% apontando que os resultados seriam excelentes e 23,8% muito bons, uma parcela maior (42,9%) acredita que, mesmo com recursos ideais, o rendimento seria apenas “satisfatório”. Essa diferença de percepção pode estar ligada a postura mais cautelosa ou realista sobre os efeitos imediatos da melhoria estrutural.

Além disso, o fato de que o percentual de respostas “excelentes” é idêntico nas localidades estudadas (33,3%) reforça a ideia de que há confiança na capacidade dos estudantes, mas que as condições materiais não são único fator determinante. Os profissionais de Mansabá sinalizam que as mudanças desejadas também dependem de políticas pedagógicas consistentes, formação contínua e envolvimento da comunidade escolar.

A análise de Coleman *et al.* (1966) reforçam diretamente a interpretação apresentada para o contexto de Mansabá. Segundo esses autores, as diferenças na estrutura física das escolas, nos equipamentos disponíveis, na qualificação dos professores e na relevância atribuída aos conteúdos não explicam, por si só, as variações no rendimento dos estudantes**.** Mesmo em escolas bem equipadas, com transporte escolar adequado e todos os recursos necessários, o desempenho académico pode ser comprometido por fatores externos, como problemas familiares ou condições socioemocionais desfavoráveis. Paralelamente, Petrus (2013) argumenta que escolas com condições adequadas de infraestrutura escolar apresentam maiores possibilidades de elevar os seus índices de desempenho, como o IDEB, para patamares iguais ou superiores a 40%. Esta perspectiva complementa a análise de Coleman *et al.* (1966), ao indicar que, embora a infraestrutura não determine por si só o rendimento académico, constitui um fator que potencializa as

oportunidades de aprendizagem quando articulada com práticas pedagógicas consistentes e apoio ao estudante.

Em suma, a comparação revela que, embora a expectativa de melhora no desempenho com melhores recursos seja compartilhada, os respondentes de municípios brasileiros estudados demonstram uma visão mais imediatista e otimista, enquanto os de Mansabá manifestam um olhar mais crítico ponderado, baseado em experiências repetidas de frustação frente à falta de investimentos sustentáveis.

A análise dos dados permite perceber que, apesar das diferenças entre Mansabá e os municípios brasileiros, a visão dos profissionais sobre o rendimento dos estudantes é bastante semelhante. De forma geral, a maioria considera que os alunos apresentam um desempenho médio, o que indica que, embora existam avanços, ainda há muitos desafios a superar.

Também fica claro que a movimentação das matrículas segue dinâmicas distintas. Em Humaitá e Lábrea, há uma percepção de crescimento mais firme, enquanto em Mansabá persistem oscilações que refletem limitações estruturais e dificuldades sociais que afetam diretamente a permanência dos estudantes nas escolas. Isso mostra que o acesso à educação continua a depender fortemente das condições de cada território.

No que se refere à infraestrutura pedagógica, a falta de equipamentos é um ponto que preocupa os profissionais dos dois contextos, embora essa preocupação se manifeste de formas diferentes. Em Mansabá, a ligação entre carência material e dificuldades de aprendizagem é vista de maneira mais imediata. Já no Amazonas, os profissionais tendem a considerar outros fatores associados à prática pedagógica e ao contexto familiar.

As expectativas quanto ao desempenho dos estudantes, caso todas as condições ideais estivessem garantidas, também revelam duas perspectivas distintas: um otimismo mais acentuado no Brasil e uma visão mais cautelosa em Mansabá, marcada por experiências repetidas de falta de investimentos e instabilidade.

Em conjunto, o objetivo alcançado mostra que o rendimento escolar não depende apenas dos recursos disponíveis, mas de um conjunto de fatores que envolvem a escola, a família, a comunidade e a forma como cada território organiza o seu processo educativo. Compreender essas nuances é fundamental para que se possam construir políticas e estratégias que respondam de forma mais adequada às necessidades reais de cada contexto.

5.4 Dimensão contextual do processo de ensino-estudo e aprendizagem

A terceira subseção trata-se da dimensão contextual, contemplando hábitos de estudo, a relação familiar com a escola, estilos de atribuição causal para o rendimento escolar e motivação dos discentes. Inclui ainda a análise da ocorrência de intimidação e maltrato entre pares no ambiente escolar (*bullying*). Esta subseção reúne variáveis cognitivas e contextuais, bem como indicadores pedagógicos que ajudam a compreender os processos de ensino, estudo, desempenho e rendimento presentes nos espaços geográficos analisados, atendendo assim ao terceiro objetivo específico da pesquisa.

A seguir, apresentam-se os dados correspondentes, organizados em tabelas e acompanhados das respetivas interpretações.

Pergunta aplicada: Os estudantes costumam ter um local fixo e adequado para estudar diariamente em suas residências?

Tabela 38 – Percepção profissional sobre hábitos de estudo: estudo diário os estudantes em local fixo

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n=30)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	7	33,3%	6	20,0%	15	25,5%
Não	8	38,1%	11	36,7%	19	37,3%
Talvez	6	28,6%	13	43,3%	19	37,3%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

Conforme a Tabela 38, os dados revelam um cenário comum aos dois contextos estudados: a ausência de um espaço fixo de estudo nas residências dos estudantes é predominante, ou, pelo menos, incerta. Em Mansabá, 33,3% dos participantes afirmam que os discentes estudantes diariamente em local fixo, enquanto esse percentual é ainda mais reduzido em municípios amazônicos (Humaitá e Lábrea) 20,0%.

A opção “não” tem frequência semelhante entre os dois grupos: 38,1% Mansabá (Guiné-Bissau) e 36,7% Humaitá e Lábrea (Brasil), revelando que uma parcela significativa dos estudantes não possui uma rotina estável de estudos em casa, o que pode comprometer sua autonomia e aprofundamento do aprendizado.

O destaque, porém, está na resposta “talvez”, mais frequente em Humaitá e Lábrea 43,3% do que em Mansabá 28,6%. Esse índice elevado pode refletir tanto uma percepção de instabilidade nas condições domésticas quanto a falta de informação precisa por parte profissionais sobre os hábitos dos seus estudantes fora da escola. Isso indica uma lacuna na comunicação entre escola e família, bem como a necessidade de um maior acompanhamento da vida acadêmica extraescolar dos discentes.

De modo geral, os dados evidenciam que segundo os profissionais participantes grande parte dos estudantes vive em condições que não favorecem a prática regular de estudos em casa, o que representa um desafio adicional ao rendimento escola, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Mascarenhas (2005) destacou a importância de se ter um local exclusivo para estudo, ou seja, é necessário que nossas residências contenham um espaço fixo destinado à leitura. Tais condições exigem ações pedagógicas adaptadas e políticas educacionais que visem à valorização do tempo e espaço de estudo fora da escola, incluindo programas de orientação familiar, reforço escolar, e criação de espaços alternativos de aprendizagem nas comunidades.

Pergunta aplicada: Os estudantes dispõem de um espaço adequado e favorável para a realização de seus estudos em casa, considerando suas condições e necessidades específicas?

Tabela 39 – Percepção docente sobre a adequação do espaço de estudo nas residências dos estudantes

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n=30)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	9	42,9%	4	13,3%	15	25,5%
Não	6	28,6%	8	26,7%	19	27,5%
parcialmente	6	28,6%	18	60,0%	19	47,1%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

Segundo a Tabela 39, a percepção dos docentes a respeito da adequação do espaço de estudo nas residências dos estudantes revela um cenário de fragilidade estrutural em os contextos, embora com nuances distintas.

Em Mansabá, 42,9% dos profissionais da educação acreditam que os estudantes possuem um espaço doméstico adequado para os estudos, o que representa uma proporção consideralmente mais elevada do que em Humaitá e Lábrea, onde apenas 13,3% compartilham dessa opinião. Essa diferença sugere que, no contexto guineense, há uma percepção mais otimista ou uma realidade um pouco mais estruturada quanto ao ambiente de estudo doméstico, ainda longe de ser majoritária.

Contudo, a resposta “parcialmente” tem grande destaque em Humaitá e Lábrea, alcançando 60,0% o que evidência que a maioria dos estudantes brasileiros vive em condições de estudo que são apenas relativamente adequadas, ou seja, há algum tipo de espaço ou estrutura, mas insufuciente ou precária para garantir um estudo eficaz e contínuo. Em Mansabá, essa percepção é menor 28,6%, embora ainda relevante.

A resposta “não” aparece com proporções bastante próximas entre as duas realidades: 28,6% em Mansabá e 26,7% no Brasil, reforçando que uma parcela expressiva dos alunos simplesmente não dispõe do espaço minimamente adequado para estudar em casa. Essa constatação é preocupante, pois evidencia a presença de barreiras domésticas que podem comprometer a continuidade do processo educativo além do ambiente escolar. Por isso, Mascarenhas (2005) enfatiza que os lares precisam ser bem organizados e equipados com materiais de estudo, já que também é nesse ambiente que se aprende a estudar.

Esses resultados sinalizam que, mesmo quando o acesso à escola é garantido, as condições de estudo fora dela permanecem como fatores limitadores do rendimento escolar, exigindo intervenções públicas que ultrapassem os muros da escola. Ações como programas de reforço em contraturno, espaços comunitários de estudo supervisionado, ou projetos de mediação com as famílias podem ser alternativas para minimizar os impactos dessas desigualdades domésticas sobre a aprendizagem.

Pergunta aplicada: Como você avalia as condições de iluminação no espaço da sua casa onde costuma estudar?

Tabela 40 – Condições de luminosidade no espaço doméstico dos estudantes

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n=30)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	9	42,9%	9	30,0%	18	35,5%
Não	2	9,5%	3	10,0%	5	9,8%
Talvez	10	47,6%	18	60,0%	28	54,9%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

À luz dos dados apresentados na Tabela 40, percebe-se que, em ambos os contextos – Mansabá e Humaitá e Lábrea, há um grau considerável de incerteza entre os profissionais respondentes quanto às condições luminosidade nos espaços de estudo domiciliar dos estudantes.

Em Mansabá, 42,9% dos participantes consideram que os estudantes contam com iluminação adequada, enquanto em Humaitá e Lábrea esse percentual é de apenas 30,0%. Essa diferença indica que, do ponto visto dos profissionais inqueridos, os estudantes guineenses parecem contar com melhores condições de luz em casa, embora isso não representa maioria. Os profissionais de Mansabá consideram que as casas dos estudantes têm iluminação adequada. Contudo, isso não significa que exista fornecimento regular de energia elétrica em Mansabá. O autor deste trabalho tem conhecimento de que a central elétrica da cidade não funciona há vários anos. Assim, a iluminação mencionada refere-se ao uso de *lanterna chinesa*. Em consonância com Mascarenhas *et al.* (2013a), que ao estudar é melhor usar à luz natural ou tipos de lâmpadas adequadas como abajur. Portanto, entende-se não é aconselhável o uso constante de *lanterna chinesa*.

O destaque, porém, vai para a alta incidência da resposta “talvez”, especialmente nos municípios brasileiros (Humaitá e Lábrea), onde alcança 60,0%, contra 47,6% em Mansabá. Isso significa que, em ambos os contextos, há uma notável lacuna no conhecimento dos profissionais em particulares os professores sobre as condições concretas de estudo de seus estudantes fora do ambiente escolar. Tal dado pode ser relacionado à falta de diálogo mais próximo entre escola e famílias ou à ausência de instrumentos institucionais que promovam esse acompanhamento sistemático. Mascarenhas (2005) realça o seguinte “a família e a escola têm em comum a missão de ajudar o ser humano particularmente o estudante a ser humano e desenvolver-se ao longo da vida”.

As respostas “não”, que indicam claramente a inexistência de boas condições

de luminosidade, aparecem de forma semelhante nas regiões estudadas (9,5% em Mansabá e 10,0% em Humaitá e Lábrea), sugerindo que uma parte dos estudantes está diretamente exposta a um ambiente físico inadequado, o que compromete tanto a qualidade do estudo quanto a saúde visual.

No geral, os dados revelam que a iluminação dos ambientes domésticos de estudo é uma variável, muitas vezes invisibilizada no debate educacional, mas que possui impactos concretos sobre o rendimento e o bem-estar dos estudantes. Para enfrentá-la, é fundamental que escolas, redes de ensino e comunidades, passem a valorizar e investigar devidamente as condições reais em que os estudantes vivem e aprendem, com vistas à construção de políticas públicas e práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à realidade cotidiana.

Pergunta aplicada: Com base você conhece sobre os estudantes, o espaço ou a mesa onde eles estudam em casa costuma estar livre de objetos que possam causar distração?

Tabela 41 – Presença de elementos distrativos nas mesas de estudo em casa dos estudantes

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n=30)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	8	38,1%	6	20,0%	14	25,5%
Não	6	28,6%	17	56,7%	23	45,1%
Não sei	7	33,3%	7	23,3%	14	27,5%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

De acordo com Tabela 41, observa-se que, no universo total de 51 participantes, apenas 27,5% afirmam que as mesas utilizadas pelos docentes em casa estão livres de materiais distrativos.

Esse dado revela que menos de um terço dos estudantes possui um ambiente de estudo doméstico verdadeiramente adequado à concentração de foco.

Ao analisar separadamente, nota-se que Mansabá apresenta desempenho superior nesse aspecto, 38,1% de respostas positivas, enquanto Humaitá e Lábrea registram apenas 20,0%, uma diferença de 18,1 pontos percentuais. Esta diferença sugere que, apesar das conhecidas limitações estruturais enfrentadas na Guiné-Bissau, há um esforço mais evidente, ou pelo menos uma percepção mais positiva

por parte dos respondentes, em manter o ambiente de estudo livre de distrações.

Por outro lado, a resposta “não sei” alcança 56,7 em Humaitá e Lábrea, valor bastante elevado em comparação aos 28,6% de Mansabá. Isso pode indicar uma menor atenção ou acompanhamento, por parte dos educadores ou responsáveis, sobre as condições reais de estudo dos estudantes em casa. Tal ausência de informação evidencia uma fragilidade importante no vínculo entre escola e família ou, ainda, uma pouca atenção no que diz respeito à observação do contexto extraescolar.

Já no que se refere à resposta “parcialmente”, Mansabá apresenta apenas 33,3%, e Humaitá e Lábrea 23,3%. Esse dado reflete que, em ambos os contextos, há um número relevante de estudantes cujos espaços de estudo possuem elementos de distração, ainda que não de forma predominante. No total geral, as respostas ficaram equilibradas entre “sim” (27,5%) e “parcialmente” (27,5%), sendo que a maioria expressiva dos participantes (45,1%) declarou não saber das condições reais da mesa de estudo dos discentes. Esse dado, por si só, já aponta para uma necessidade urgente de maior acompanhamento, diálogo com familiares/famílias e valorização do espaço de estudo domiciliar com extensão do processo pedagógico.

Esse quadro revela, em síntese, que tanto no Brasil quanto na Guiné-Bissau, os ambientes de estudo em casa carecem de condições ideais, o que pode impactar negativamente o rendimento dos estudantes. Mascarenhas *et al.* (2013b) sustentam que, antes de se iniciar o estudo em ambiente doméstico, é fundamental assegurar a preparação prévia dos materiais didáticos/matéticos e dos recursos necessários, a fim de minimizar possíveis interrupções, as quais tendem a comprometer a continuidade e a eficácia do processo de aprendizagem. Políticas educativas mais integradas à realidade familiar, assim como ações de orientação e sensibilização, poderiam contribuir significativamente para melhorar esse cenário.

Pergunta aplicada: Com base no que você conhece sobre os estudantes, eles geralmente têm à disposição, em casa, os materiais de que precisam para estudar (como livros, cadernos e dicionários)?

Tabela 42 – Disponibilidade de materiais de estudo no ambiente doméstico – Mansabá e Humaitá/Lábrea

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n=30)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	6	28,6%	1	3,3%	7	13,7%
Não	9	42,9%	14	46,7%	23	45,1%
Talvez	6	28,6%	15	50,0%	21	41,2%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

À luz da Tabela 42, verifica-se que tanto em Mansabá quanto em Humaitá e Lábrea, os estudantes enfrentam dificuldades significativas de acesso a materiais básicos de estudo no ambiente domiciliar, como livros, cadernos e dicionários. No entanto, essa limitação é ainda mais acentuada no contexto brasileiro analisado.

Em Mansabá, cerca de 28,6% dos discentes possuem esses recursos em casa, enquanto em Humaitá e Lábrea esse percentual despenca para apenas 3,3%, revelando uma lacuna crítica que afeta diretamente a autonomia e continuidade do aprendizado fora da escola. A presença reduzida de respostas positivas no Brasil evidencia uma realidade de carência estrutural ainda mais severa. Não se pode deixar de atribuir à família a responsabilidade de criar condições adicionais para os estudantes no ambiente doméstico. A esse respeito, Mascarenhas destaca que, para além de disponibilizar um espaço destinado ao estudo, é essencial que este seja equipado com diversos tipos de livros, computadores e até materiais audiovisuais educativos.

Os dados da opção “não” também são preocupantes: 42,9% em Mansabá e 46,7% em Humaitá e Lábrea admitiam que os seus estudantes não contam com os materiais necessários para estudar, o que reforça a fragilidade das condições domésticas para o estudo nos dois contextos. O autor testemunhou que, nos últimos seis anos, não havia materiais didáticos disponíveis nas escolas públicas de Mansabá, verificando-se uma clara insuficiência de livros e de outros recursos pedagógicos básicos nas instituições de ensino público guineenses. Esta constatação corrobora os dados apresentados anteriormente, segundo os quais 42,9% dos participantes em Mansabá e 46,7% em Humaitá e Lábrea afirmaram que os estudantes não dispõem dos materiais necessários para estudar em casa, evidenciando, assim, a fragilidade das condições de estudo tanto no ambiente doméstico quanto no escolar.

A categoria “talvez” apresenta um contraste relevante: 28,6% dos participantes

de Mansabá e 50% dos estudantes brasileiros de nos contextos analisados optaram por essa resposta. Este caso refere, especialmente no caso de Humaitá e Lábrea, uma instabilidade ou incerteza por parte dos docentes/profissionais quanto à disponibilidade dos materiais na casa dos estudantes, o que pode refletir acesso intermitente.

Portanto, a análise da tabela permite afirmar que a precariedade do ambiente doméstico para o estudo é uma realidade comum entre os territórios pesquisados, embora com intensidade desigual. Essa constatação aponta para a necessidade urgente de melhorias, garantindo o acesso universal a materiais didáticos básicos, visando mitigar as desigualdades educacionais e ampliar as condições de aprendizagem extraclasse, sobretudo em comunidades vulneráveis, principalmente nas profundezas amazônicas e guineenses.

Pergunta aplicada: Na sua percepção, os estudantes organizam o tempo de estudo em casa, distribuindo-o entre as diferentes disciplinas?

Tabela 43 – Distribuição diária do tempo de estudo por matéria em casa

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n=30)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	7	3,3%	3	10,0%	10	19,6%
Não	10	47,6%	17	56,7%	27	52,9%
Talvez	4	19,0%	10	3,3%	14	27,5%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

À luz da Tabela 43, observa-se uma diferença significativa entre os contextos estudados quanto à organização diária do tempo de estudo em casa. De forma geral, 52,9% dos profissionais afirmam que os estudantes não distribuem adequadamente o tempo entre as diferentes matérias. Conforme Zimmerman (2002), a organização diária do estudo é um dos indicadores centrais da autonomia discente. Essa situação é mais acentuada em Humaitá e Lábrea, onde 56,7% dos respondentes identificam essa ausência de organização, em comparação com 47,6% dos profissionais de Mansabá.

Quando analisamos os estudantes que realizam essa organização de forma consistente, a comparação entre os dois contextos torna-se ainda mais evidente: apenas 10,0% dos profissionais brasileiros relatam essa prática entre os seus

estudantes, ao passo que 33,3% dos profissionais guineenses reconhecem essa autonomia. Considerando o conjunto total da amostra, apenas 19,6% dos participantes percebem que os estudantes mantêm hábitos regulares de gestão do tempo.

Há também diferenças relevantes no que diz respeito à organização parcial: em Mansabá, 19,0% dos estudantes adotam essa prática, enquanto em Humaitá e Lábrea o valor é consideravelmente superior, alcançando 33,3%. No total geral, essa categoria representa 27,5% dos casos.

Comparativamente, os dados revelam que os estudantes brasileiros apresentam maior dificuldade em manter um hábito estruturado de estudo em casa, ao passo que os estudantes guineenses, embora também enfrentem desafios, demonstram um nível relativamente superior de autonomia.

Essa leitura, feita pelos profissionais da educação, sugere que, em ambos os contextos — ainda que em graus distintos — muitos estudantes carecem de apoio ou estímulos eficazes para consolidar rotinas de estudo fora da escola.

As diferenças observadas refletem lacunas na promoção da autonomia discente e na gestão do tempo, indicando que as escolas, particularmente no contexto brasileiro, podem não estar a articular estratégias suficientemente eficazes para fomentar hábitos regulares de estudo extraclasse. Diante desse cenário comparativo, torna-se evidente a necessidade de ações pedagógicas intencionais, como orientações sobre organização do tempo, incentivos à construção de rotinas de estudo, participação familiar e intervenções focadas no desenvolvimento de competências de autogestão. A percepção contrastiva dos profissionais, portanto, constitui um diagnóstico essencial que deve orientar futuras práticas formativas.

Pergunta aplicada: No seu entendimento, os estudantes contam em casa com os materiais de consulta de que precisam, incluindo acesso à Internet?

Tabela 44 – Percepção dos professores sobre a disponibilidade de materiais de consulta inclusiva internet nas casas dos estudantes

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n=30)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	5	23,8%	3	10,0%	8	15,7%
Não sei	12	57,1%	13	43,3%	25	49,0%
Talvez	4	19,0%	14	46,7%	18	35,3%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

De acordo com a Tabela 44, a percepção dominante entre os profissionais da educação é de incerteza quanto à existência de materiais de consulta nas casas dos estudantes, como livros, dicionários e acesso exclusivo à internet. No total geral, 49,0% dos respondentes “não sei”, o que revela uma distância entre a escola e o cotidiano doméstico dos estudantes. Em Mansabá, esse índice é ainda mais elevado 57,1%, enquanto em Humaitá e Lábrea representa 43,3%.

Além disso, uma parcela significativa dos respondentes indicou que talvez os estudantes tenham acesso a esses recursos: 19,0% em Mansabá e 46,7% em Humaitá e Lábrea, somando 35,3% no total geral. Apenas 15,7% dos participantes da pesquisa afirmaram com segurança que os estudantes possuem os materiais necessários em casa, sendo 23,8% em Mansabá e apenas 10,0% nas cidades brasileiras.

Descritivamente, os dados apontam para uma realidade de incerteza e insegurança informacional, revelando que a maioria dos participantes não possui clareza sobre as condições de estudo no ambiente doméstico de seus discentes. Conforme Mascarenhas (2005) destaca, os lares também podem ser espaços adequados para a realização dos estudos formais, sobretudo quando são equipados com materiais didáticos ou tecnológicos, inclusive acesso à internet. Essa lacuna pode impactar diretamente a capacidade da escola em oferecer suporte pedagógico adequado.

Essa situação sugere uma falha no vínculo entre escola e família. A ausência dessas informações por parte dos respondentes pode mostrar que há pouca interação entre os profissionais e os responsáveis pelos estudantes, ou ainda não há mecanismos institucionais para acompanhar a realidade educacional fora do ambiente escolar. Isso compromete a eficácia de estratégias de reforço, acompanhamento pedagógico e orientações extracurriculares.

No plano comparativo, nota-se que em Mansabá há uma percepção mais acentuada de desconhecimento sobre a realidade domiciliar dos estudantes, enquanto em Humaitá e Lábrea os profissionais demonstraram mais dúvida com maior frequência da opção “talvez”, embora com um índice menor de respostas afirmativas.

Em síntese, os dados revelam que, sob a ótica dos profissionais da educação, a maioria dos estudantes provavelmente não dispõe de uma estrutura mínima de apoio ao estudo em casa, ou, mais preocupante ainda, essa informação sequer é conhecida pelos profissionais que atuam com eles. A superação desse cenário exige uma aproximação maior entre escola e família, bem como ações sistemáticas de diagnóstico das condições de aprendizagem fora do recinto escolar.

Pergunta aplicada: Na sua percepção, os pais ou responsáveis acreditam que os estudantes podem melhorar seu desempenho escolar caso as escolas disponham de recursos mais modernos?

Tabela 45 – Percepção dos profissionais da educação sobre a crença das famílias na capacidade dos estudantes em melhorar com recursos tecnológicos modernos

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n=30)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	12	57,1%	18	60,0%	30	58,8%
Não sei	6	28,6%	9	30,0%	15	29,4%
Talvez	3	14,3%	3	10,0%	6	11,8%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

De acordo com a Tabela 45, percebe-se que a maioria dos participantes tanto em Mansabá quanto nas cidades de Humaitá e Lábrea, acredita-se que os estudantes têm capacidade para melhorar suas notas caso as escolas estejam equipadas com recursos tecnológicos de ponta. Em Mansabá, 57,1% das famílias demonstram essa confiança, percentual bastante próximo ao observado no contexto brasileiro 60,0%. Essa convergência revela uma percepção muito compartilhada entre os dois contextos sobre o impacto positivo da infraestrutura escolar moderna no desempenho acadêmico dos estudantes.

À luz dos dados, é importante destacar que um número significativo de respondentes permanece incerto quanto a essa relação: 28,6% em Mansabá e 30,0% em Humaitá e Lábrea afirmaram “não saber”. Essa hesitação pode indicar tanto uma

falta de informação quanto uma vivência limitada com ambientes escolares dotados de recursos da penúltima e última geração, o que reduz a capacidade de projeção sobre possíveis efeitos dessas melhorias.

O percentual daqueles que responderam “talvez” é ligeiramente maior Mansabá com 14,3% do que nos municípios brasileiros com 10,0%, o que pode sugerir, no contexto guineense, uma expectativa cautelosa em relação à eficácia dos recursos tecnológicos quando desassociados de outros fatores estruturantes, como a formação docente, gestão escolar ou condições socioeconômicas dos estudantes.

Em termos críticos, os dados revelam que, embora a crença no potencial transformador das tecnologias educacionais seja predominante, ela convive com uma dose considerável de incerteza e ambivalência. Nesse sentido, Braido e Sandrini (2020, p. 3) destacam que, “em escolas de melhor desempenho, os diretores relatam altos níveis de qualidade da infraestrutura física e dos recursos educacionais”. No contexto brasileiro, afirmam ainda que a variação entre escolas, no que se refere à infraestrutura e seus efeitos sobre o desempenho escolar, é bastante significativa.

Isso reforça a necessidade de políticas públicas que não apenas forneçam infraestrutura, mas também promovam uma cultura de uso pedagógico desses recursos, envolvendo escolas, famílias e comunidades no processo de mudança.

Comparativamente, o alinhamento entre os dois contextos é evidente, o que aponta para uma consciência educativa globalizada, tanto na Guiné-Bissau quanto no Brasil, cresce a percepção de que a qualidade dos meios oferecidos pelas escolas pode fazer diferença real no percurso dos estudantes; embora essa percepção ainda careça de maior consolidação, especialmente entre os que demonstram dúvidas.

Pergunta aplicada: Pelo que acompanha, os estudantes mantêm o hábito de leitura de livros?

Tabela 46 – Opinião dos Profissionais da Educação sobre a Hábitos de Leitura de diversos tipos de Obras pelos Estudantes

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n=30)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	13	61,9%	10	33,3%	23	45,1%
Não sei	2	9,5%	8	26,7%	10	19,6%
Talvez	6	28,6%	12	40,0%	18	35,3%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

De acordo com a Tabela 46, o hábito de leitura de diversos tipos de obras por parte dos estudantes é percebido de forma distinta entre os contextos analisados. Em Mansabá, 61,9% dos profissionais da educação afirmam que os estudantes costumam ler vários tipos de livros, enquanto em Humaitá e Lábrea esse percentual foi consideravelmente menor, atingindo apenas 33,3%. Essa diferença sugere que, apesar das limitações estruturais enfrentadas em Mansabá, pode haver um esforço maior, por parte das escolas e docentes, em incentivar o contato com a leitura como parte da rotina pedagógica.

Por outro lado, a resposta “talvez” apareceu com maior frequência entre os profissionais brasileiros (40,0%) do que entre os guineenses (28,6%), o que pode indicar uma percepção mais incerta ou fragmentada quanto à regularidade da leitura entre os estudantes no Brasil. Já a resposta “não” foi três vezes mais comum em Humaitá e Lábrea (26,7%) do que em Mansabá (9,5%), o que também pode sinalizar desafios específicos em relação ao estímulo à leitura, seja for falta de hábito, de acesso ou de valorização no cotidiano escolar.

A comparação entre os contextos revela uma diferença interessante: mesmo em contexto de menores recursos, como é o caso de Mansabá, os respondentes parecem reconhecer com mais frequência a presença da leitura na vida escolar dos estudantes. Isso pode estar relacionado a iniciativas locais de promoção da leitura, ao papel ativo dos professores ou um currículo que valoriza a literatura como ferramenta de formação cultural. Já nas cidades brasileiras, embora haja melhorais melhores condições materiais, a leitura literária parece enfrentar outros tipos de obstáculos, como desinteresse dos discentes, baixa frequência bibliotecária ou priorização de outras atividades escolares.

Esses dados evidenciam, portanto, que o simples acesso a recursos não garante, por si só o hábito de leitura ou de estudo, sendo necessário compreender os fatores pedagógicos, culturais e institucionais que favorecem ou limitam esse processo em cada realidade específica. Nesse sentido, Mascarenhas (2005) afirma que a disponibilidade de recursos, embora importante, não assegura a formação de hábitos de estudo, pois a aprendizagem depende de três fatores fundamentais: Poder, Querer e Saber. Assim, o desenvolvimento de um hábito de leitura está profundamente associado ao interesse, à motivação e ao engajamento dos estudantes, indo além da mera existência de infraestrutura, pois esse hábito impacta significativamente no desempenho e no rendimento dos estudantes.

Pergunta aplicada: Na sua percepção, os estudantes demonstram dedicar-se aos estudos em função do incentivo ou reconhecimento de seus pais ou responsáveis?

Tabela 47 – Expectativa dos docentes sobre o vínculo entre desempenho escolar e reconhecimento familiar

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n=30)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	9	42,9%	14	46,7%	23	45,1%
Não sei	6	28,6%	7	23,3%	13	25,5%
Parcialmente	6	28,6%	9	30,0%	15	29,4%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM (2025).

À luz da Tabela 47, constata-se que 42,9% dos participantes de Mansabá e 46,7% dos participantes de Humaitá e Lábrea compreendem que os estudantes se esforçam em seus estudos porque sabem que isso gera orgulho em seus pais. Esse dado, em termos descritivos, revela que a maioria relativa dos profissionais da educação em ambos os contextos reconhece a importância simbólica do reconhecimento familiar como motivador do desempenho escolar. Conforme Mascarenhas (2005), quando o estudante percebe que os pais ou a família acreditam nas suas capacidades e acompanham a sua trajetória acadêmica, desenvolve um senso maior de responsabilidade e tende a empenhar-se mais para alcançar um bom rendimento escolar. Mas, também é expressivo o número de participantes que responderam “parcialmente” (28,6% em Mansabá e 30,0% em Humaitá e Lábrea) e “não sei” (28,6% e 23,3% respectivamente), o que indica uma percepção fragmentada ou ambígua quanto à força real dessa relação.

Do ponto de visto comparativo, percebe-se uma relativa simetria entre os dois contextos, com diferenças percentuais pouco acentuadas nas três categorias de respostas. Isso revela que, embora em Mansabá e cidades brasileiras apresentam realidades socioeducativas distintas, os profissionais compartilham uma visão semelhante sobre o papel da valorização familiar como estímulo para rendimento escolar. Tal convergência pode indicar que a influência emocional dos pais sobre os filhos é percebida de maneira semelhante, mesmo diante de realidades estruturais diferentes.

Contudo, sob uma perspectiva crítica, é preciso problematizar essa percepção.

O fato de uma parte significativa dos participantes optar por respostas como “parcialmente” ou “não sei” pode revelar não apenas dúvida, mas também limites concretos na observação cotidiana dessa relação entre esforço e orgulho parental. Isso pode significar, por exemplo que nem todos os estudantes têm um ambiente familiar propício ao reconhecimento de seus progressos escolares, ou que o incentivo dos pais, embora desejado, nem sempre se materializa em ações concretas. Além disso, essa valorização emocional, por mais simbólica que seja, não substitui políticas educacionais disponibilizadas, como programas de acompanhamento escolar, apoio psicopedagógico ou estratégias de engajamento das famílias na vida escolar dos filhos. Melo (2010, p. 16) discorre:

> [...] o orientador educacional auxilia os alunos no ensino aprendizagem, na escola, nos conselhos de classe, nas reuniões de pais e mestres, discutindo quais as causas de repetência, [...] dialogará com os familiares, buscará saber o porquê da falta de motivação dos alunos, [...] Pode-se observar que todos os enfoques da orientação educacional estão voltados para o pleno desenvolvimento e promoção do aluno.

Dessa forma, embora o orgulho dos pais seja percebido como um elemento importante na motivação dos estudantes, os dados também sugerem a existência de um campo pedagógico pouco explorado: o fortalecimento real e sistemático do vínculo entre escola, estudante e família. Nesse sentido, é fundamental que as escolas, tanto em Mansabá (Guiné-Bissau) quanto Humaitá e Lábrea (Brasil), não apenas reconheçam a importância desse fator motivacional, mas atuem proativamente para transformar esse potencial simbólico em práticas educativas concretas e em uma cultura escolar que valorize de forma mais efetiva o envolvimento familiar.

Pergunta aplicada: No seu entendimento, quando os estudantes se dedicam aos estudos, isso costuma refletir em melhores resultados escolares?

Tabela 48 – Visão dos profissionais da educação sobre a relação entre dedicação aos estudos e obtenção de boas notas

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n=30)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	12	57,1%	23	76,7%	35	68,6%
Não	1	4,8%	2	6,7%	3	5,9%
Parcialmente	8	38,1%	5	16,7%	13	25,5%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

A Tabela 48, evidencia que a maioria respondentes tanto em Mansabá quanto nas cidades de Humaitá e Lábrea, entende que a dedicação dos estudantes aos estudos costuma resultar em bom desempenho acadêmico. Essa confiança, no entanto, aparece com mais intensidade entre os participantes brasileiros, onde 76,7% assinalaram “sim”, contra 57,1% em Mansabá.

No caso da Guiné-Bissau, observa-se um volume expressivo de respostas “parcialmente” (38,1%), sugerindo que, para muitos profissionais, o esforço dos estudantes nem sempre se traduz diretamente em boas notas. Já que no Brasil, essa perspectiva mais moderada aparece com menor frequência (16,7%), o que indica uma crença mais linear na relação entre empenho e rendimento.

A opção “não” foi pouco mencionada nas regiões pesquisadas, o que reforça a ideia de que, mesmo com diferenças, há um entendimento geral de que o estudo tem relevância nos resultados. Esse entendimento dialoga com a perspectiva de Mascarenhas (2013a, p. 77), para quem “com um bom método de estudo e disciplina diária, o estudante obtém resultados imediatos, como a melhoria do rendimento escolar; em médio prazo, conclui bem os estudos e, em longo prazo, torna-se um bom profissional”.

Comparando as duas realidades, nota-se que os educadores de Humaitá e Lábrea tendem associar o desempenho acadêmico quase exclusivamente à iniciativa individual. Já em Mansabá, há maior sensibilidade quanto aos obstáculos que limitam o efeito do esforço: falta de recursos, escassez de materiais, sobrecarga de turmas e carências familiares. Esses fatores ajudam a explicar por que muitos profissionais hesitam afirmar, de forma absoluta, que estudar com afinco é suficiente para alcançar bons resultados.

A leitura crítica dos dados convida a refletir sobre um ponto fundamental: quando o sistema de ensino falha em oferecer condições mínimas de aprendizagem,

o empenho pessoal não basta. Promover a ideia de que basta estudar para vencer pode aparecer motivador, mas ignora as desigualdades de base que impactam diretamente no rendimento dos estudantes. Nessa ótica, o olhar mais cauteloso dos docentes guineenses revela uma percepção mais atenta à realidade, menos influenciados discursos meritocráticos simplificados.

Em resuma, embora o valor do esforço seja amplamente reconhecido, a maneira como ele é interpretado varia conforme o contexto educacional. Isso demonstra que a equidade no desempenho escolar depende não só da vontade dos estudantes, mas sobretudo do compromisso institucional com a criação de condições justas para que esse esforça possa gerar frutos concretos.

Pergunta aplicada: Com base na sua experiência, as boas notas dos estudantes estão relacionadas principalmente às capacidades que eles demonstram?

Tabela 49 – Compreensão dos profissionais da educação sobre a origem das boas notas dos estudantes: mérito individual ou fatores complementares

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n=30)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	12	57,1%	13	43,3%	25	49,0%
Não	2	9,5%	2	6,7%	4	7,8%
Parcialmente	7	33,3%	15	50,0%	22	43,1%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

Os dados da Tabela 49, mostram que, para muitos profissionais da educação, as boas notas dos estudantes são frequentemente atribuídas à capacidade individual. Essa visão se verifica com mais força entre os participantes de Mansabá: 57,1% concordaram totalmente com essa ideia, frente a 43,3% dos respondentes dos dois municípios brasileiros analisados. Porém, a resposta “parcialmente” surge de maneira significativa, particularmente entre participantes brasileiros com 50,0%, indicando uma percepção mais equilibrada sobre o papel de fatores complementares além da aptidão pessoal.

A diferença entre os dois panoramas analisados é sutil**,** mas relevante. Em Mansabá, a maioria dos participantes tende a valorizar mais a diretamente a capacidade própria dos estudantes como fator determinante do desempenho, enquanto em Humaitá e Lábrea, a metade dos profissionais prefere uma resposta

intermediária, que reconhece a contribuição do mérito, mas também considere outras influências.

Essa diferença é importante. Ao atribuir exclusivamente ao talento ou à inteligência individual os bons resultados escolares, corre-se o risco de ignorar o impacto de elementos como qualidade de ensino, suporte familiar, acesso a meios didáticos e matéticos ou estabilidade emocional do estudante. Nesse sentido, os dados profissionais brasileiros apontam uma visão mais realista, pois reconhecem que o mérito pessoal é importante, mas não absoluto. Na lógica, vale apena realçar a importância à motivação e o uso consciente de métodos de aprendizagem são pilares fundamentais para o bom aproveitamento escolar (Mascarenhas, 2005).

Em termos críticos, esses resultados reforçam a necessidade de ir além da lógica meritocrática. Reduzir o sucesso escolar à capacidade própria do estudante pode levar a naturalização das desigualdades, como se todos tivessem as mesmas oportunidades para desenvolver suas habilidades. Por outro lado, a presença marcante da resposta “parcialmente”, especialmente no Brasil, reflete uma postura mais sensível aos limites impostos pelas condições sociais e escolares.

Em suma, a Tabela expõe uma divisão entre duas formas de compreender o desempenho escolar: uma mais centrada no mérito individual, e outra que conhece a complexidade do processo educativo. Embora o esforço e a aptidão dos estudantes tenham seu valor, os dados indicam que muitos profissionais entendem que os bons resultados são, na verdade, fruto de um conjunto de fatores que vão além da capacidade pessoal.

Pergunta aplicada: Pelo que acompanha, os êxitos dos estudantes em exames podem envolver algum fator de sorte?

Tabela 50 – Opiniões dos participantes sobre a influência da sorte no êxito dos exames dos estudantes: Mansabá (Guiné-Bissau) e Humaitá e Lábrea-AM (Brasil)

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n=30)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	7	33,3%	3	10,0%	10	19,6%
Não	8	38,1%	20	66,7%	28	54,9%
Parcialmente	6	28,6%	7	23,3%	13	25,5%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

Conforme a Tabela 50, nota-se que a opinião dos participantes sobre a influência da sorte no êxito dos estudantes apresenta diferenças significativas entre as localidades estudadas. Em Mansabá, um dos participantes (33,3%) acredita que a sorte tem grande peso no resultado dos exames, percentual que contrasta fortemente com os 10,0% observados em Humaitá e Lábrea. Essa discrepância sugere uma percepção distinta sobre os fatores determinantes para o sucesso escolar, possivelmente influenciadas condições socioeducativas locais.

Por outro lado, a maioria dos professores/profissionais da educação de Humaitá e Lábrea 66,7% rejeita a ideia de que a sorte seja decisiva, enquanto em Mansabá esse índice é menor 38,1%, indicando a maior confiança no mérito e a preparação dos estudantes nos municípios brasileiros. A resposta “parcialmente” também demonstra certa concordância com uma influência combinada, presente em 28,6% dos respondentes em Mansabá e 23,3% em Humaitá e Lábrea, o que indica uma visão mais equilibrada em ambas as regiões.

Esse contraste pode refletir diferenças estruturais no ambiente educacional, em que Mansabá, apresenta enormes limitações na infraestrutura e recursos, vê a sorte como um fator mais presente na obtenção do sucesso acadêmico, enquanto no contexto brasileiro a confiança nas condições e esforço é maior. Portanto, os dados indicam que aas percepções dos participantes sobre o papel da sorte nos resultados estão diretamente relacionadas às realidades educacionais específicas de cada região. Essa interpretação dialoga com as conclusões de Souza (2024), que afirma que os estudantes que associam seus resultados ao esforço e à organização tendem a desenvolver hábitos de estudo mais eficazes e demonstram maior persistência. Por outro lado, aqueles que atribuem seu desempenho a fatores externos, como a sorte ou a dificuldade da prova, apresentam menor resistência diante dos desafios e, consequentemente, obtêm desempenho acadêmico inferior.

Pergunta aplicada: Na sua percepção, as notas baixas dos estudantes podem estar relacionadas, em alguma medida, a fatores de sorte?

Tabela 51 – Compreensão dos participantes sobre a influência da sorte nas notas escolares dos estudantes

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n=30)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	15	23,8%	2	6,7%	17	13,7%
Não	11	52,4%	27	90,0%	38	74,5%
Parcialmente	5	23,8%	1	3,3%	6	11,8%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

Conforme os dados apresentados na Tabela 51, a distribuição das respostas revela percepções bastante distintas entre os participantes de Mansabá e os de Humaitá e Lábrea quanto à ideia de que o insucesso escolar pode estar relacionado à “falta de sorte”. Em Mansabá, apenas pouco mais da metade dos respondentes (52,4%) rejeita explicitamente essa noção. Um percentual significativo de 23,8% atribui as notas baixas dos estudantes à sorte, e a mesma proporção manifesta incerteza ao responder “talvez”. Essa divisão indica que, em Mansabá, as causas do rendimento escolar ainda podem ser interpretadas, por parte dos participantes, sob uma ótica subjetiva ou até mesmo fatalista.

Contrariamente, os dados de Humaitá e Lábrea revelam um posicionamento mais coeso e crítico: 90,0% dos respondentes negam que a sorte esteja relacionada ao desempenho escolar, o que demonstra uma compreensão mais reflexiva e alinhada a pressupostos pedagógicos que atribuem o sucesso ou fracasso escolar a fatores estruturais, como a qualidade do ensino, as condições socioeconômicas e envolvimento familiar. Apenas 6,7% associaram o mau desempenho à sorte, e apenas 3,3% responderam “talvez”, o que reforça a consistência dessa posição.

Ao observar o geral, nota-se que 74,5% dos participantes de ambas as localidades compreendem que notas baixas não devem ser atribuídas à sorte. Realçando a contribuição de Silva (2011), o autor defende que os estudantes devem desenvolver uma autoimagem positiva, acreditando nas suas próprias capacidades, definindo metas a alcançar e dedicando-se de forma consistente e empenhada às atividades de aprendizagem.

Ainda assim, a presença de 13,7% de respostas afirmativas e de 11,8% de respostas incertas evidencia que uma parte considerável do público investigado ainda recorre a explicações externas e pouco objetivas para justificar o fracasso escolar.

Do pondo vista crítico, esse dado é relevante, pois, indica que, especialmente

em Mansabá (Guiné-Bissau), pode haver uma necessidade de reforçar a formação continuada de professores e o debate pedagógico sobre os determinantes reais do rendimento acadêmico. A crença na sorte como fator explicativo tende a enfraquecer o compromisso com práticas pedagógicas baseadas na intencionalidade, planejamento e responsabilidade compartilhada.

Comparativamente, os resultados apontam que o grupo de Humaitá e Lábrea apresentam maior clareza conceitual quanto a origem multifatorial do rendimento escolar, o que pode ser conectado ao nível de formação, acesso a literatura educacional ou experiências institucionais mais estruturadas. Em Mansabá, a visão mais fragmentada e subjetiva sugere um contexto em concepções pedagógicas que ainda estão em disputa, exigindo maior investimento em reflexão crítica e sensibilização profissional.

Enfim, os dados evidenciam, não apenas opiniões divergentes, mas também contextos formativos distintos que afetam diretamente a forma como o fenômeno do fracasso escolar é compreendido entre os profissionais da educação das duas realidades investigadas.

Pergunta aplicada: Com base da sua percepção, a dedicação dos estudantes aos está relacionada, em alguma medida, ao acesso que têm a computadores e outros recursos didáticos?

Tabela 52 – Visão dos participantes sobre a influência dos recursos didáticos no hábito de estudo dos discentes

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n=30)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	6	28,6%	6	20,0%	12	23,5%
Não	12	57,1%	10	33,3%	22	43,1%
Parcialmente	3	14,3%	14	46,7%	17	33,3%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

De acordo com a Tabela 52, as respostas indicam visões distintas entre as localidades quanto ao papel dos recursos didáticos (computadores) no incentivo ao estudo por parte dos discentes. Em Mansabá, a maioria dos participantes (57,1%) afirmou que os estudantes não estudam em função do acesso a esses recursos, sugerindo uma percepção de que a presença de tecnologias e materiais de apoio

docente não constitui um fator decisivo no engajamento do estudante. Esse facto deve-se ao facto de, em Mansabá, se verificarem grandes dificuldades no acesso a materiais de apoio pedagógico, tanto na escola como nas casas dos estudantes, inclusive computadores. Apenas 28,6% responderam afirmativamente, enquanto 14,3% reconheceram influência parcial.

Em Humaitá e Lábrea, o cenário apresenta maior equilíbrio, 46,7% dos participantes acreditam que os discentes estudam parcialmente devido ao acesso a recursos didáticos, enquanto apenas 33,3% negam essa relação. Apenas 20,0% veem uma relação direta entre os estudos e a disponibilidade desses recursos. Essa distribuição revela uma percepção mais nuançada e relacional sobre o tema, indicando que os recursos podem contribuir, mas não determinam sozinhos a dedicação ao estudo. Apesar que Baldé, Mascarenhas e Maia (2024, p. 507) argumentam que:

> A tecnologia virtual também pode ser um fator motivacional no processo de ensino, estudo e aprendizagem. Além de motivar os envolvidos no processo de ensino, estudo e aprendizagem, torna as aulas mais vibrantes e agradáveis. Atualmente, o acesso à internet e a outros meios digitais ou tecnológicos é fundamental para a transmissão de conhecimentos.

Em síntese, esses autores demonstraram que a tecnologia virtual aumenta o interesse dos estudantes, torna atividades escolares mais atraentes e, com o acesso à internet e a recursos digitais, facilita de forma essencial o processo de aprendizagem.

Em geral, 43,1% dos participantes afirmaram que os estudantes não estudam por causa dos recursos disponíveis, enquanto 33,3% consideram que isso ocorre parcialmente e apenas 23,5% percebem uma influência direta. Esses dados explicam que, embora os meios didáticos sejam valorizados, eles não são vistos como principal motor da motivação dos estudantes, o que aponta para a importância de outros fatores, como o contexto familiar, a metodologia do professor e o interesse pessoal do discente. A visão da maioria correlaciona-se com abordagem de Mascarenhas (2005, p. 18) onde ela destacou que a motivação intrínseca é a chave determinante para o volume de esforço para a realização das atividades de aprendizagem. A autora reforça que “o estudante não precisa estudar o que quer, mas precisa querer o que estuda. Este querer é que determina o padrão de motivação aceitável para o [...] esforço exigido e para o sucesso no processo de aprendizagem”.

Esses resultados sugerem que, especialmente em Mansabá, pode haver uma baixa valorização da infraestrutura tecnológica e pedagógica como elemento facilitador do ensino-estudo e aprendizagem. Já em Humaitá e Lábrea, a visão mais equilibrada indica maior reconhecimento do papel complementar desses suportes. Isso pode refletir diferentes níveis de acesso e uso efetivo dos materiais didáticos, bem como experiências variadas no cotidiano escolar. A visão apresentada pelos profissionais brasileiros corrobora com as imagens das escolas analisadas no primeiro objetivo específico da pesquisa, onde se observou que as instituições brasileiras dispõem de melhores equipamentos. Além disso, as crianças no Brasil têm maiores possibilidades de utilizar aparatos tecnológicos – especialmente computadores e tablets – tanto na escola quanto em casa, favorecendo o uso académico desses recursos.

De forma sucinta, a tabela revela que, para a maioria dos participantes, o acesso a computadores e outros recursos não garante, por si só, o hábito de estudo entre os estudantes, destacando a necessidade de ações pedagógicas mais integradas, que vão além da mera presenta mera presença física dos equipamentos.

Pergunta aplicada: Na sua opinião, os estudantes realizam as suas tarefas e exercícios solicitados pelos professores por obrigação?

Tabela 53 – Visão dos participantes sobre o cumprimento de tarefas escolares dos estudantes por obrigação

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n=30)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	11	52,4%	7	23,3%	18	35,3%
Não	4	19,0%	3	10,0%	7	13,7%
Parcialmente	6	23,6%	20	66,7%	26	51,0%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

De acordo com a Tabela 53, é possível observar distinções marcantes entre os contextos de Mansabá e das cidades brasileiras de Humaitá e Lábrea no que diz respeito à visão dos profissionais da educação sobre o cumprimento das tarefas escolares pelos estudantes por mera obrigação. Em cidade de Mansabá, mais de metade dos inqueridos (52,1%) acredita que os discentes realizam as tarefas por obrigação, enquanto essa percepção é significativamente menor no contexto

brasileiro, representando apenas 23,3% dos respondentes. O autor concorda com a visão dos participantes de Mansabá, pois, tendo trabalhado nessa localidade, reconhece que muitos estudantes realizam as suas tarefas movidas sobretudo pelo medo de serem castigados ou ameaçados com reprovação, não por motivação própria. Os estudantes com esta característica não terão compreensão profunda dos assuntos estudados, ou seja, os resultados dos estudos realizados por estes tipos alunos se centram em um nível de compreensão muito superficial e, às vezes nulo (Mascarenhas, 2005).

Por outro lado, a opção “parcialmente” foi a mais indicada pelos participantes de Humaitá e Lábrea, com 66,7% das respostas, mostrando que, para a maioria desses profissionais, os estudantes demonstram um engajamento intermediário, nem totalmente por obrigação, nem totalmente por iniciativa própria. Essa visão é menos presente, em Mansabá, onde apenas 28,6% dos respondentes partilham da mesma percepção.

A alterativa “não”, ou seja, a negação da ideia de que os estudantes fazem as tarefas apenas por obrigação, teve pouca adesão nos dois contextos, mais ainda é ligeiramente mais expressiva em Mansabá (19,0%) do que em Humaitá e Lábrea (10,0%).

Esses dados revelam que, embora o comportamento dos estudantes possa apresentar traços de obrigatoriedade em ambas as realidades, há uma visão mais crítica dos profissionais da educação guineense de Mansabá sobre a motivação dos discentes. Já aos participantes brasileiros parecem perceber maior ambiguidade nas atitudes estudantes, provavelmente associada a fatores como variação nas metodologias de ensino, no perfil dos estudantes ou nas condições institucionais das escolas. Apesar de, em muitos países, o castigo corporal já ser proibido, essa prática ainda persiste em algumas escolas da Guiné-Bissau, sobretudo nas regiões do interior. No Brasil, por outro lado, ela está totalmente abolida, sendo qualquer forma de castigo físico ao aluno considerada crime. A elevada escolha, por “parcialmente,” pode indicar uma percepção mais flexível ou moderada por parte desses profissionais quanto às razões que levam os estudantes a cumprirem suas tarefas.

Pergunta aplicada: Na sua percepção, o empenho dos estudantes nos estudos está relacionado, em alguma medida, ao desejo de serem bem-vistos ou valorizados pelo grupo ao qual pertencem?

Tabela 54 – Compreensão dos docentes sobre a motivação dos estudantes: desejo de serem vistos como inteligentes

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n=30)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	10	47,6%	9	30,0%	19	37,3%
Não	5	23,8%	15	50,0%	20	39,2%
Parcialmente	6	28,6%	6	20,0%	12	23,5%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

De acordo com a Tabela 54, observa-se uma disparidade no entendimento dos docentes/profissionais sobre a motivação dos estudantes em relação ao desejo de serem vistos como inteligentes. Em Mansabá, quase metade dos participantes (47,6%) concorda com esse enunciado, enquanto em Humaitá e Lábrea essa percentagem é significativamente menor (30,0%). Essa diferença indica que, no contexto guineense, os professores percebem uma valorização mais forte do reconhecimento intelectual como forma de status social entre os estudantes. Essa leitura está em consonância com Mascarenhas (2005, p. 18), quando afirma que “a motivação para o estudo pode ser a obtenção de modalidade social, a partir da conquista de títulos e diplomas, o reconhecimento de pais e amigos […] ou a simples formalidade de cumprir os ritos escolares”, sublinhando que o prestígio e a legitimação social podem efetivamente orientar o comportamento estudantil.

Por outro lado, a rejeição à ideia de que os discentes estudam com esse objetivo é muito mais frequente nos municípios brasileiros com 50% dos participantes em Humaitá e Lábrea responderam “não”, contra apenas 23,8% em Mansabá. Essa diferença pode refletir uma compreensão mais pragmática da motivação dos estudantes no contexto amazônico, talvez mais voltada a questões instrumentais do que ao reconhecimento social.

Já a resposta “parcialmente” teve distribuição equilibrada, com 28,6% em Mansabá e 20,0% em Humaitá e Lábrea. Esses dados indicam que uma parte considerável dos docentes/profissionais da educação em ambos os contextos reconhece certa ambivalência no comportamento estudantil, admitindo que o desejo de aprovação social pode influenciar, mas não determinar totalmente a dedicação aos estudos.

À luz desses resultados, pode-se concluir que há uma percepção mais

simbólica da motivação estudantil em Mansabá, enquanto em Humaitá e Lábrea a compreensão é crítica e racional, rejeitando majoritariamente a ideia de que os estudantes estudam apenas para serem admirados. Essas diferenças podem estar associadas a fatores culturais, sociais e educacionais próprios de cada território.

Pergunta aplicada: Na sua percepção, a falta de espaço adequado para sentar-se contribui, em alguma medida, para conflitos entre os estudantes?

Tabela 55 – Visão dos profissionais sobre conflitos entre estudantes por falta de espaço para sentar-se

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n=30)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	4	19,0%	2	6,7%	6	11,8%
Não	7	33,3%	11	36,7%	18	35,3%
Parcialmente	10	47,6%	17	56,7%	27	52,9%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

Conforme a Tabela 55, a maioria dos profissionais em ambas as localidades afirma que não ocorrem brigas entre estudantes por falta de espaço para sentar-se. No entanto, o percentual é mais elevado em Humaitá e Lábrea (56,7%) do que em Mansabá (47,6%), demonstrando que, no contexto amazônico, os conflitos relacionados à infraestrutura física da sala de aula são percebidos como menos frequentes.

Em Mansabá, a porção de docentes que respondeu “sim” (19,0%) é triplo daquele registrado em Humaitá e Lábrea (6,7%). Esse dado pode indicar que a precariedade do mobiliário escolar ou a limitação do espaço físico é mais visível e afeta diretamente a convivência entre os estudantes em Mansabá. A visão dos profissionais de Mansabá que afirmam que os estudantes disputam por lugar para sentar está em conformidade com as imagens das escolas nessa cidade, onde foram observadas carteiras quebradas e salas de aula totalmente desorganizadas**,** reforçando que o ambiente físico contribui para tais tensões. É possível que, em salas superlotadas ou mal equipadas, a disputa por carteiras e lugares para sentar se torne um fator de tensão.

A resposta “às vezes” teve valores relativamente próximos entre os dois contextos, 33,3% em Mansabá e 36,7% em Humaitá e Lábrea, o que sugere que,

mesmo quando não recorrente, a situação ocorre de maneira ocasional em ambos os ambientes, revelando a existência de um problema pontual, porém presente.

Esses dados, portanto, reforçam a importância de considerar as condições físicas das salas de aula como parte do ambiente de aprendizagem e do clima escolar. Enquanto os docentes brasileiros relatam um cenário mais controlado, os de Mansabá revelam um quadro mais vulnerável, em que a falta de estrutura pode comprometer tanto o conforto quanto a relação interpessoal entre os estudantes.

Pergunta aplicada: Durante a sua atividade profissional, você presenciou conflitos físicos entre estudantes na sala de aula?

Tabela 56 – Ocorrência de brigas físicas entre estudantes presenciadas em sala de aula

Resposta	Mansabá (n=21)	Mansabá (%)	Humaitá+ Lábrea (n=30)	Humaitá+ Lábrea (%)	Total geral (51)	Total geral (%)
Sim	6	28,6%	6	20,0%	12	23,5%
Sempre	1	4,8%	2	6,7%	3	5,9%
Às vezes	6	28,6%	4	13,3%	10	19,6%
Nunca	8	38,1%	18	60,0%	26	51,0%
Total	**21**	**100%**	**30**	**100%**	**51**	**100%**

Fonte: Dados de pesquisa PPGECH-UFAM/autor (2025).

De acordo com a Tabela 56, as respostas revelam que brigas físicas entre estudantes ainda são uma realidade percebida pelos professores em ambas as regiões, o número de profissionais que afirmou ter testemunhado esse tipo de confronto (“sim” e “às vezes”) é consideravelmente alto, somando 57,2% dos respondentes. Em Humaitá e Lábrea, esse é menor, mais ainda relevante com (40,0%).

A resposta “nunca” teve maior destaque nos municípios do amazonas, onde 60,0% dos participantes disseram não ter presenciado brigas físicas, contra 38,1% em Mansabá. Esse contraste pode refletir que, nas escolas guineenses, o fenômeno de confronto físico entre os estudantes é mais visível ou, até mesmo, mais frequentes, pode indicar aspectos ligados tanto ao clima escolar quanto à atuação da equipe pedagógica diante de conflitos.

Como já haviam destacado Mascarenhas *et al.* (2013b), é fundamental que haja uma formação qualificada dos quadros docentes, de modo que estes estejam

preparados para lidar adequadamente com situações de bullying no ambiente escolar.

Outro dado importante é a presença da resposta “sempre”, embora pequena, que aparece nos dois contextos. Isso aponta para casos em que a violência física pode ter se tornado, para alguns professores, uma realidade corriqueira, o que é preocupante e sinaliza falhas nas estratégias de prevenção e mediação de conflitos.

Esse tipo de ocorrência interfere diretamente no ambiente de aprendizagem e no bem-estar coletivo. Quando a violência entra na sala de aula, rompe o espaço do diálogo, fragiliza a autoridade do professor e compromete a construção de relações respeitosas entre os estudantes. É importante destacar que a presença de brigas físicas exige intervenção imediata por parte das instituições, tanto no âmbito disciplinar quanto no educativo. Caso isso não ocorra, tais episódios tendem a impactar negativamente o comportamento, o desempenho e até mesmo o rendimento escolar dos estudantes.

Investir em formação continuada para os docentes, programas de cultura de paz e estratégias de convivência pode ser um caminho para reduzir essas ocorrências e fortalecer a escola como espaço de proteção, respeito mútuo e diálogo.

A análise dos resultados da dimensão contextual mostra que, embora Mansabá (Guiné-Bissau) e os municípios de Humaitá e Lábrea (Brasil) tenham realidades distintas, ambos enfrentam desafios que interferem diretamente nos hábitos de estudo e no desempenho escolar dos estudantes. Em comum, aparece a dificuldade de garantir condições mínimas de estudo no ambiente doméstico, seja pela falta de espaço adequado, de materiais básicos ou pela baixa participação das famílias no acompanhamento da vida escolar.

De modo geral, os dados apontam que muitos estudantes não contam com local fixo para estudar, nem iluminação adequada ou mesas organizadas, o que prejudica a concentração e a continuidade das tarefas escolares. Em vários itens avaliados, chama atenção o grande número de profissionais que afirmam não saber como são as condições reais de estudo dos alunos em casa. Isso revela uma distância significativa entre escola e família, dificultando ações de apoio e estratégias mais eficazes.

A falta de materiais de estudo como livros, cadernos, dicionários e até recursos tecnológicos, aparece como um problema sério nos dois contextos, ainda mais acentuado nos municípios amazônicos. Essa ausência de recursos reduz a autonomia dos estudantes e limita o aprofundamento do conteúdo fora do horário escolar,

reforçando desigualdades já existentes.

No campo motivacional, os resultados apontam percepções diferentes entre os participantes de cada território. Em Mansabá, é mais comum que o desempenho escolar seja associado a fatores externos, como desejo de reconhecimento ou até mesmo sorte. Já entre os profissionais brasileiros, predomina a ideia de que o rendimento depende mais diretamente da organização, esforço e hábitos de estudo. Ainda assim, em ambos os casos fica claro que a motivação dos estudantes não se explica apenas às condições de vida, ao apoio familiar e ao ambiente escolar.

Outro aspecto importante é a convivência em sala de aula. Em Mansabá, episódios de conflito físico e disputas por espaço para sentar-se aparecem com mais frequência, o que reflete limitações estruturais já observadas nas escolas. Nos municípios brasileiros, embora haja relatos de conflitos, eles ocorrem com menor intensidade, sugerindo ambientes escolares um pouco mais estáveis.

Em síntese, os resultados demonstram que aprender vai muito além do conteúdo transmitido. Depende de uma gama de condições que envolvem família, escola, infraestrutura, recursos e relações sociais. Tanto na Guiné-Bissau quanto no Brasil, persistem vulnerabilidades que limitam a aprendizagem e exigem políticas educacionais comprometidas com a redução das desigualdades. Esse quadro reforça a necessidade de ampliar o diálogo entre escola e família, garantir acesso a materiais de estudo, fortalecer o acompanhamento pedagógico e criar ambientes que favoreçam a autoestima e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ao reunir e interpretar esses resultados, torna-se evidente que o conjunto de fatores analisados – hábitos de estudo, condições domésticas, apoio familiar, motivação, uso de recursos didáticos e convivência escolar – permite compreender como o contexto influencia o processo de ensino e aprendizagem nos territórios investigados. A comparação entre Mansabá e os municípios de Humaitá e Lábrea evidenciou tanto particularidades locais quanto desafios comuns, revelando que a aprendizagem depende de condições estruturais, emocionais e pedagógicas que ultrapassam a sala de aula.

Dessa lógica, a análise realizada atende plenamente ao terceiro objetivo da pesquisa, uma vez que descreve, interpreta e relaciona de maneira integrada os elementos contextuais que impactam o desempenho dos estudantes nos dois cenários estudados. Os dados permitem afirmar, com segurança, que o objetivo foi alcançado na íntegra, oferecendo uma compreensão abrangente e fundamentada da

dimensão contextual do processo de ensino-estudo e aprendizagem.

5.5 Principais desafios, semelhanças, diferenças e dificuldades encontradas

A análise dos documentos e dos dados coletados evidência que os três contextos investigados – Mansabá, Humaitá e Lábrea – enfrentam desafios estruturais e pedagógicos que, apesar de diferente intensidade, acabam produzindo efeitos semelhantes no cotidiano escolar. Em Mansabá, a precariedade apresenta-se de forma crítica: prédios em condições frágeis, número elevado de estudantes por sala de aula, falta de água potável, saneamento irregular, falta de mobiliário elementar ou básico e escassez de recursos didáticos e matéticos, como livros, mapas, atlas, marcadores e até giz, o que obstrui diretamente as atividades profissionais e o rendimento dos estudantes. Já em municípios brasileiros (Humaitá e Lábrea), embora haja estruturas mais sólidas, persistem dificuldades importantes, como a falta de bibliotecas equipadas, quadras esportivas cobertas, laboratórios e materiais suficientes para atividades diárias, independentemente de limitações tecnológicas que restringem práticas pedagógicas mais amplas.

Apesar dessas diferenças, os contextos revelam semelhanças significativas como carência de meios básicos para os professores e estudantes, insuficiência de apoio pedagógico, escassez de políticas contínuas de formação docente e a falta de vínculo permanente entre escola, família e comunidade. Adiciona-se a isso a dificuldade comum de muitos estudantes em manter hábitos de estudo em casa, especialmente pela falta de livros, cadernos e dicionários, o que aparece tanto em Mansabá quanto no Amazonas, ainda de formas distintas.

Baseando-se na leitura do material, emergem também diferenças importantes. Mansabá enfrenta desafios históricos e logísticos mais intensos, agravados pela falta de documentos oficiais, pela escassez de dados sistematizados e pela inexistência de salas de informática ou aparatos básicos que combinam com as demandas do mundo da contemporaneidade. No Amazonas, por outro, embora a infraestrutura seja mais consistente, os desafios se concentram na manutenção dos prédios, na distância geográfica de comunidades, no acesso desigual a tecnologias e na limitação de espaços adequados para uma rotina pedagógica mais completa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa no âmbito das ciências humanas, em especial ensino de ciências e humanidades, permitiu aprofundar a compreensão sobre como a infraestrutura escolar e os indicadores pedagógicos se entrelaçam e influenciam diretamente o desempenho e rendimento dos estudantes da educação básica em Mansabá (Guiné-Bissau) e nos municípios de Humaitá e Lábrea (Brasil), tivemos oportunidade de criação e publicação de vários textos inéditos associados ao tema Baldé, Mascarenhas e Maia (2024, 2025a, 2025b, 2025c e 2025d). Ao longo do estudo, ficou evidente que a qualidade do ensino não pode ser dissociada das condições físicas das escolas, da formação e atuação dos profissionais, nem das dinâmicas organizacionais que sustentam o cotidiano escolar.

Da análise dos dados empíricos e revisão da literatura técnico científica revisada, podemos afirmar que os objetivos foram atingidos com sucesso. A pesquisa demonstra que a infraestrutura escolar permanece como um dos pilares mais frágeis nos três contextos, embora em intensidade distinta. Em Mansabá, a precariedade dos edifícios, a insuficiência de recursos didáticos, a ausência de saneamento e a falta de mobiliário adequado configuram um cenário que limita a experiência pedagógica e impacta a permanência e a motivação dos estudantes das escolas alvo da pesquisa. Nas escolas de Humaitá e Lábrea participantes da pesquisa, apesar de condições físicas mais favoráveis, persistem desafios relacionados à conservação dos espaços, ao acesso desigual a tecnologias e ao déficit de materiais de estudo no ambiente doméstico – aspecto que se apresentou ainda mais crítico do que em Mansabá.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados evidenciam fragilidades que atravessam fronteiras. A formação inicial e continuada, as práticas avaliativas, a gestão escolar e o acompanhamento do aprendizado emergem como desafios compartilhados, mesmo em sistemas educacionais distintos. Em ambos os países, nos contextos pesquisados, ficou demonstrada a ausência de acompanhamento sistemático, associada à sobrecarga e às limitações profissionais, reforça práticas centradas na transmissão de conteúdos, com pouca articulação entre teoria e prática. Esse conjunto de fatores se reflete nos hábitos de estudo, na relação professor–estudante, na convivência escolar e, consequentemente, no desempenho e rendimento estudantil.

A perspectiva comparada adotada reforçou que as desigualdades educacionais não se explicam apenas por políticas insuficientes, mas também por condições históricas, culturais e econômicas que moldam cada território. Mansabá (Guiné Bissau) convive com desafios estruturais acumulados ao longo do tempo, enquanto Humaitá e Lábrea (Amazonas, Brasil) vivenciam a complexidade de uma região marcada por distâncias geográficas, limitações logísticas e diversidade sociocultural. Ainda assim, em ambos os cenários, a escola ocupa lugar significativo na vida comunitária, o que fortalece o sentido social da investigação.

Nesse percurso, também se destacaram desafios pessoais e metodológicos que acompanharam o desenvolvimento da pesquisa. A obtenção de documentos oficiais da Guiné-Bissau revelou um obstáculo importante, uma vez que muitos não estão disponíveis em plataformas digitais, exigindo contatos diretos, diálogo com dirigentes e busca por fontes alternativas, como testemunhos orais e registros pessoais. A comunicação com autoridades locais, por vezes limitada, tornou o processo mais lento e exigiu persistência. Além disso, o trâmite de aprovação do projeto no CEP e na Plataforma Brasil envolveu revisões e adequações éticas necessárias, porém demandantes de tempo, rigor e paciência. Esses elementos, longe de comprometer o estudo, acabaram reforçando sua densidade analítica e seu compromisso ético.

Outro ponto que emergiu com força refere-se ao papel da família e do ambiente doméstico. Em Mansabá e no Amazonas, muitos estudantes não dispõem dos materiais básicos para estudar em casa, o que reduz sua autonomia, dificulta a continuidade das tarefas e acentua desigualdades internas. Isso evidencia que políticas voltadas apenas à escola são insuficientes e que estratégias mais amplas, envolvendo família, comunidade e poder público, tornam-se indispensáveis.

No âmbito metodológico, a incorporação de elementos autoetnográficos conferiu profundidade à análise, ao articular dados empíricos com vivências acumuladas pelo autor como professor em Mansabá e residente no estado do Amazonas. Essa abordagem não substituiu os instrumentos formais de coleta, mas ampliou o olhar crítico e fortaleceu o diálogo entre teoria, prática e experiência profissional prévia própria.

Por fim, esta pesquisa oferece contribuições relevantes ao campo do Ensino Comparado ao analisar duas realidades pouco exploradas na literatura acadêmica e ao revelar que, apesar das diferenças geográficas, culturais e administrativas,

persistem desafios comuns: insuficiência de recursos, fragilidades na formação docente, desigualdade de oportunidades e carência de políticas que integrem infraestrutura, pedagogia e acompanhamento sistemático do desempenho e rendimento escolar dos estudantes. Entendemos que o estudo e leitura dos resultados desta pesquisa poderá ser útil a pesquisadores, estudantes e lideranças profissionais da área da educação e ensino escolar na perspectiva comparada, que quiçá, inspire outras reflexões ampliando a oferta de novas informações cientificas e o organizados sobre o tema, e, por outro lado, contribua também em alguma medida, para orientar políticas educacionais sensíveis às particularidades locais, capazes de promover ambientes escolares mais humanizados, inclusivos e pedagogicamente consistentes. Afinal, a educação só se realiza plenamente quando alunos, professores e comunidade encontram condições dignas para ensinar, aprender e transformar suas realidades de acordo com seus melhores propósitos com autonomia, coerência, respeito, qualidade e equilíbrio.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, S. de O**. A precarização do trabalho docente no PARFOR desenvolvido no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).** 2018. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Manaus, 2018. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6915. Acesso em: 20 nov. 2024.

ALMEIDA, H. M. F. **Educação e Transformação Social:** Formas alternativas de educação em país descolonizado. 1981. 239 f. Tese (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1981. Disponível em: http://hdl.handle.net/10438/9175. Acesso em: 10 jun. 2025.

ALMEIDA, L; MASCARENHAS, S. **Cognição, motivação e aprendizagem escolar.** Rio de Janeiro, autores. 2006.

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. **Integração das tecnologias na educação**: novas competências docentes**.** São Paulo: Papirus, 2011.

ALVES, T., PASSADOR, C. S., e NORONHA, A. B. A relação entre desempenho escolar, condições de oferta de ensino e origem sócio-econômica em escolas da rede pública de ensino. Anais do XXIII Simpósio Brasileiro, in: V Congresso Luso-brasileiro e I Colóquio Ibero americano de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, Brasil. 2007. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/002192640. Acesso em: 20 ago. 2024.

AMADO, S. D. *et al*. El caso del rendimento académico y la autorregulación del aprendizje em estudiantes de secundaria. Educational Research Journal, 2023. Disponível em: https://www.mlsjournals.com/Educational-Research-Journal/article/download/947/1780. Acesso em: 07 out. 2025.

AMÂNCIO, G. M; OLIVEIRA, A. G; OLIVEIRA, D. D de L. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem. 2021. **CONEDU, VII Congresso Nacional de Educação.** Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA121_ID3103_21092021153714.pdf Acesso em: 04 set. 2025.

AMAZONAS. Secretaria Executiva de Planejamento. Amazonas em Mapas: edição 2025. Portal do Planejamento. Disponível em: https://portaldoplanejamento.am.gov.br/amazonas-em-mapas/. Acesso em: 16 mar. 2026.

ANDRADE, R. R. de; CAMPOS, L. H. R de; COSTA, H. V. V. da. Infraestrutura escolar: uma análise de sua importância para o desempenho de estudantes de escolas públicas. **Rev. Trópico**, v. 45, n. 1, p. 159-190, 2021. DOI: https://doi.org/10.33148/cetropicov45n1(2021)art9.

ARAÚJO, E. F. de P. **Causas de abandono e Insucesso Escolar em Bissau, Guiné-Bissau**: um estudo de caso. 159 f. Dissertação. UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. 2020. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/48993/1/ulfpie054320_tm.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

AUGEL, M. P. **O desafio do escombro:** nação, identidade e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BALDÉ, U; Mascarenhas, S. A. do N; MAIA, A. A. Ensinando e aprendendo a língua fula, o português nas regiões de Bafatá e Gabu (Província Leste) Guiné-Bissau e a língua Nyungwe de Tete-Moçambique: contribuições didáticas para estudantes dos anos iniciais. **Revista AMAzônica**, UFAM, v. 17, n. 2, p. 814–850, jul./dez. 2024.

BALDÉ, U; MASCARENHAS. S. A. do; MAIA. A. A. Impactos de infraestruturas escolares no rendimento de estudantes (Mansabá) Guiné-Bissau e (Humaitá-AM e Lábrea-AM) Brasil: uma reflexão crítica. **Revista EDUCAmazônia** - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá. v. 18, n. 2, p. 317-335, jul-dez. 2025a. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/18268/11400. Acesso em: 15 out. 2025.

BALDÉ, U. Infraestrutura escolar como fator motivacional no ensino-estudo-aprendizagem – Uma pesquisa comparada Guiné- Bissau (Mansabá)/Brasil (Humaitá-Amazonas). **RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades.** Vol 9, Núm 1, jan-jun, 2025b. pág. 497-521. Disponível em: https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/17459/10801. Acesso em: 16 jan. 2025.

BALDÉ, Ussumane; MASCARENHAS, Suely; MAIA, Antônio Alone. Ensino comparado: a influência do ensino transgeracional nas práticas e saberes tradicionais: visões de docentes sobre a educação de estudantes em contextos culturais diversificados (Guiné-Bissau e Brasil). **Revista EDUCAmazônia** – Educação, Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, v. XVIII, n. 1, p. 165-181, jan./jun. 2025c.

BALDÉ, U; MASCARENHAS, S. A. do N.; MAIA, A. A. Ensino comparado: a importância da estrutura escolar sobre a qualidade do ensino em Brasil e a Guiné-Bissau. **NOVA REVISTA AMAZÔNICA,** v. 13, n. 01, p. 72-79, set. 2025d.

BANDURA, A. **Social Learning Theory.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1977. [Teoria da aprendizagem Social].

BARCA, A. Manual del Cuestionario de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el Alumnado Universitario (CEPEA). A Coruña: Publicaciones y Monografías de la **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.** 1999. (Universidade da Coruña/Universidade do Minho/Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia).

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRETO, M. Avaliação e cultura de dados na educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 101–115, 2021.

BEZERRA, J. Aspectos gerais da África: mapa, países e economia. Toda matéria, s.d. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/aspectos-gerais-da-africa/. Acesso em: 15 mar. 2026.

BELTRAME, M. B; MOURA, G, R, S. Edificações escolares: infra-estrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. **Travessias, Cascavel**, v. 3, n. 2. P. 1-15. 2009. Disponível em: https://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3378. Acesso em: 26 jun. 2025.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional,** SP. v. 18, n. 3, set-dez 2014: 401-409. Disponível em: scielo.br/j/pee/a/HYqxtDHyj84FGcJKzHCCMSQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 09 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014. **Altera o Estatuto da Criança e do Adolescente para dispor sobre o direito de crianças e adolescentes de serem educados sem castigo físico ou tratamento cruel ou degradante**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13010.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames educacionais/saeb. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 5 set. 2025

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário

Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 8 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).** Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/PNE, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014–2024**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 mar. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento da Área de Ensino-área 46-Ensino**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL ESCOLA. América do Sul: países, mapa, geografia, história. S.d. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/geografia/america-sul.htm. Acesso em: 23 out. 2025.

BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. **Comparative Education Research**: Approaches and Methods. 2. ed. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong; Cham: Springer, 2014.

CÁ, C. M. O. **A falta de formação pedagógica dos professores de ensino básico na Guiné-Bissau nos anos 1975-1986. 2005**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CÁ, L. O. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v. 2, n. 1, out. 2000. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/561/576. Acesso em: 16 mar. 2026.

CÁ, C. M. O. **Formação feminina no internato de Bor (1933-2011) na Guiné-Bissau:** reflexos na educação da sociedade guineense contemporânea. 265 f. (Tese). Universidade Federal do Ceará Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza. 2015.

CÁ, C. M. O; CÁ, L. O. A questão da formação dos professores do ensino básico na Guiné-Bissau: desafios e perspectivas do governo nos anos de 1975-1986. **EDUCAÇÃO & FORMAÇÃO,** Fortaleza, v. 2, n. 5, p. 20-32, maio/ago. 2017.

Disponível em: http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v2i5.2329. Acesso em: 02 set. 2025.

CABRAL, Amílcar. **A arma da teoria.** Lisboa: Seara Nova, 1974.

CARVALHO, J. G. de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológico. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, Jan.-June, 2014.

CARVALHO, R. de S. Tecnologia assistiva e inclusão escolar no Brasil. **Educação em Revista**, v. 37, p. 110–128, 2021.

CASTRO, J. A. de. Financiamento da educação pública e a condição educacional no Brasil: 1995–2020. Educação e Sociedade, Campinas, v. 45, e286579, p. 1- 17. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.286579. Acesso em: 6 set. 2025.

CAVALCANTE, C, G. *et al*. Google Forms como ferramenta de coleta de dados em pesquisas científicas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 5, n. 12, p. 98-116, 2020.

CERVI, R. de M. O Significado Curricular da Educação Comparada. **Educar,** Curitiba, 5 (1/2), p. 33-50, jan./dez. 1986. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/ZHw5TdmWPmDy45FR9jW8sjn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 26 ago. 2025.

CIAVATTA, Maria**. Estudos Comparados:** sua epistemologia e sua historicidade, tradução Educação saúde, Rio de Janeiro, v.7, suplemento. P. 129-151, 2009.

CNN Brasil. Alunos que sofrem bullying têm pior desempenho em prova internacional. 2024. **CNN Brasil**. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/alunos-que-sofrem-bullying-tem-pior-desempenho-em-prova-internacional/. Acesso em: 17 out. 2025.

COLEMAN, J. S. et al. ***Equality of Educational Opportunity. Washington,*** 1. ed. ERIC: 1966.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CURY, C. R. J. **Educação e avaliação: desafios e perspectivas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DEMO, P. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Autores Associados, 2015.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009 Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 fev. 2025.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FAGUNDES, C. ***Transición enseñanza media-universidad en el sistema educativo brasileño***. 231 f. Tese. Faculdade de Educação, Universidad de Barcelona, Barcelona, 2008.

FANDE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2ª edição, Campinas São Paulo. Verus. 2005.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FENG, Y.; LIU, F.; LI, X.; *et al*. *Evolutionary genetics of skin pigmentation in African* populations. ***Human Molecular Genetics*****,** v. 30, n. R1, p. R88–R97, 2021. Disponível em: https://academic.oup.com/hmg/article-abstract/30/R1/R88/6089124. Aceso em: 22 out. 2025.

FIGUEIREDO, A. D. de. Compreender e desenvolver as competências digitais. *RE@D – **Revista de Educação a Distância e eLearning***, v. 2, n. 1, Editorial, mar. 2019. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/22051/16227. Acesso em: 27 ago. 2025.

FILHO, M. B. L. **Educação comparada.** Brasília-DF: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). 3ª edição. 2004.

FONSECA, P. N. da. et al. Escala de Hábitos de Estudo: evidências de validade de construto. **Avaliação Psicológica,** João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 71–79, 2013. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000100010. Acesso em: 10 out. 2025.

FONSECA, V. da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropedagógica. ***Revista Psicopedagogia***, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. Texto para o II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Universidade de São Paulo, 16-19, fevereiro, 1998.

FRANKE, B. F. *Competing Regionalisms in Africa and the Continent's Emerging Security Architecture*. ***African Studies Quarterly*****,** v. 9, n. 3, p. 31–64, 2007. Disponível em: https://asq.africa.ufl.edu/wp-content/uploads/sites/168/Franke-Vol9Issue3.pdf. Acesso em: 22 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. de; *et al.* **Avaliação Educacional**: Caminhando Pela Contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FURTADO, B. R. **Administração e Gestão da Edução na Guiné-Bissau**: Incoerências e descontinuidades. 702f. Tese. Universidade de Aveiro (Departamento de Ciências da Educação), Aveiro, Portugal, 2005.

GATTI, B. A. **Formação de professores e qualidade da educação básica.** São Paulo: Unesp, 2018.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: Unesco, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL. A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, A, C**.** Eu e Outro: Unesco e a educação comparada. **Revista Lusófona de Educação,** n.41, pp.125-138, 2018.

GONÇALVES, B, M, V; LIMA, F, J de**.** Investimento educacional: repercussões na implementação de políticas públicas de formação e valorização docente**.** Revista **Ensino em Debate (REDE)***,* Fortaleza, v. 2, e2024012, jan./dez. 2024. DOI: https://doi.org/10.21439/2965-6753.v2.e2024012.

GUINÉ-BISSAU. [Constituição (1996)]. **Constituição da República da Guiné-Bissau.** Bissau: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.pjguinebissau.com/download/constituicao-da-republica-da-guine-bissau/. Acesso em 03 mai. 2024.

GUINÉ-BISSAU. **Carta da política do setor educativo na Guiné-Bissau***: 2009–2020*. Bissau: Ministério da Educação Nacional, 2009. Disponível em: https://estudo-ares.cplp.org/sites/default/files/Carta%20da%20política%20do%20sector%20educativo%20na%20Guin%C3%A9%20Bissau%20-%202009%20a%202020_0.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025.

GUINÉ-BISSAU. **Carta da política do setor educativo 2009–2020**. Bissau: Ministério da Educação Nacional, 2009.

GUINÉ-BISSAU. ***Lei de Bases do Sistema Educativo***. República da Guiné-Bissau: Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos, [art. 85, n. 1 Const. Rep. 2010]. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187416. Acesso em: 25 mar. 2025.

GUINÉ-BISSAU MAPAS. Mapsofworld, 2014. Disponível em: https://pt.mapsofworld.com/guinea-bissau/. Acesso em: 28 jun. 2024.

HERNANDEZ, F. P. **Aprendiendo a aprender métodos y técnicas de estúdio para alumnos de educación primaria y secundaria**. Múrcia, Autora. 1990.

HOUAISS, A; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022.** Brasília: INEP, 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. 2022, Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/acompanhe-a-secom/noticias/2025/08/populacao-do-brasil-alcanca-marca-de-213-4-milhoes-de-habitantes-divulga-ibge. Acesso em: 21 set. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2012a. Cidades – Humaitá (AM). Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/humaita/panorama. Acesso em: 23 fev. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2012b. Cidades – Lábrea (AM). Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/labrea/pesquisa/10102/122229. Acesso em: 20 mar. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório técnico do Saeb 2022.** Brasília: Inep, 2022.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

KOUDAWO, F. **Pluralismo político na Guiné-Bissau:** uma transição em curso, instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, 1996.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência.** Brasil: 34, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, L. da S. L. **A Lei de bases de sistema Educativo da Guiné-Bissau**: Análise do processo de construção política. 431 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) Universidade de Aveiro, 2014.

MACEDO, F. de. **A Educação na República da Guiné-Bissau** – O Passado as transformações no presente, as perspectivas do futuro. Braga: Editorial Franciscana, 1978.

MACHADO, E. L. **Abordagem de Avaliação do Desempenho de Infraestrutura de Escolas (INFRAES)**. 2023. 293 f. Tese (Doutorado em Engenharia Civil) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/83457. Acesso em: 12 out. 2024.

MAIA, A. C. B. **Questionário e Entrevista na Pesquisa Qualitativa:** elaboração, aplicação e análise de conteúdo-Manual Didático. São Carlos: Pedro & João Editores, 52 p. 2020.

MAIA, N. do S. G. **O Uso Da Tecnologia Digital de Informação e Comunicação Aliada a Metodologia da Ciência Cidadã No Contexto Educacional**. 135 f. Dissertação. Universidade Federal Do Amazonas Pró-Reitoria de Pesquisa E Pós-Graduação Instituto De Ciências Exatas Programa De Pós-Graduação Em Ensino De Ciências E Matemática. Manaus-Am. 2021.

MANGO, C. **Kansala e o poder mandinga, raízes culturais presentes na região**. 2017. Disponível em: https://pordentrodaafrica.com/cultura/kansala-o-embriao-do-poder-mandinga-na-guine-bissau. Acesso em 15 out. 2025.

MAPA DA AMÉRICA DO SUL. Significados, s.d. Disponível em: https://www.significados.com.br/mapa-da-america-do-sul/. Acesso em: 24 out. 2025.

MAPA DO BRASIL. Brasil Escola, s.d. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/geografia/mapa-brasil.htm. Acesso em: 15 mar. 2026.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5ª Ed. São Paulo: Atlas 2003.

MASCARENHAS, S. A. do N. **Atribuições causais e rendimento no ensino médio**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional – Brasil; ISBN 85-904846-2-09. 2004a. 66 p.

MASCARENHAS, S. A. do N. **Relações família escola e rendimento.** Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional. – Brasil; ISBN 85-904846-4-5. 2004b. 57 p.

MASCARENHAS, S. A. do N. **Aprender a aprender, aprender para saber: a abordagem profunda da aprendizagem.** Fundação Biblioteca Nacional – Brasil; ISBN 85-98984-07-08. 2005. 50 p.

MASCARENHAS, S. A. do N.; *et al*. Aprendendo a estudar: bons hábitos de estudos para melhoria do rendimento acadêmico na universidade. *In*: MASCARENHAS, S. **Determinantes do Rendimento Acadêmico no Ensino Superior.** Humaitá, AM: Universidade Federal do Amazonas – CNPQ/LAPESAM/Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, São Paulo: Edições Loyola 2013a. P.119-127.

MASCARENHAS, S. A. do N.; et al. Bullying e Rendimento Acadêmico de Estudantes Universitários. *In*: MASCARENHAS, Suely. **Determinantes do Rendimento Acadêmico no Ensino Superior**. Humaitá, AM: Universidade Federal do Amazonas – CNPQ/LAPESAM/Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, São Paulo: Edições Loyola 2013b. P.102-109.

MASCARENHAS, S. A. do N.; e*t al*. Hábitos de estudo e rendimento acadêmico de estudantes do ensino superior. *In*: MASCARENHAS, Suely. **Determinantes do Rendimento Acadêmico no Ensino Superior.** Humaitá, AM: Universidade Federal do Amazonas – CNPQ/LAPESAM / Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente. São Paulo: Edições Loyola 2013c. P. 71- 83.

MEDEIROS, D; CRUZ. S. P. da S. A valorização docente nos trabalhos acadêmicos: revisão de literatura de 2000 a 2020. ***Revista Momento – diálogos em educação,*** E-ISSN 2316-3100, v. 32, n. 2, p. 335-357, mai./ago., 2023. Disponível em: https://doi.org/10.14295/momento.v32i02.14322. Acesso em: 6 set. 2025.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo**: Oposição ou Complementaridade? Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MIRANDA, P. V; PEREIRA, A. dos R; RISSETTI, G. A influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem de escolas técnicas. In: **II Fórum Internacional de Educação.** Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: Acessado em: 04 set. 2021.

MONTEH, R. N. *African Colonial Borders: Fragmentation and Integration,* 1960 – 2011. **International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)**, v. 8, n. 5, p. 2370-2381. 2024. https://doi.org/https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2024.805171. Acesso em: 22 out. 2025.

MONTEIRO, J.J. H. **A educação na Guiné-Bissau:** bases para uma estratégia setorial renovada. Bissau: Ministério da Educação Nacional – PAEB/FIRKIDJA. 2005.

MONTEIRO, J. de S.; SILVA, D. P. da. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 19, n.3, set./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/14315. Acesso em: 20 nov. 2024.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** São Paulo: Senac, 2015.

MORAES, M. R.; Santos, F. M. A promoção de habilidades socioemocionais como estratégia de prevenção ao bullying escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 361-370, 2018.

MOREIRA, J. A.; *et al*. **Quadro de referência das competências pedagógico-digitais de professores**: Pedagogical DigCompEdu Reloaded. São Luís: EDUEMA, 2024. 65 p. ISBN 978-85-8227-480-4. Disponível em: https://www.uvpr.pr.gov.br/wp-

content/uploads/2024/08/PED_DIGCOMPEDU_RED24_final_PTBrasil_14ago.pdf. Acesso em: 22 jan. 2026.

MOTA, Janine, da Silva. Utilização do Google Forms na Pesquisa Acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.12, P.372-380, ago. 2019.

NASCIMENTO, V. P. da S; JÚNIOR, José de Sousa , Campos. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO COLONIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS, EDUCACIONAIS E IDEOLÓGICOS. **Revista Educação Prática.** V. 2 ; nº 1, 2024. Disponível em: https://contemporaneaassessoria.com/wp-content/uploads/2024/10/1-A-EDUCACAO-BRASILEIRA-NO-PERIODO-COLONIAL.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

N´CUGA, A. C**. Fatores condicionantes do insucesso e abandono escolar no 1º e 2º ciclo do Ensino Básico - estudo numa Região da Guiné-Bissau.** 135 F. Dissertação. Instituto Politécnico de Santarém. Santarém. 2023.

NETO; *et al*. UMA ESCALA PARA MEDIR A INFRAESTRUTURA ESCOLAR**. Est. Aval. Educ**., v. 24, n. 54, p.78-99, jan/abr. 2013. Disponível em: https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

NETTO, S. P. **Piscologia da Aprendizagem e do Ensino.** São Paulo: EPU - Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15–33.

OLIVEIRA, R. H. C. de. **"Era uma escola muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada"**: infraestrutura escolar e qualidade do ensino em Recife. 119 f. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco Centro de Filosofia e Ciências Humanas Departamento de Ciência Política Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas. Recife. 2018.

OLIVEIRA, M. C. **Educação e sociedade:** desafios contemporâneos. Porto Alegre: Sulina, 2018a.

OLIVEIRA, E, F de; SILVA, D, L, da. A importância do uso das TICs na educação básica como instrumento facilitador da aprendizagem. **Relato de vivência apresentado no II Congresso Nacional de Educação de Poços de Caldas**, em Poços de Caldas, MG, 2018. Disponível em: https://www.educacaopocos.com.br/Anais/trabalhos2018/112.%20A%20IMPORTANCIA%20DO%20USO%20DAS%20TICS%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20B%C3%81SICA%20COMO%20INSTRUMENTO%20FACILITADOR%20DA%20APRENDIZAGEM.pdf. Acesso em: 26 ago. 2025.

OLWEUS, D. **Bullying at School:** What We Know and What We Can Do. Blackwell Publishing.1993.

ONU – ORGANIZAÇÃO DE NAÇÕES UNIDAS. **Divisão Região de África.** 2019. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/africa-2.htm. Acesso em: 12 out. 2024.

OTA, M, A; DIAS-TRINDADE, S. Ambientes digitais de aprendizagem e competências digitais: conhecer o presente para agir num futuro pós-COVID. **Educação (Número Temático),** v. 10, n. 1, p. 211-226, 2020. DOI: https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p211-226. Disponível em: https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/93213/1/9273-26327-1-PB.pdf. Acesso em: 27 ago. 2025.

PALERMO, G. A; SILVA, D. B. N; NOVELLINO, M. S.F. Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. **R. bras. Est. Pop.,** Rio de Janeiro, v. 31, n.2, p. 367-394, jul./dez. 2014.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

PEIXOTO, F. J. B. **A infraestrutura escolar e os impactos no processo de ensino e aprendizagem:** Um Estudo Na Perspectiva De Estudantes E Professores De Escolas Da Rede Municipal De Cruz Das Almas. 85f. TCC. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS-UFRB, CRUZ DAS ALMAS-BA. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/francisco%20joaquim%20barbosa%20peixoto%20(3).pdf. Acesso em: 02 ago. 2024.

PEREZ, J. R. R; PASSONE, E. F. A Perspectiva Política Da Educação Comparada e as Avaliações Internacionais Da Qualidade Da Educação. **Políticas Educativas – PolEd,** *[S. l.]***,** Campinas, v.1, n.1, p.45-59. 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/18248/10741. Acesso em: 26 ago. 2025.

PEREIRA, L. T. **Guiné-Bissau:** 3 anos da independência. Lisboa: Cidac, 1976.

PETRUS, L. **Análise dos impactos dos investimentos em infraestrutura escolar no desempenho das unidades estaduais de ensino de Minas Gerais**. 2013. Dissertação 98 F. (Mestrado) Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2013.

PINHEIRO, P. S. **Relatório mundial sobre violência contra crianças**. [S.l.]: Organização das Nações Unidas, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE HUMAITÁ-AM, **Dados oficiais. 2025.** Disponível em: https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-humaita.html. Acessado em: 11 set. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LÁBREA-AM, **Dados oficiais.** Disponível em: https://labrea.am.gov.br/. Acesso em: 11 set. 2025.

QUEIROZ, S.L. de. **O impacto da infraestrutura escolar no desempenho educacional**. 2015. 46 f. TCC. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação Curso de Pós-graduação em Gestão Escolar, Belo Horizonte, 2015.

QUEIROZ, M. V. A. B. **Two essays on improving quality of primary education in Brazil: the effect on school performance from the projection of school infrastructure and the impact of the Programa Mais Educação.** 2019. 124 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, 2019.

READER, John. **Africa:** A Biography of the Continent. New York: Vintage Books, 1997.

REEVE, J. **Motivação e emoção.** Tradução de Luís Antônio Fajardo Pontes e Stella Machado; revisão técnica de Maurício Canton Bastos e Nei Gonçalves Calvano. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

RIZZOTTO, J. S; FRANÇA, M. T. A. Does bullying affect the school performance of Brazilian students? An analysis using PISA 2015.O BULLYING AFETA O DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS BRASILEIROS? UMA ANÁLISE POR MEIO DO PISA 2015. ***Applied Economics Letters*****,** [S.l.], v. 27, n. 13, p. 1049–1053, 2020. Disponível em: https://www.anpec.org.br/encontro/2019/submissao/files_I/i12-53cf46b1b2a41eca240d2bc1f6b12821.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.

RODRIGUES, F. M. Desigualdade de acesso escolar e avaliação de políticas públicas educacionais na Guiné-Bissau: desafios e avanços. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 12, 9 de abril de 2024. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/12/desigualdade-de-acesso-escolar-e-avaliacao-de-politicas publicas-educacionais-na-guine-bissau-desafios-e-avancos. Acesso em: 03 set. 2025.

RUIZ, J.A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

SAMPA, P. J. **Situação do ensino público em Guiné-Bissau**: desafios e possibilidades para uma educação de qualidade. Campina Grande: Realize Editora, 2015.

SANCA, F. O. **O insucesso e o abandono escolar no ensino básico de fulacunda na região de quinara na Guiné-Bissau.** 140 f. Dissertação. Instituto Politécnico de Santarém. Santarém. 2023.

SANÉ, S. Os desafios da educação na Guiné-Bissau. **Revista Temas em Educação,** João Pessoa, Brasil, v.27, n.1, p. 55-77, jan/jun. 2018.

SANÉ, S. **A Educação na Guiné-Bissau:** Perspectivas na Atualidade o Ensino Básico em Questão. 2019. 332f. Tese. Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação. Disponível: em:

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/21398/TES_PPGEDUCACAO_2019_SANE_SAMBA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 mai 2024.

SANTOS, B. de S. Os processos da globalização. *In:* SANTOS, B. de S. (Org.) **A Globalização e ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-102.

SANTOS, M. P. Educação digital e diversidade sociocultural no Brasil. **Revista Educação & Cultura Contemporânea**, v. 18, p. 55–70, 2021.

SANTOS, S. M. A. V; *et al*. Metodologias ativas: como a gamificação, sala de aula invertida, e aprendizagem baseada em projetos se beneficiam das tecnologias digitais. ***Contribuciones a las Ciencias Sociales***, v. 17, n. 9, p. 1-16, 2024. DOI: https://doi.org/10.55905/revconv.17n.9-099. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/10386/6262. Acesso em: 26 ago. 2025.

SÁTYRO, N; SOARES, S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: Ipea, 2007. (Textos para Discussão, n. 1.267). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1267.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

SAVIANI, D. **Sistemas educacionais.** In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SEMEDO, M. O. da C. Educação como direito. **Revista Guineense de Educação e Cultura**–o estado na educação na Guiné-Bissau, n. 1, 2011. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo_educacao_como_direito.pdf. Acesso em: 29 dez. 2024.

SIGÁ, F. **Educação Básica Formal na Guiné-Bissau, acesso, Permanência, Desafios e Perspectivas:** Uma análise de políticas educacionais guineense de 1995 a 2015. 2020. 184f. Dissertação. Universidade federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Educação Programa de Pós-graduação em Educação. PORTO ALEGRE 2020.

SILVA, D. da. **De onde vêm as palavras**. 14. ed. São Paulo: A Girafa Editora, 2004.

SILVA, J. R. G. da. **Profissionais Qualificados e Experiências de Auto-emprego:** Questões de Tempo e Espaço. 2006. Disponível em: https://www.unieducar.org.br/biblioteca/Profissionais%20Qualificados%20e%20Experincias%20de%20Auto-emprego%20Questes%20de%20Tempo%20e%20Espao.pdf. Acesso em: 30 out. 2025.

SILVA, G. C. R. F da. **Atribuições causais dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental de Manaus sobre o rendimento escolar**. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

SILVA, A. M. da; LIMA, W. E; SANTOS, G. M. P. dos. O impacto do bullying no desempenho e bem-estar dos alunos. **JNT – Facit Business and Technology Journal,** v. 1, n. 62, p. 3–16, maio 2025. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.15476045. Acesso em: 18 out. 2025.

SILVA, J. A.; PEREIRA, R. F. Consequências do bullying no desenvolvimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional,** São Paulo, v. 17, n. 1, p. 123-130, 2013.

SINGO, B. d. O. O passado, presente e o futuro do ensino superior em Moçambique-experiências e desafios para a excelência. **RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades** – Cidadania, Diversidade e Bem Estar, v. 17 nº 1, p. 157-171, jan-jun, 2023a.

SINGO, B. d. O. Desafios formação técnica e contínua dos professores - experiência da Universidade Licungo. **RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades** – Cidadania, Diversidade e Bem Estar, v. 18, nº 2, p. 402-418, jul-dez, 2023b.

SOARES, C. G. G. **Análise dos hábitos de estudos na Educação de Jovens e Adultos na modalidade - Eja, em escolas do Brasil (Humaitá e Lábrea-Am) e Moçambique (Tete, Região Centro**) – Estudo Comparado. 2025. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá-AM.

SOARES, J. F; XAVIER, F. P. Indicadores educacionais e qualidade do ensino básico no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 11–30, 2013.

SOUZA, C. A. M. de. **A estrada invisível:** Memórias de Transamazônica. 2012. 264 f. Tese (Doutorado em História) Universidade Federal Fluminense – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Niterói, 2012.

SOUZA, A. S.; RAMIRES, J. M. Programas de intervenção no bullying escolar: uma análise crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 293-301, 2014.

SOUZA, A. S.; RODRIGUES, M. A. Políticas educacionais e intervenções contra o bullying escolar. **Educação em Debate**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 210-223, 2018.

SOUZA, J. S. S. **Atribuições causais para resultados acadêmicos e sua relação com métodos e hábitos de estudo no ensino superior.** 2024. 262 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/10648/2/Tese_JersonSouza_PPGE.pdf. Acesso em: 07 out. 2025.

UNESCO. **Em Guiné-Bissau, o sistema educativo precisa em grande parte de ser construído.** Guiné-Bissau, Novembro. 2016. Nota País 26.
Universal Declaration of Human Rights – Portuguese. United Nations Information Centre, Portugal. 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por. Acesso em: 23 dez. 2024.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação**. Paris: UNESCO, 2015.

VEIGA, I. P. A. Inovações tecnológicas e aprendizagem personalizada. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, n. 185, p. 70–85, 2022.

VIDAL, A, S; MIGUEL, J, R**.** As Tecnologias Digitais na Educação Contemporânea / Digital Technologies in Contemporary Education. *ID Online* – ***Revista de Educação a Distância***, v. 14, n. 50, 2020. DOI: https://doi.org/10.14295/idonline.v14i50.2443. Acesso em: 05 mai. 2025.

VICENTINI, T; LAMAR, A. R. Epistemologia da Educação Comparada com ênfase em reformas educacionais: um olhar a partir da teoria Decolonial. Pro-Posições*,* Campinas, v. 33, e20200067, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0067. Acesso em: 28 ago. 2025.

VIGHI, C. S. B. **Inserção de professores urbanos em escolas do/no campo**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2019. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Cátia-Simone-Becker-Vighi.pdf. Acesso em: 6 set. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society:** The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. (2001). **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Original publicado em 1934).

WEINER, Bernard. An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychological Review, v. 92, n. 4, p. 548–573, 1985.

WEINER, Bernard. Attribution theory. In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; McGAW; Barry (ed.). International Encyclopedia of Education. 3. ed. Oxford: Elsevier, 2010, v. 6, p. 558-563.

WIKIPÉDIA. Humaitá (Amazonas): mapa municipal, 2010a. Wikimedia Commons. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Humait%C3%A1_(Amazonas)#/media/Ficheiro:Amazonas_Municip_Humaita.svg. Acesso em: 15 mar. 2026.

WIKIPÉDIA. Lábrea (Amazonas): mapa municipal, 2010b. Wikimedia Commons. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Amazonas_Municip_Labrea.svg. Acesso em: 15 mar. 2026.

ZIMMERMAN, B. J**.** Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Org**.). Handbook of self-regulation:** Theory, research, and applications. San Diego: Academic Press, 2000. p. 13–39.

ZIMMERMAN, B. J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Orgs.). **Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives.** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 1–38.

ZIMMERMAN, Barry J. **Tornando-se um aluno autorregulado:** uma visão geral**.** Theory into Practice, Columbus, v. 41, n. 2, p. 64-70, Spring, 2002.

AGRADECIMENTOS

Expressamos nossos agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), bem como à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio concedido por meio da bolsa de mestrado.

APÊNDICE A – INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS – PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEAA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES – PPGECH

O presente instrumento de coleta de dados é direcionado aos profissionais da educação, tanto brasileiros quanto guineenses.

ANÁLISE DE POSSÍVEIS IMPACTOS DA INFRAESTRUTURA E INDICADORES PEDAGÓGICOS SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO E RENDIMENTO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA NA GUINÉ BISSAU (MANSABÁ, PROVÍNCIA NORTE, REGIÃO DE OIO) E BRASIL (HUMAITÁ E LÁBREA-AMAZONAS): **ENSINO COMPARADO**

Ussumane Baldé, PPGECH -UFAM, 2024.

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) profissional da educação escolar,

Estamos realizando uma pesquisa ao abrigo do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH-UFAM), em nível de mestrado acadêmico, com apoio de CAPES, estamos realizando uma pesquisa sobre os possíveis impactos da infraestrutura e indicadores pedagógicos sobre a qualidade do ensino e o rendimento de estudantes da educação escolar básica na Guiné-Bissau (Mansabá, Província Norte, Região de Oio) e Brasil (Humaitá e Lábrea – AM).

A participação é voluntária e anônima, os dados serão conhecidos somente pelos pesquisadores responsáveis pela iniciativa de investigação e utilizados exclusivamente para atender aos objetivos da pesquisa.

Solicitamos sua importante colaboração em responder às questões. Não há respostas certas ou erradas. Cada ser é único tem a sua forma de analisar e organizar a sua realidade.

Os dados são confidenciais e anônimos. Serão utilizados somente pelos pesquisadores envolvidos visando atender os objetivos da pesquisa.

Agradecemos desde já a sua importante colaboração!

BLOCO 1: Informações sociodemográficas dos participantes e contexto escolar

1. *Localidade onde atua profissionalmente: em qual país que o (a) reside e mantém, atuação profissional como educador?*

☐ Humaitá – Amazonas – Brasil

☐ Lábrea – Amazonas – Brasil

☐ Mansabá – Região de Oio, Guiné-Bissau

2. Faixa etária e média de idade dos participantes por localidade

Por gentileza, pode dizer a sua idade?

Resposta: _____.

3. *Qual é a sua identidade de gênero?*

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Prefiro não dizer

Se desejar, insira conforme a sua preferência:_____

4. *Qual é o seu estado civil?*

☐ Solteiro

☐ Casado

☐ União estável

☐ Divorciado

5. *Com qual raça ou cor você se identifica?*

☐ Negra

☐ Parda

☐ Branco

6. *Você possui filhos?*

☐ Sim

☐ Não

7. *Qual é o seu tipo de vínculo profissional com a escola?*

☐ Quadro permanente

☐ Estagiário

☐ Quadro Temporário

8. *Qual é o seu tempo de experiência na área da educação?*

☐ Mansabá. R.: _____

☐ Humaitá+Lábrea. R.: _____

9. *Qual é o tipo de instituição escolar em que você trabalha?*

☐ Escola Pública

☐ Escola Privada

10. *Quais níveis de ensino são ofertados na escola em que você trabalha?*

☐ Educação Infantil

☐ Ensino Fundamental

☐ Ensino Fundamental e Médio

☐ Educação e Jovens e Adultos (EJA)

☐Todos os níveis mencionados

11. *Indique o turno de funcionamento da sua escola.*

☐ Manhã e Tarde

☐ Manhã, tarde e noite (matutino, vespertino e noturno)

12. *Quais níveis de ensino são ofertados na escola em que você trabalha?*

☐ Ensino Fundamental

☐ Ensino Fundamental e Médio

☐ Educação de Jovens e Adultos (EJA)

13. *Qual é o número total de profissionais da educação que compõem o quadro funcional da sua escola?*

R.: _____.

14. *Quantos profissionais não docentes atuam atualmente na escola onde você trabalha?*

R.: _____.

15. *Indique a sua função exercida na escola.*

☐ Diretor(a)

☐ Docente

☐ Técnico/administrador(a), inspetor(a), pedagogo(a) em função não docente

16. *Indique as condições socioeconômicas dos familiares dos estudantes.*

☐ Boa

☐ Regular

☐ Precária

17. *Indique o nível da escolaridade dos pais dos estudantes.*

☐ Ensino Médio

☐ Ensino Superior Incompleto

☐ Ensino Superior Completo

☐ Pós-graduação

18. *Indique o nível de escolaridade das mães dos estudantes.*

☐ Ensino Médio

☐ Ensino Superior Incompleto

☐ Ensino Superior Completo

☐ Pós-graduação

19. *Indique o seu nível de escolaridade.*

☐ Ensino Médio

☐ Ensino Superior Incompleto

☐ Ensino Superior Completo

☐ Pós-graduação

Bloco 2: **Dados sobre o objetivo da pesquisa, a infraestrutura e logística instalada**

Infraestrutura física das salas de aula onde atua:

20. *Como é a estrutura física predominante da sua escola?*

☐ Alvenaria/concreto

☐ Madeira

☐ Barro (“dube”)

☐ Palha

☐ Outros materiais

20.1. Comente, se desejar: _____

21. *Como avalia a condição da infraestrutura de saneamento da escola onde trabalha?*

☐ Boa

☐ Regular

☐ Precária

22. *Há acesso regular à água potável encanada?*

☐ Sim

☐ Não

23. *A higiene e a limpeza do espaço escolar impactam seu bem-estar profissional?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

24. *Há carteiras suficientes para todos os(as) estudantes matriculados(as)?*

☐ Sim

☐ Não

25. *As lousas/quadros permitem boa visualização pelos(as) estudantes?*

☐ Sim

☐ Não

26. *Por gentileza, indique o meio de transporte que utiliza habitualmente para se deslocar até a escola.*

☐ Ônibus escolar/governamental

☐ Carro

☐ Bicicleta

☐ A pé

27. *Em sua opinião, a infraestrutura geral da escola necessita de melhorias?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

27.1. Comente, se desejar: _____.

28. *Na escola onde atua, todas as salas de aula possuem cadeira e mesa para o professor?*

☐ Sim

☐ Não

29. *Já ocorreu falta de giz, marcador ou outros materiais essenciais?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

30. *Na sua experiência, é possível ministrar aulas adequadamente mesmo com falta de recursos didáticos?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

31. *A escola possui computadores com acesso à internet para fins pedagógicos?*

☐ Sim

☐ Não

32. *Sua aula já foi interrompida por causa de chuva ou eventos climáticos?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

33. *A escola possui sala de informática com internet de qualidade?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

Bloco 2: Rendimento acadêmico, movimentação de estudantes matriculados

34. *Distribuição do rendimento escolar médio dos estudantes, segundo a percepção dos profissionais da educação.*

☐ Alta

☐ Média

☐ Baixa

35. *Nos últimos anos, como tem sido a movimentação de estudantes matriculados na escola?*

☐ Aumentou

☐ Diminuiu

☐ Estável

36. *Você considera que a falta de equipamentos escolares compromete a inclusão dos(as) estudantes na sociedade atual?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

37. *Se a escola dispusesse de todos os recursos necessários, como você avaliaria o possível desempenho dos(as) estudantes?*

☐ Satisfatórios

☐ Muito bons

☐ Excelentes

Bloco 3: Dimensão contextual matética, hábitos e estudo-relação-familiar com a escola.

Prezado/a docente, nas seguintes questões apresente suas percepções associadas às condições dos matriculados em suas turmas fora do ambiente escolar.

38. *Os estudantes costumam ter um local fixo e adequado para estudar diariamente em suas residências?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Talvez

39. *Os estudantes dispõem de um espaço adequado e favorável para a realização de seus estudos em casa, considerando suas condições e necessidades específicas?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

40. *Como você avalia as condições de iluminação no espaço da sua casa onde costuma estudar?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Talvez

41. *Com base você conhece sobre os estudantes, o espaço ou a mesa onde eles estudam em casa costuma estar livre de objetos que possam causar distração?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei

42. *Com base no que você conhece sobre os estudantes, eles geralmente têm à disposição, em casa, os materiais de que precisam para estudar (como livros, cadernos e dicionários)?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Talvez

43. *Na sua percepção, os estudantes organizam o tempo de estudo em casa, distribuindo-o entre as diferentes disciplinas?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Talvez

44. *No seu entendimento, os estudantes contam em casa com os materiais de consulta de que precisam, incluindo acesso à Internet?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Talvez

45. *Na sua percepção, os pais ou responsáveis acreditam que os estudantes podem melhorar seu desempenho escolar caso as escolas disponham de recursos mais modernos?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Talvez

46. *Pelo que acompanha, os estudantes mantêm o hábito de leitura de livros?*

☐ Sim

☐ Não sei

☐ Talvez

47. *Na sua percepção, os estudantes demonstram dedicar-se aos estudos em função do incentivo ou reconhecimento de seus pais ou responsáveis?*

☐ Sim

☐ Não sei

☐ Talvez

48. *No seu entendimento, quando os estudantes se dedicam aos estudos, isso costuma refletir em melhores resultados escolares?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

49. *Com base na sua experiência, as boas notas dos estudantes estão relacionadas principalmente às capacidades que eles demonstram?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

Bloco 4 Integrado: Aspectos Cognitivos e Contextuais no Rendimento e Relações entre Estudantes.

Prezado/a docente, nas questões seguintes, apresente as suas percepções acerca das explicações dadas pelos estudantes para o rendimento que obtêm ao longo do curso, bem como dos motivos que os levam a dedicar-se às atividades académicas. Além disso, solicitam-se as suas percepções sobre a forma como os estudantes se relacionam entre si no ambiente escolar, incluindo eventuais situações de intimidação ou maltrato (bullying) que possam influenciar o clima das turmas e o desempenho académico.

50. *Pelo que acompanha, os êxitos dos estudantes em exames podem envolver algum fator de sorte?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

51. *Na sua percepção, as notas baixas dos estudantes podem estar relacionadas, em alguma medida, a fatores de sorte?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

52. *Com base da sua percepção, a dedicação dos estudantes aos está relacionada, em alguma medida, ao acesso que têm a computadores e outros recursos didáticos?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

53. *Na sua opinião, os estudantes realizam as suas tarefas e exercícios solicitados pelos professores por obrigação?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

54. *Na sua percepção, o empenho dos estudantes nos estudos está relacionado, em alguma medida, ao desejo de serem bem vistos ou valorizados pelo grupo ao qual pertencem?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

55. *Na sua percepção, a falta de espaço adequado para sentar contribui, em alguma medida, para conflitos entre os estudantes?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

56. *Durante a sua atividade profissional, você presenciou conflitos físicos entre estudantes na sala de aula?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

Obrigado pela sua valiosa contribuição!

ANEXO A – ANUÊNCIA GUINÉ-BISSAU

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, ENSINO SUPERIOR E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

DELEGACIA SETORIAL DA EDUCAÇÃO DE MANSABÁ

RUA: PRAÇA DE MANSABÁ

TEL.: 955308700

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos efeitos, que estamos de acordo com a realização da pesquisa intitulado: "**Anáise de possíveis impactos de infraestrutura e indicadores pedagógicos sobre a qualidade do ensino e rendimento acadêmico de estudantes da educação escolar básica na Guiné-Bissau (Mansabá província norte, região de Oio) e Brasil (Humaitá-Lábrea)**", no âmbito do Programa de Mobilidade internacional: GCUB-MOB Edital n. 001/2023, 2 Edição no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)-Brasil. A pesquisa será conduzida pelo Mestrando Ussumane Baldé, Sob a orientação da Profa. Suely A. do N. Mascarenhas, com apoio da instituição sediada em Mansabá, situada na Província Norte, Região de Oio (Guiné-Bissau). Comprometemo-nos a colaborar com o desenvolvimento da referida pesquisa no período de 01/8/2025 a 31/12/2025, ap ós sua aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Mansabá, 01 / 06 /2025.

Paulo Vaz

PAULO VAZ

INSPETOR SETORIAL DE EDUCAÇÃO DE MANSABÁ

DIRECÇAODOS SERVICOS
DE EDUCACAO
SECTOR DE MANSABÁ

ANEXO B – ANUÊNCIA DA SEDUC/HUMAITÁ-AM

AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO

COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE HUMAITÁ
Rua S-1 nº 351 – Nova Centenário
Email – coodhumaita@seduc.am
Humaitá - Amazonas

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado: "ANÁLISE DE POSSÍVEIS IMPACTOS DA INFRAESTRUTURA E INDICADORES PEDAGÓGICOS SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO E RENDIMENTO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA NA G.BISSAU (MANSABÁ, OIO) E BRASIL(HUMAITÁ)" no âmbito do Programa de Mobilidade Internacional: GCUB-MOB Edital nº 001/2023 2ª Edição no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas. Sob a orientação Profª Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, o qual será executado pelo **mestrando Ussumane Baldé** e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 01/10/2024 a 31/12/2025, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Humaitá, 14 de abril de 2025.

Martinha Elena Lamana
Coordenadora Regional de
Educação de Humaitá
Port. GS 1506, 16/12/2020

MARTINHA ELENA LAMANA
Coordenadora regional de educação de Humaitá

ANEXO C – ANUÊNCIA DA SEDUC/LÁBREA-AM

AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO ESCOLAR

SECRETARIA EXECUTIVA ADJUNTA PEDAGÓGICA

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa intitulado: **"Análise de possíveis Impactos da Infraestrutura e indicadores pedagógicos sobre qualidade no rendimento dos estudantes escolar básica na G. Bissau (Mansabá, Provincia Norte, Região de Oio) e Brasil (Humaitá-Lábrea-Amazonas)"**, tendo como responsável o pesquisador **USSAMANE BALDÉ**, no Curso de Mestrado em **Ciências e Humanidades** da **Universidade Federal do Amazonas/UFAM**/Campus Vale do Rio Madeira-Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), no âmbito do Programa de Mobilidade Internacional, **tendo anuência** desta Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica - GSEAP, para fins de investigação aplicada no âmbito de escolas públicas nas regiões mencionadas, o qual terá apoio desta instituição.

O **prazo** de validade deste Termo de Anuência, está de acordo com o cronograma (fls. 47), apresentado pelo pesquisador e **se encerra em outubro de 2025.**

Manaus, 27 de março de 2025.

(documento assinado digitalmente)
Georgete Borges Monteiro
Secretária Executiva Adjunta Pedagógica
Decreto de 22.01.2024

assinado por GEORGETE BORGES MONTEIRO:418******** em 10/04/2025 às 14:40 utilizando assinatura por login/senha

ANEXO D – PARECER DO CEP-UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM

Continuação do Parecer: 7.756.323

Ausência	TCL_OFICIAL.pdf	23/07/2025 19:48:06	Ussumane Baldé	Aceito
Cronograma	cronograma_oficial_assinado.pdf	23/07/2025 19:47:25	Ussumane Baldé	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_oficial.pdf	23/07/2025 19:47:10	Ussumane Baldé	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

MANAUS, 10 de Agosto de 2025

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))