

## O DIREITO À EDUCAÇÃO E A EXTENSÃO DA OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MOÇAMBIQUE

THE RIGHT TO BASIC EDUCATION AND THE EFFECTIVENESS OF COMPULSORY OF BASIC EDUCATION IN MOZAMBIQUE

*António Cipriano Parafino Gonçalves<sup>1</sup>*

<https://orcid.org/0000-0003-4992-9403>

### Resumo

Este artigo analisa a efetividade da ampliação da obrigatoriedade da Educação Básica em Moçambique, introduzida pela recente reforma educacional e a promulgação da Lei da Educação nº 18, de 28 de dezembro de 2018. Inicialmente, o estudo destaca os principais enfoques das agendas global e regional sobre o direito à educação, incluindo reflexões da Cimeira sobre a Transformação da Educação de 2022. Adicionalmente, o texto explora a documentação relativa à formulação do Direito à Educação no país e examina as mudanças trazidas pela mencionada reforma, particularmente a definição e a ampliação da obrigatoriedade da Educação Básica. Baseando-se nessa análise documental e em resultados de estudos relevantes, argumenta-se que, como uma nação periférica no capitalismo e dependente de ajuda externa, Moçambique enfrenta o desafio crítico de garantir efetivamente o acesso à educação para a maioria de sua população. O texto também considera a urgente necessidade de identificar novos mecanismos de financiamento para a educação no país, possivelmente por meio da criação de um fundo específico para a Educação Básica. Tal medida se apresenta como essencial para superar os desafios impostos pela reforma educacional e assegurar o direito à Educação Básica até o nono ano escolar (9 classes), proporcionando condições adequadas de aprendizado que garantam a permanência e a conclusão com êxito do percurso escolar.

**Palavras-Chaves.** Moçambique. Agendas Globais da Educação. Direito a Educação Básica. Escolaridade Obrigatória

### Abstract

This article analyses the effectiveness of the extension of compulsory Basic Education in Mozambique, introduced by the recent educational reform and the enactment of the Education Law No. 18, dated December 28, 2018. Initially, the study highlights the main focuses of the global and regional agendas on the right to education, including insights from the 2022 Summit on the Transformation of Education. Additionally, the text explores the documentation related to the

<sup>1</sup> Doutor em Educação Pela UFMG. Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), e da Universidade São Tomás de Moçambique. Coordenador do Departamento de Pós-Graduação do Instituto Superior Dom Bosco, Maputo.

formulation of the Right to Education in the country and examines the changes brought about by the mentioned reform, particularly the definition and expansion of the compulsory nature of Basic Education. Based on this document analysis and relevant study outcomes, it is argued that, as a nation on the periphery of capitalism and dependent on external aid, Mozambique faces the critical challenge of effectively guaranteeing access to education for the majority of its population. The text also considers the urgent need to identify new financing mechanisms for education in the country, possibly through the creation of a specific fund for Basic Education. Such a measure would be essential to overcome the challenges posed by the educational reform and ensure the right to Basic Education across nine levels, providing adequate learning conditions that ensure the retention and successful completion of the educational pathway.

**Keywords:** Mozambique, Global Agendas, Basic Education Reform, and Learning Conditions

## INTRODUÇÃO

Embora situado na esteira dos direitos da terceira geração, como evidencia António (2014), o debate sobre o direito à educação, especificamente o acesso à escola, precede as discussões sobre os direitos sociais. Conforme António enfatiza, durante a reforma de Martinho Lutero já se reivindicava a criação de escolas públicas. No entanto, foi durante a Revolução Francesa que o direito à instrução foi explicitamente incluído na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, com Danton afirmando que “depois do pão, a educação é a primeira necessidade do povo”: sendo “a educação é a primeira necessidade do povo”, segue que “o direito à educação é uma qualidade de pão vital para uma vida humana” (Danton apud Monteiro, 2003, p.764). A constituição de uma sociedade fundada no direito, que inaugura a modernidade ocidental, fez emergir a noção do dever como contra-parte da garantia da efetivação do direito (Bobbio, 1992). Assim, no texto da Assembleia Constituinte da Revolução Francesa reivindica-se por uma instrução pública, transferindo a responsabilidade pela educação da família para o Estado. Enquanto direito do cidadão, é dever do Estado garantir ao cidadão o usufruto pleno desse direito.

O presente texto resulta, por um lado, das pesquisas que temos realizado desde 2015 focadas no desdobramento da reforma do Estado moçambicano na educação. Por outro lado, ele também se baseia nos estudos e pesquisas desenvolvidos e coordenados na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, desde 2020, em parceria com o Movimento de Educação para Todos (MEPT)<sup>2</sup> em várias temáticas relacionadas a Educação em Moçambique (MEPT, 2020) (MEPT-FACED, 2023A e 2023B)<sup>3</sup>. Neste artigo pretendemos analisar a efetividade da extensão da

<sup>2</sup> O MEPT é uma rede moçambicana criada em 1999 que congrega associações e pessoas singulares que trabalham em prol da Educação, estando filiada, a nível regional e internacional, à *African Network Campaign on Education For All* (ANCEFA) e à *Global Campaign for Education* (GCE). A realização dos estudos com o MEPT contou com a estimável colaboração do Prof. Doutor Manuel Valente Mangué da Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane

<sup>3</sup> A primeira versão deste texto foi escrita para ser apresentada na Conferência Nacional sobre a Educação de Qualidade em Moçambique (Junho de 2023) organizada pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano com o apoio da UNESCO, com o título “*O Direito à Educação Básica e os desafios de uma educação de qualidade em Moçambique face a agenda regional e global*”. Posteriormente, foi reformulado e enriquecido com os resultados dos estudos acima referenciados, contando também com as discussões com a Célia Cossa, orientanda no curso de Mestrado em Educação da Universidade Eduardo Mondlane - a quem expressamos os nossos sinceros agradecimentos.

obrigatoriedade da educação básica<sup>4</sup> em Moçambique presente na recente reforma da educação, com a promulgação da Lei 18/2018 de 28 de Dezembro de 2018 do Sistema Nacional de Educação<sup>5</sup>, enquanto sinalização da ampliação do direito a educação no país.

Metodologicamente, o estudo é de carácter qualitativo. Nele, apresenta-se o delineando dos principais enfoques das agendas global e regional sobre o direito à educação, destacando documentos da ONU de 1948 e 2022, e da UNESCO de 1990, 2000 e 2015. Em seguida, apresenta um resumo da agenda regional africana sobre o direito à educação. Na segunda parte, analisa-se a formulação do Direito à Educação em Moçambique, explorando como o país tem se esforçado para cumprir compromissos educacionais globais. Além disso, nesta seção, descreve-se o processo da recente reforma educacional em Moçambique, que clarifica a intenção e expande a obrigatoriedade da educação básica de sete para nove anos de ensino. Baseando-se nesta documentação e nos resultados de estudos realizados em colaboração com o MEPT, defende-se que o principal desafio de Moçambique, enquanto país na periferia do capitalismo e dependente de ajuda externa, é garantir efetivamente o direito à Educação Básica para a maioria da população. Neste contexto, a necessidade de novos mecanismos de financiamento para investimentos em educação é crucial para superar a marginalidade cultural do país. Além das iniciativas já em curso pelo Ministério da Educação e algumas organizações internacionais, que incluem o financiamento da educação primária e básica por meio do Fundo de Apoio ao Sector da Educação (FASE), propõe-se a criação de um Fundo de Investimento na Educação Básica, financiado por recursos internos. Esta abordagem permitiria enfrentar os desafios da reforma educacional, assegurando assim o direito à educação básica em nove anos de ensino, que engloba acesso, permanência, conclusão bem-sucedida e aprendizado efetivo, melhorando as condições de aprendizagem nas escolas.

## O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA NAS AGENDAS GLOBAIS

Proclamado pela primeira vez na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1791), no processo da revolução Francesa de 1789, o direito à educação consta do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. O referido artigo afirma o direito inalienável de todos os homens e mulheres à educação, como um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, ao sublinhar que “todo ser humano tem direito à instrução, gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, sendo obrigatória no nível elementar”. Documentos subsequentes das Nações Unidas dentre os quais, a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), a Convenção Relativa à Luta Contra as Discriminações na Esfera do Ensino (UNESCO, 1960) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), reforçam o direito humano à educação, sobretudo a Educação Básica, como uma das dimensões fundamentais da realização dos Direitos Humanos. A convenção de 1989, no seu artigo 28, explicita que os Estados-Partes reconhecem o direito da

---

<sup>4</sup> Também usaremos a expressão escolaridade obrigatória

<sup>5</sup> Sistema Nacional de Educação é a denominação da organização e estruturação da educação moçambicana depois da independência. A Lei do Sistema Nacional de Educação, no contexto brasileiro, equivale a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)

criança à educação, devendo os mesmos Estados tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos.

Em que pese a intenção pela efetivação do direito à educação expressa nos referidos documentos, a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990) constatou que o ideal estava longe do real. A Declaração oriunda da Conferência sublinhou que os países ditos em desenvolvimento ainda enfrentavam muitos desafios, destacando a exclusão de acesso - em virtude da estagnação da expansão, atingindo crianças e adultos, com maior incidência nas mulheres - o fracasso, o abandono escolar, além da distância entre o acesso e a real aprendizagem. O fato dificultava a que as maiorias sociais pudessem compreender as transformações sociais em seu redor. Face a essa realidade educacional, o comprometimento com as condições básicas de aprendizagem, a par da universalização do acesso à Educação Básica, passou a ser a meta perseguida pelos Estados-membros da ONU.

A Cúpula Mundial de Educação<sup>6</sup> que fez o balanço do alcance das metas face aos compromissos assumidos em Jomtien, constatou que mais de 113 milhões de crianças, sobretudo nos países ditos em desenvolvimento, continuavam sem acesso ao ensino primário e, que, em torno de 880 milhões de adultos não eram alfabetizados. Frente a essa realidade educacional, a reunião reiterou os postulados da Declaração de 1990 sendo novos compromissos, novos prazos e metas passaram a ser definidas e registradas. Definiu-se o ano de 2015 como marco para a universalização do acesso à Educação Básica, com ênfase sendo colocada nas mulheres (Souza; Kerbauy, 2018).

No âmbito da agenda global da Educação para Todos, em 2015, tiveram lugar o Fórum Mundial de Educação (Incheon-Korea do Sul) e a 38ª Conferência Geral da UNESCO (Paris-França). O Fórum Mundial avaliou o cumprimento das metas acordadas em Dakar e “também procedeu à sistematização dos princípios e diretrizes que seriam definidas para a educação nos 15 anos subsequentes, isto é, de 2016 a 2030” (Souza; Kerbauy, 2018, p.675). Dado que os países ditos em Desenvolvimento apresentaram dificuldades em alcançar as metas definidas em Dakar, novos compromissos foram firmados e novas metas e prioridades globais foram assumidas para a educação até 2030. Os debates do Fórum resultaram no Marco de Ação para a Educação 2030, oficializados na reunião da UNESCO e incorporadas nos Objectivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), número 04 e 05: a oferta de uma educação inclusiva e de qualidade; garantia de equidade de género nos sistemas educativos. O Marco de Ação para a Educação consagrou o direito à educação como responsabilidade dos Estados Nacionais e estabeleceu que, “de acordo com a realidade e possibilidades econômicas dos países, devem ser investidos, no mínimo, o equivalente de 4 a 6% do Produto Interno Bruto (PIB) ou de 15 a 20% do total do orçamento público em políticas educacionais” (Souza; Kerbauy, 2018, p.676).

Entretanto, os esforços dos países no cumprimento da agenda global pelo direito a educação foram desafiados com a eclosão da COVID19, cuja velocidade de propagação e de letalidade ameaçou a garantia do direito a saúde e da vida humana. Para o enfrentamento da pandemia da

---

<sup>6</sup> Realizada em Dakar-Senegal no ano 2000

COVID 19 e a salvaguarda do direito à saúde, os governos introduziram medidas legais-administrativas que limitaram as liberdades, com impactos na educação: implantação de Estado de Emergência e o recurso os *lockdowns*, levando a suspensão das aulas presenciais.

Para que a educação não parasse e as aprendizagens não se perdessem, os setores da educação de vários países recorreram modalidades alternativas de ensino, desde as mais avançadas – a mediação tecnológica, através das plataformas digitais – até as mais tradicionais, como as fichas de exercícios – compreendidas como atividades impressas encaminhadas aos pais ou encarregados da educação de menores. Entretanto, o uso de meios alternativos ao ensino presencial com ênfase na mediação tecnológica não encontrou consenso e aceitação, principalmente, nos países ditos em Desenvolvimento (MEPT-FACED, 2020, e 2023A), compreendidos como países cuja população vive “um Apartheid Tecnológico, com desigualdades de acesso aos recursos tecnológicos para se conectar na sociedade em rede, facto que agravou as desigualdades sociais com base na escola” (Teixeira; Gonçalves; Jorge, 2024, p.4).

Os impactos, efeitos e lições da COVID 19 levaram a se repensar a efetivação do direito a educação face a agenda 2030. Para isso, foi convocada, pelo Secretário Geral das Nações Unidas, uma Cimeira sobre Transformação da Educação (Nova Iorque, 2022), de modo a mobilizar ações, ambição, solidariedade e soluções com vista a transformar a educação até 2030. A Cimeira defendeu a necessidade de se proteger o direito à educação de qualidade para todos, especialmente para as meninas. Considerando que o investimento maciço na educação é uma urgência para se alcançar a desejada transformação da educação, o Secretário Geral das Nações Unidas fez um apelo às instituições financeiras internacionais para apoiarem os países em desenvolvimento no investimento na educação<sup>7</sup>.

O Direito à Educação também é perseguido pela relevância econômica da educação defendida por teóricos do capital humano, dentre os quais Becker (1993), Romer, (1989) e Schultz (1973). Para eles, há uma relação proporcionalmente directa entre o investimento em educação e os níveis de desenvolvimento económico e social dos países, pelo que a educação é o caminho para a redução da disparidade que separa os países pobres – os ditos em vias de desenvolvimento – dos países desenvolvidos.

No entanto, a luta pelo Direito à Educação não pode ser apenas em função dos objetivos económicos e desenvolvimentistas da educação. Como processo de formação e socialização, a educação visa a atualização cultural do indivíduo, propiciando-lhe a apropriação do patrimônio cultural da humanidade (Paro 2018). Como já explicitado por Kant é na educação onde se esconde “o grande segredo da perfeição da natureza humana” (Kant, 1999, p.16), possibilitando a transformação da “animalidade” do homem em humanidade (Kant, 1999, p.12). A educação é, por assim dizer, um ato cultural, no entendimento de que a cultura é uma luta do Homem pela construção coletiva de sentido (Lima Vaz, 1994). A luta pelo Direito a educação visa, sobretudo,

---

<sup>7</sup> Para uma visão geral sobre a cimeira ver em <https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Noticias/Paginas/noticia.aspx?nid=1112> data de acesso 28 de Abril de 2024

a plena realização da pessoa humana: é uma luta pela saída da marginalidade cultural dos povos e das pessoas.

## O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA NA AGENDA REGIONAL AFRICANA

A Agenda Global sobre a educação tem tido repercussões a níveis continentais e regionais, com posicionamentos diferenciados de região para região, de acordo com as correlações de forças locais. Para o caso da África, é no quadro da Globalização *perversa* (Santos, 2003), capitalista e neoliberal que se deve analisar e compreender a “relação entre as políticas educativas nacionais dos países da África subsariana e as agendas globais de educação” (Cabral, 2022, p.41). Neste continente, em matéria de Direito a Educação, como reflexo das agendas globais, sublinha a autora citada, os compromissos para com a educação oscilam em duas perspectivas: economicista da OCDE e a humanista-emancipatória perseguida pela UNESCO. A primeira perspectiva tem no Banco Mundial e no Fundo Monetário Internacional como a sua força motriz, atuando na implementação da agenda neoliberal nos países da periferia, causando pobreza e desigualdades (Salama; Vallier, 1997), com o Banco Mundial a se transformar no Ministério da Educação desses países (Leher, 1999)<sup>8</sup>. Mesmo que a UNESCO seja pontuada como defensora da perspectiva humanista-emancipatória, ela não é imune a interferência e mesmo influência do Banco Mundial como, por exemplo, o apoio que esse organismo deu para a realização da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos de 1990.

Dada a condição de dependência dos países africanos, as políticas públicas domésticas, em grande parte, são induzidas de acordo com as proposições das agências multilaterais, pelo que a leitura e a análise dos documentos sobre a educação que foram redigidos no Continente Africano não pode descurar deste contexto. Entre os documentos sobre a educação, podem ser destacados a definição da Primeira Década de Educação para África (1997-2006), um compromisso firmado ainda enquanto Organização da Unidade Africana (OUA). No fim da vigência deste compromisso, foi definida a Segunda Década de Educação para África (2006-2015) e o respectivo plano de ação.

Quando da Cimeira dos Chefes de Estado da União Africana, realizada em julho de 2012, assumiu-se, como compromisso primordial, a identificação das prioridades da África para a Agenda de Desenvolvimento do continente no período pós-2015. A identificação de tais prioridades resultou na elaboração da Agenda da União Africana 2063 e, em alinhamento com esta Agenda, o Plano de Acção para a Segunda Década da Educação para África foi substituído pela Estratégia Continental de Educação para África – CESA (2016-2025)<sup>9</sup>. A Estratégia de Educação Continental para África tem como objetivo reorientar os sistemas de educação e de formação da África consistindo em uma resposta africana para a apropriação do ODS 04 e 05 considerando que

<sup>8</sup> Análises sobre a interferência do Banco Mundial na educação no geral, ver Torres (1995) e, na educação moçambicana ver, dentre outros, Guiliche (2022)

<sup>9</sup> A proposta da Estratégia foi elaborada quando a reunião do Comité Técnico Especializado de Educação, Ciência e Tecnologia, realizada em outubro de 2015 em Addis Abeba e aprovada na reunião da cúpula dos Chefes de Estado da União Africana, durante a 26.ª Sessão Ordinária, realizada em Adis Abeba no dia 31 de janeiro de 2016.

a mobilização dos recursos para financiar a educação deve ser feita com ênfase nos recursos domésticos.

Por sua vez, em abril de 2018, Ministros da Educação, Altos Funcionários de governos, representantes da União Africana (UA), das organizações das Nações Unidas e Organizações Pan-africanas Sub-regionais, de jovens e professores, da sociedade civil, bem como os chamados *parceiros internacionais de desenvolvimento*, reuniram-se em Nairóbi, Quênia, para realizar a Conferência Pan-africana de Alto Nível sobre a Educação (PACE2018). A Conferência visava instituir uma visão harmonizada para a transformação da educação em África a fim de responder aos compromissos em relação à Agenda 2063 para a África e a Agenda Global 2030.

Em agosto de 2019, os Estados-membros da União Africana validaram o estudo solicitado em junho de 2018 com o objetivo de avaliar o progresso do Grupo da Estratégia Continental de Educação para África 2016-2025 sobre Paz e Educação, incluindo a situação de proteção da educação em situações humanitárias<sup>10</sup>. Os Chefes de Estado da União Africana reafirmaram o compromisso em relação à Declaração de Kigali, de 2015, e ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, que estipula a necessidade de uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e oportunidades de aprendizagem contínua para todos. Eles reconheceram que o acesso à educação e formação de qualidade a todos os níveis continua a ser um desafio importante no continente africano, com milhões de crianças, jovens e adultos a carecerem de habilidades fundamentais e competências relevantes necessárias para a vida e para o trabalho num mundo dito globalizado.

Face a esta constatação, os congregados firmaram compromissos em torno do Direito à Educação, expressos na Declaração de Nairóbi. De forma sintética, tais compromissos circunscrevem-se a promoção de uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida para todos nos diferentes níveis educacionais, usando modalidades de aprendizagem diversificadas e relevantes com percursos flexíveis entre as modalidades formais e informais de ensino e formação, incluindo sistemas reforçados de reconhecimento e equivalência para todas as crianças, jovens e adultos dentro e fora da escola. Moçambique ratificou os principais documentos sobre o Direito a Educação, tanto os da ONU<sup>11</sup>, quanto os da União Africana- Carta Africana sobre os Direitos e Bem-Estar da Criança (OUA, 1990)<sup>12</sup>. Dadas as bases documentais-legais, cabe questionar como o país tem buscado assegurar esse direito.

## O DIREITO A EDUCAÇÃO “BÁSICA” EM MOÇAMBIQUE

Ao assinar e ratificar os documentos internacionais e regionais sobre a educação, Moçambique sinalizava o compromisso político de garantir o direito à educação para todos os

<sup>10</sup>Cf. [https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/37841-wd-recommendations\\_for\\_adoption\\_of\\_peace\\_education\\_pt.pdf](https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/37841-wd-recommendations_for_adoption_of_peace_education_pt.pdf) Acesso: 20 de Março de 2024

<sup>11</sup> Em 1994, o país ratificou a Convenção Sobre os Direitos da Criança. Em 2008 esse direito foi regulamentado através da Lei n.º 7/2008, de 9 de julho de 2008

<sup>12</sup> Através da resolução do Conselho de Ministros 20/98 de 26 de Maio de 1998

moçambicanos, conforme o expresso naqueles documentos. A efetivação desse direito implica não somente a acesso ao espaço escolar como também alcançar a garantia do aprendizado com qualidade, à medida que a figura do direito tem, como correlato a figura de obrigação (Bobbio, 1992). Entretanto, uma análise da formulação do Direito a Educação em Moçambique, se comparada com os postulados conceituais presentes nestes documentos internacionais, revela encerrar alguns paradoxos: o Estado, desde a independência do país (1975), até a reforma educacional de 2018, tem sido omissos em assumir a oferta da educação como seu dever. O texto da constituição da República Popular de Moçambique, no contexto da edificação do Socialismo, sublinha, no seu artigo 34, que em Moçambique, a educação constitui o direito e dever de cada cidadão. Ao Estado cabe promover as “condições necessárias para a extensão do gozo deste direito a todos os cidadãos” (Moçambique, 1985, p.13).

A omissão do Estado igualmente se faz presente no texto da Lei que implanta o Sistema Nacional de Educação de Moçambique independente – a Lei 4/83, de 23 de março de 1983 – que pretendia formar um Homem Novo, capaz de construir o socialismo (Gonçalves, 2018). Conforme é explicitado na alínea a), do artigo 1º, da referida Lei, “a educação como direito e dever de todo o cidadão” constitui como um dos princípios gerais que orienta o Sistema Nacional de Educação. Ao Estado promotor, como é descrito na alínea e), do artigo 1º, tem a tarefa de “dirigir, planificar e controlar a educação e garantir a laicidade no quadro dos objetivos fixados fundamentais consagrados na constituição” (Moçambique, 1985). Outro fato em relação ao Direito a Educação, nas condições de pobreza de uma população que acabava de sair do jugo colonial, é a limitação da gratuidade da educação ao ensino primário de sete classes, como é descrito no art. 7, do texto da Lei em referência que expressa a limitação da gratuidade da educação ao ensino primário de sete classes visava garantir a efetivação do carácter obrigatório deste nível de ensino, conforme estipulado na alínea a), do art. 6, indicando “a frequência e a conclusão das sete primeiras classes do ensino primário é obrigatória” (Moçambique, 1985).

A omissão do poder público sobre a oferta da educação como seu dever ainda persiste na legislação promulgada após a reorganização política e econômica do Estado<sup>13</sup>, que marcou o fim do socialismo e o início do projeto capitalista neoliberal. Segundo a Lei 6/92, que alterou a Lei 4/83, mais uma vez, a educação é tida como direito e dever do cidadão, conforme disposto na alínea a), do art. 1 (Moçambique, 1992). A Lei também estabelece obrigações ao Estado, sendo este é quem “organiza e promove o ensino, como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos na Constituição da República de 1990” (Moçambique, 1992, art. 1). Além de assegurar o direito à educação, o texto constitucional atribui responsabilidades ao Estado, sendo este responsável por promover a “extensão de igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo desse direito” (Moçambique, 1990, art. 92 §2). Esse entendimento da educação como direito e dever do cidadão, cabendo ao Estado o papel de promotor do acesso, permaneceu inalterado na Constituição promulgada em 2004, ainda em vigor.

<sup>13</sup> Inicia em 1987 com a Reforma Económica do Estado passando pela adopção de uma nova constituição em 1990. Sobre a reorganização económica do Estado moçambicano ver, entre outros, Mucuané (2001).

No que diz respeito a escolaridade obrigatória e a respectiva extensão pode-se constatar que, na Lei n. 6, de 06 de maio de 1992, o posicionamento do Estado não é explícito. No texto da Lei apenas apela-se para que “os pais, a família, os órgãos locais do poder e as instituições sociais e econômicas contribuam para o sucesso da escolaridade obrigatória” (Moçambique, 1992, art5. n. 03). Onde termina a escolaridade obrigatória? O texto da Lei é omissivo. Ainda, na Lei 6/92, destaca-se a mudança de conceito de educação para o de ensino ao dizer que o Estado moçambicano passa a se ocupar do ensino – a dimensão intelectual – deixando a educação para outras entidades. A análise da referida lei também nos revela que não é o Estado quem deve garantir o ensino básico a todos os cidadãos, mas sim, o Sistema Nacional de Educação. Conforme é explicitado na alínea b), do art. 3º, que constitui um dos objetivos gerais do Sistema Nacional de Educação “garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento económico do País através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória” (Moçambique, 1992)<sup>14</sup>. Além do Estado apenas se preocupar com o ensino e não com a educação como um todo, e de um posicionamento ambíguo em relação a escolaridade obrigatória – que não possui nenhuma extensão – a efetivação da obrigatoriedade, embora progressiva, também está condicionada ao desenvolvimento socioeconômico do país, devendo o Conselho de Ministros “determinar o ritmo da implementação da escolaridade obrigatória no país” (Moçambique, 1992, art.5, n.4).

Além disso, no contexto das omissões do Estado quanto ao dever de fornecer educação, destaca-se a supressão (em nossa visão equivocada) do artigo sobre a gratuidade do ensino na Lei nº 6/92, de 6 de maio. Dadas as severas condições de pobreza enfrentadas pela maioria da população moçambicana, a exclusão educacional tornou-se uma realidade, seja pela falta de acesso ou pela desistência devido aos custos crescentes da educação pública. Um estudo do MEPT (MEPT-FACED, 2023A) que recolheu as contribuições da sociedade civil para a política de retenção escolar em Moçambique constatou que a pobreza estrutural das famílias moçambicanas constitui um dos principais fatores da desistência e do abandono escolar, fragilizando os esforços para a retenção escolar, principalmente nas zonas rurais. Os depoimentos presentes neste relatório são elucidativos:

Mas a falta mesmo de condições, principalmente nos distritos, é a principal causa de desistência, condições financeiras estamos a falar do uniforme, estamos a falar do material escolar (...) então, tem sido o principal motivo para a desistência. Uma das causas mais frequentes é a falta de condições económicas. Elas dizem que não têm condições para comprar o uniforme. Mas encontramos outras situações, compramos o uniforme e elas queixam-se por falta de cadernos. Mas, não temos solução porque o dinheiro do ADE já foi usado para comprar uniforme e outras despesas. No meio disso, umas voltam à escola e são reintegradas e outras desistem (Ponto Focal. Meconta)” (MEPT-FACED, 2023, p.29).

Configura-se, assim, um quadro de exclusão educacional quer por via legal e quer por via das práticas nas escolas, com maior impacto nas áreas rurais e nas meninas.

---

<sup>14</sup> O Sistema Nacional de Educação, enquanto estruturação e organização da educação, neste articulado, é tratado como um ente jurídico.

## A DIFÍCIL SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na legislação educacional do País, há uma indefinição sobre o que se considera como Educação Básica. No contexto das reformas educacionais, em 2003, foi elaborado um Plano Curricular do Ensino Básico que passou a orientar a organização do trabalho pedagógico e das práticas educativas do ensino primário até o sétimo ano escolares (7 classes). Embora a Lei não seja explícita em relação a extensão do conceito de Educação Básica, o Ministério da Educação assume, neste documento, que ela corresponde as 7 classes do Ensino Primário. Outro documento em que se faz tal referência é o relatório sobre a situação educacional de Moçambique (MINED, 2015) que denomina o ensino primário como Educação Básica.

Importante destacar que o referido relatório apresenta alegados avanços em relação ao cumprimento das metas de milênio sobre o direito à educação. Segundo ele, o país registrou um crescimento da rede escolar em todos os níveis de Ensino até 15 vezes em relação ao ano 2000, com particular destaque para as escolas primárias do segundo grau, cujo crescimento foi 10 vezes superior em relação ano 2000 (MINED, 2015, p.9). O crescimento da rede escolar foi a par do aumento dos efetivos escolares em todos os níveis de ensino, cujo crescimento foi entre 10 a 14 vezes em relação ao ano 2000 (Idem, p.10). Ainda conforme o documento, no ano 2000, a taxa bruta de admissão no EP1<sup>15</sup> era de 113% e a taxa bruta de escolarização chegou aos 90%. No EP2<sup>16</sup>, a cobertura foi mais reduzida e no ES1<sup>17</sup> e ES2<sup>18</sup> e Ensino Técnico os números de alunos foram mais reduzidos. O relatório indica ainda que, de 2000 a 2014, no Ensino Primário, “a taxa líquida de escolarização (TLE) evoluiu de 68% para 96,3%; a taxa bruta de escolarização (TBA) ultrapassou largamente os 100%, tendo a taxa de admissão líquida na 1ª classe aumentado de 30%, para os 82%” (MINEDH, 2015, p.12-13).

No entanto, o documento reconhece os constrangimentos havidos nestes anos que desafiam o direito à educação no sentido da aprendizagem com qualidade. Um dos constrangimentos é a ineficiência do Sistema Nacional de Educação caracterizada por crianças que terminam a terceira classe sem saber ler e escrever. Outro é o crescimento dos efetivos escolares num contexto de escassez de infra-estruturas escolares, além da falta professores qualificados (MINED, 2015). A culpa, porém, é colocada nas reprovações. Segundo o documento, os estudantes reprovados tendem a favorecer a existência de turmas numerosas e escolas superlotadas, que acabam funcionando em regime de 3 turnos, reduzindo o tempo disponível para a aprendizagem, o que conduz o sistema a um ciclo vicioso de degradação da qualidade de ensino. O relatório, no geral, conclui que o setor da educação não irá cumprir com a maioria dos objetivos firmados na

<sup>15</sup> Ensino Primário do Primeiro Grau. Corresponhia as 5 primeiras classes do Ensino Primário até a reforma de 2018

<sup>16</sup> Ensino Primário do Segundo Grau. Corresponhia as 2 últimas classes (6ª e 7ª Classes) do Ensino Primário até 2018. Esta organização do ensino durante muito tempo reflectiu-se na estruturação das escolas primárias devidas em Escolas Primárias do Primeiro Ciclo (EP1) e Escolas Primárias Completas (EP1+EP2). A conclusão do Ensino Primário do Primeiro Ciclo nem sempre significava o acesso ao Ensino Primário do Segundo Ciclo, dependendo da localização das Escolas Primárias Completas e das vagas existentes.

<sup>17</sup> Ensino Secundário do Primeiro Ciclo (corresponhia, até 2018, as 3 primeiras classes do Ensino Secundário: a 8ª, a 9ª e 10ª Classe)

<sup>18</sup> Ensino Secundário do Segundo Ciclo (Corresponhia aos últimos dois anos do ensino secundário também denominado por ensino médio, a 11ª e 12ª Classes).

Declaração de Dakar, devendo continuar a trabalhar no sentido de atingir os objetivos nos anos subsequentes (MINED, 2015).

Posto isto, pode-se afirmar que as ambiguidades e as omissões em relação ao conceito da Educação Básica presentes nos textos constitucionais e na legislação educacional não permitiu a união de consensos e de ações concertadas e focalizadas em defesa do Direito à Educação Básica, senão aquelas realizadas pelo Movimento de Educação para Todos. Este organismo agiu com base no seu entendimento do que é a Educação Básica, cuja interpretação oficiosa se circunscrevia ao ensino primário de 7 classes.

## **A REFORMA DA EDUCAÇÃO E O CONCEITO DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Em 2018, depois de um longo debate coordenado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), foi, mais uma vez, revisto o Sistema Nacional de Educação (SNE), com a promulgação da Lei n. 18, de 28 de dezembro. Em sua organização, o SNE reintroduz o conceito de subsistemas de educação. Além dessa volta à história – talvez na prossecução dos postulados saídos da Declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos sobre a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, reafirmados na Declaração de Dakar (2000) – pela primeira vez, na história da educação no Moçambique independente, o conceito de Educação Básica consta do SNE (Moçambique, 2018, art. 6) compreendendo 9 classes, sendo 6 do ensino primário e 3 do ensino secundário. Há um deslocamento, entretanto: se nas duas leis educacionais anteriores a educação era direito e dever do cidadão, nesta nova Lei educacional a Educação passou a ser um direito do cidadão e dever do Estado em ofertá-la. (Moçambique, 2018, Art.3).

Em relação a Educação Básica, de acordo com o texto da Lei, compreendendo o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário, ela visa conferir competências fundamentais à criança, ao jovem e ao adulto para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe conhecimento geral sobre o mundo que os rodeia e meios para progredir no trabalho e ao longo da vida. A clarificação do conceito de Educação Básica e sua extensão para 9 classes implicou, por sua vez, na revisão do ensino primário. No lugar de compreender da 1<sup>a</sup> a 7<sup>a</sup> Classe, o ensino primário passou a ser de 6 classes, isto é, da 1<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> Classe. Essa aparente redução, no entanto, acarretou um desafio ao SNE, não somente do ponto de vista das infra-estruturas, como também da organização do trabalho pedagógico e das práticas educativas por parte dos docentes.

Em relação às infra-estruturas, as escolas secundárias deveriam passar a acolher a 7<sup>a</sup> Classe, algo para as quais não estavam preparadas: em termos pedagógicos, os professores da escola secundária não foram qualificados para lecionar a 7<sup>a</sup> Classe e os currículos do ensino secundário não contêm os conteúdos da 7<sup>a</sup> Classe que faziam parte do ensino primário, organizado por ciclos de aprendizagem e congregados na monodocência. Como as escolas secundárias, nos Distritos<sup>19</sup>, situam-se nas sedes das vilas distritais, o deslocamento da 7<sup>a</sup> Classe para o ensino secundário

---

<sup>19</sup> Zonas rurais

significou obrigar crianças de apenas 11 anos de idade a percorrerem, a pé, grandes distâncias que chegam até 25 Km para frequentarem a 7ª Classe que, por direito, passou a fazer parte da obrigatoriedade escolar até a 9ª Classe. A outra opção seria a incorporação da 8ª e da 9ª Classes nas escolas primárias que, no entanto, também não estão devidamente preparadas, seja em termos de infra-estruturas ou na sua componente pedagógica.

Face a este dilema, a solução encontrada foi a requalificação de algumas escolas primárias que passaram ser classificadas de Escolas Básicas, para lecionarem da 1ª a 9ª Classe. A introdução do conceito de requalificação de escolas primárias no país não significou a solução de problemas de natureza estrutural através de medidas conjunturais. Como evidencia o estudo do MEPT-FACED (2023), que explicita que o termo requalificação é usado apenas nominalmente, que em boa parte das escolas não ocorreu nenhum processo de requalificação para responder as exigências da extensão da escolaridade obrigatória e gratuita até a 9ª classe, senão o início da lecionação do ensino secundário. Continuam como escolas primárias, sem infra-estruturas para albergar as primeiras três classes do ensino secundário<sup>20</sup>. Também, os respectivos professores, dados os modelos de formação docente vigentes no país, não possuem qualificações para lecionarem as três primeiras classes do ensino secundário. É nesta realidade que está sendo implementada a reforma da Educação Básica no país, financeiramente dependente da ajuda externa e com baixo orçamento de investimento na educação.

### O FINANCIAMENTO À EDUCAÇÃO: O FUNDO DE APOIO A EDUCAÇÃO (FASE)

Um exame dos Relatórios do MEPT (2022) e do MINEDH (2019) fornece bases para a compreensão do financiamento da educação. De 2015 a 2022, por exemplo, em termos nominais, aumentou o percentual do Orçamento Geral do Estado, em termos Globais, atribuído a Educação, em que a média se situou em 23,3%, um percentual acima do que foi estipulado em Incheon. Porém, no cálculo do Orçamento do Estado para Educação é incluído o serviço da dívida externa, pelo que, deduzida esta dívida, o orçamento real para a educação, em média, de 2015 a 2022, segundo aqueles dois citados relatórios, situou-se em 18,3% (MEPT, 2022) e 16% (MINED, 2019), como é ilustrado na tabela a seguir:

**Tabela 01:** Financiamento da educação em Moçambique

Ano	Dívida incluída (MEPT)	Dívida excluída (MEPT)	MINEDH-ESA	Funcionamento	Investimento
2015	26,2	17,9	16	80,6	19,4
2016	22,7	19,2	16	83,5	26,5
2017	26,1	19,5	16	80,3	19,7
2018	23,6	18,1	16	84,5	15,4
2019	22,0	17,5		84,5	15,5

<sup>20</sup> Entre essas infra-estruturas, citem-se os laboratórios de física, de matemática e de biologia, além de sala de informática, que não fazem parte do portfólio das escolas primárias.

2020	19,4	17,5		84,5	15,5
2021	23,9	17,4		88,3	11,6
2022	22,5	17,6		83,3	16,7
Media	<b>23,3%</b>	<b>18,08%</b>	<b>16%</b>	<b>79,55%</b>	<b>17,5%</b>

Fonte: adaptado do MEPT (2022) e do MINEDH (2019)

Do total do Orçamento de Estado para Educação, a maior carga vai para o pagamento de salários cuja média é de 79,5% nos últimos oito anos. A despesa de investimento que garante a melhoria de qualidade de ensino ficou na média de 17,5% entre 2015 a 2018. Destes 17,5%, cerca de 13,8% provem da ajuda externa – o Fundo do Apoio ao Sector da Educação (FASE)<sup>21</sup> que passou a ser depositado no Banco Mundial, cujo desembolso é condicionado aos critérios do mesmo Banco Mundial, portanto, o guardião do fundo. Somente 3,6% da despesa de investimentos tem origem nos fundos internos ao país.

É do FASE que provém um outro mecanismo de financiamento as escolas primárias – o Apoio Directo as Escolas (ADE) – que foi instituído em 2003 para garantir maior eficiência do Sistema Nacional de Educação no quadro do Marco das Acções de Dakar. Com o ADE visava-se “permitir que as escolas primárias do 1º grau pudessem adquirir materiais básicos para o processo de ensino-aprendizagem, tais como lápis, esferográficas, cadernos, material de leitura complementar, entre outros” (MINED, 2015, p.37). Mais tarde, o mecanismo estendeu-se para as escolas primárias do 2º Grau e para as Escolas Primárias Completas e depois para as escolas secundárias e as escolas técnicas.

Analisada com detalhes a distribuição do Orçamento na Educação, é-nos permitido afirmar que, apesar dos esforços, Moçambique ainda está aquém do que foi estipulado no Marco de Ação da Educação para 2030 em relação aos 20% do Orçamento do Estado e do postulado na Estratégia Continental de Educação para África. Também, a fórmula de cálculo do ADE, baseado no número de alunos e não nas necessidades, em certa medida, tem promovido desigualdades. As províncias cuja situação socioeconômica é relativamente mais favorável, como a cidade de Maputo, recebe maiores valores de financiamento que as províncias cuja situação socioeconômica é relativamente menos favorável, a exemplo de Niassa e Cabo Delgado (MEPT-FACED, 2023B). Nessas províncias, o ADE além de exíguo, quase nunca é desembolsado na totalidade. As escolas vivem a sua própria solidão, um dia de cada vez, com dívidas em relação aos fornecedores, sem condições materiais para o funcionamento e, assim, garantir, as condições de aprendizagem.

O aumento do acesso à educação descrito como uma das maiores realizações no relatório de 2015 esconde certas dissonâncias: em muitas escolas, o acesso à então Educação Básica, é feito à custa de três turnos, reduzindo o tempo de aprendizagem, com impactos na qualidade que se

<sup>21</sup> É um fundo criado em 2002, como um mecanismo preferido para apoiar a implementação do Plano Estratégico de Educação em Moçambique. O Fundo alberga as contribuições das ajudas externas provenientes dos parceiros de cooperação do MINDH, apenas para as despesas correntes, cuja execução, no âmbito da Parceria Global da Educação, passou ao cargo dos critérios do Banco Mundial

pretende. Um vício que está sendo reproduzido nas escolas básicas recentemente criadas, conforme sublinha o relatório do estudo do MEPT-FACED (2023B). Não são, portanto, os alunos repetentes que concorrem para a baixa qualidade de ensino ofertada nas escolas, mensurada pela aprendizagem ao fim de um ciclo de estudo: as condições de aprendizagem nas escolas, como acrescenta Dourado e Oliveira (2009) – as dimensões intra-escolares, relacionadas com as infra-estruturas, os materiais e o conhecimento do professor – explicam também a limitação do pleno gozo direito a Educação Básica no país, além das omissões do próprio Estado em relação a obrigatoriedade e gratuidade da educação. A estes fatores pode se juntar o fato de Moçambique ser um país de periferia do capitalismo, integrado de forma subordinada a economia-mundo, como produtor e exportador das commodities, mas nas condições impostas pelos países centrais. O investimento na educação é apenas para as despesas correntes e feito por procuração, através do FASE, controlado pelo Banco Mundial. Com um percentual exíguo, o ADE, muitas vezes, é limitado ao pagamento de despesas correntes das escolas e não para o investimento nas condições de aprendizagem.

O financiamento à educação é concebido como um apoio e não como um investimento<sup>22</sup> nas condições de aprendizagem, num país que possui uma multiplicidade de fundos: o Fundo de Fomento e Habitação, o Fundo de Energia, o Fundo de Água, mas não dispõe de um Fundo Nacional de Investimento na Educação. Por isso, em vista a criação das condições de aprendizagem para a efetivação da extensão da obrigatoriedade da Educação Básica como proposta de financiamento a educação a criação do Fundo Nacional de Investimento na Educação Básica, a partir dos recursos internos, cujas fontes seriam: a) a definição de um percentual de cada um dos fundos existentes no país e canaliza-lo ao Fundo Nacional de Investimento na Educação Básica e, b) indexação de, pelo menos, 10 % das receitas provenientes exploração dos recursos naturais.

O país não pode cingir-se a responsabilidade social das empresas que exploram os recursos naturais, em troca das isenções fiscais, como solução para os problemas da educação. Esta responsabilidade social cria distorções em termos de política de educação, pois, nem todas as escolas estão localizadas nos territórios onde operam essas empresas. É necessário avançar-se numa política holística e concisa de financiamento da educação a partir das fontes internas possibilitada pela intensa exploração dos recursos naturais no país como acima proposto. Os critérios de funcionamento e de acesso aos recursos do Fundo aqui proposto deverão ser objecto de uma ampla discussão nacional envolvendo, também, os intervenientes da sociedade civil que atuam na educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto buscou analisar a efetividade da extensão da obrigatoriedade da Educação Básica em Moçambique, uma sinalização da ampliação do direito a educação no país, como

<sup>22</sup> Investimento não no sentido defendido pela teoria do capital humano, mas sim o investimento para garantir o pleno usufruto do Direito a Educação

resultado da recente reforma da educação em Moçambique expressa pela Lei n. 18, de 28 de dezembro de 2018. Este exercício analítico levou-nos ao exame dinâmica do direito a educação nas agendas globais e regional africana, sem descurar de apresentar as concepções de educação que informam essas agendas: a perspectiva humanista-emancipatória, que concebe a educação como um bem público e a perspectiva economicista fundamentada na teoria do capital humano, que concebe a educação como um investimento com retornos econômicos. Esta última tem o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional como a sua força motriz, atuando na implementação da agenda neoliberal na educação nos países da periferia do capitalismo.

A educação do país sofre da influência das agendas globais e regionais<sup>23</sup>. A recente reforma da educação em Moçambique, de certa forma, representa um avanço ao definir e situar a extensão do conceito Educação Básica no país, em que pese o fato da educação, neste texto da lei, constituir um direito e dever do Estado. Corrige uma trajetória histórica em que o acesso à educação era visto como um favor do Estado – grifos nossos – sem uma interligação jurídica que vincule o Estado a necessidade de garantir, como seu dever, o Direito à Educação.

A dependência do Estado ao financiamento externo, no entanto, tem repercussões na educação à medida que orçamento destinado a educação, mesmo que supere a recomendação de Incheon, está aquém de garantir as condições de aprendizagem, dado que: a) a maior carga é com os salários; b) está incluso o serviço da dívida; c) o orçamento para o investimento provém, em sua maioria, de ajudas externas, com desembolsos condicionados aos critérios do doador e do guardião do fundo – o Banco Mundial, que transforma o país de um beneficiário a um mutuário, aumentando cada vez mais a dívida externa e a dependência de Moçambique em relação a esta agência. Da parte do Estado existe um reduzido investimento nas condições de aprendizagem nas escolas básicas, deixando aos gestores a responsabilidade de encontrarem soluções “ad hoc” para garantirem a inovação trazida pela reforma educacional. Por isso, a criação de um Fundo Nacional de Investimento na Educação Básica, com base nos recursos internos provenientes da exploração dos recursos naturais, é uma urgência para o país em vista a assegurar efetividade da extensão da obrigatoriedade da Educação Básica que vai até a 9ª classe, uma sinalização da ampliação direito a Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

ANTÓNIO, Emanuel Meque. **A reforma do Estado o Direito a Educação Básica em Moçambique (1987-2007)**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014

**BECKER, Gary S.** Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. **New York . National Bureau of Economic Research, 1993**

---

<sup>23</sup> Não era nosso objectivo examinar a concepção de direito a educação presente nos diversos documentos de Moçambique, pelo que pesquisas futuras poderiam se deter neste aspecto para trazerem contribuições teóricas que ajudem e compreendam as tessituras da educação moçambicana.

BOBBIO, Norberto (1992). **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992

CABRAL, Arlinda Manuela dos Santos. África Subsariana e Agendas Globais de Educação: Uma reflexão sobre políticas de educação e de formação de professores. **Cadernos de Estudos Africanos** 44, 39-72, julho-dezembro de 2022. Disponível em <https://journals.openedition.org/cea/7367?lang=en> data de acesso 23 de Março de 2024.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber**. Brasília: UNESCO, 2002

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A Era da Informação. Economia, Sociedade e Cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2005

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES** Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009

GONÇALVES, António Cipriano Parafino. O Direito à Educação e Políticas de expansão do ensino superior público em Moçambique: estagnação, privatização e exclusão. **Avaliação. Revista de Avaliação da Educação Superior**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p., mar. 2018

GUILICHE, Pedro. **Repensar a cooperação internacional para o desenvolvimento. A actuação do Banco Mundial no Campo da Educação Superior em Moçambique**. Maputo, Alcance, 2022

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 1999

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Revista Outubro, n. 3, p. 19-30. <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf> data de acesso: 12 de Julho de 2024

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. Sentido e Não Sentido na Crise da Modernidade. **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, CES, n. 64, p. 5-14, 1994

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório Sobre os Seis Objectivos da Educação para Todos**. Maputo: MINED, 2015

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO (MINEDH). **Análise do sector de educação- ESA**. Relatório Final. MINEDH: Maputo, 2019.

MOÇAMBIQUE. REPÚBLICA POPULAR. **Constituição, Lei eleitoral e Legislação Complementar**. Lisboa: Edições 70, 1994. v. IV

MOÇAMBIQUE. REPÚBLICA POPULAR. **Sistema Nacional de Educação**. Linhas Gerais e Lei 4/83 de 23 de março. Maputo: Minerva Central, 1985.

MOÇAMBIQUE. REPÚBLICA DE. **Lei 6/92 que altera o Sistema Nacional da Educação, reajustando as disposições nela contidas.** Maputo: Imprensa Nacional, 1992. Boletim da República, I série, nº19, 6 de Maio de 1992

MOÇAMBIQUE. REPÚBLICA POPULAR. **Lei 18/2018 que estabelece o quadro jurídico do Sistema Nacional de Educação de Moçambique.** Maputo: Imprensa Nacional, 2018. Boletim da República, I série, nº254, 28 de Dezembro de 2018

MONTEIRO, Agostinho Dos Reis. O pão do direito a educação. **Educação e sociedade.** Campinas, vol. 24, n. 84, p. 763-789, setembro 2003. Disponível em [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br) data de acesso 28 de Março de 2024

MOVIMENTO DE EDUCACAO PARA TODOS. **O impacto das medidas de mitigação da COVID19 na Educação em Moçambique.** Relatório Técnico. Maputo. MEPT, 2020

MOVIMENTO DE EDUCACAO PARA TODOS (MEPT). **O financiamento da educação básica em moçambique: passado, presente e futuro.** Relatório Técnico. Maputo. MEPT, 2022

MOVIMENTO DE EDUCACAO PARA TODOS; FACULDADE DE EDUCAÇÃO (MEPT-FACED). **Contribuições para a proposta de política de retenção e reintegração de crianças e adolescentes na escola.** Relatório Técnico. Maputo: MEPT-FACED, 2023A

MOVIMENTO DE EDUCACAO PARA TODOS; FACULDADE DE EDUCAÇÃO (MEPT-FACED). **Implementação da Lei 18/2018 de 28 de Dezembro de 2018.** Relatório Técnico. Maputo: MEPT-FACED, 2023B

MUCUANE, José Jaime. “Reformas econômicas em Moçambique:atores, estratégias e coordenação”. In: FRY, Peter (org.) **Moçambique. Ensaio.** Rio de Janeiro:EDUFRFJ, 2001

Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração Universal dos Direitos da Criança.** Nova Iorque: ONU, 1959

Organização das Nações Unidas. (ONU).**Pacto Internacional Sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.** Nova Iorque: ONU, 1966

Organização das Nações Unidas. (ONU).**Convenção sobre os Direitos da Criança.** Nova Iorque: ONU, 1989.

Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). **Convenção Relativa à Luta Contra as Discriminações na Esfera do Ensino.** Paris, UNESCO, 1960.

Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).**Educação para todos: o compromisso de Dakar.** Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

**PARO, Vitor Henrique**. Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação. **São Paulo, Cortez, 2018, 3ª Ed.**

ROMER. Paul M. **Human Capital and growth: theory and evidence**. New York . National Bureau of Economic Research, 1989

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2003. 10. ed.

**SALAMA, Pierre; VALIER, Jacques**. Pobrezas e Desigualdades no 3º Mundo. **São Paulo, Nobel, 1997**

SOUZA, Kellcia Rezende; Maria KERBAUY, Teresa Miceli O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago., 2018

SHULTZ, Theodore William. **O valor económico educação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1973

**TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves; GONÇALVES, António Cipriano Parafino; JORGE, Adérito Nandja**. Educação Remota no Contexto da COVID19 em Moçambique. Um olhar para as condições de acesso. Educação em Revista. **Belo Horizonte.v.40. e40424, 2024**

TORRES, Rosa Maria, Melhorar a qualidade de educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TAMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (Orgs), **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 1995

UNIÃO AFRICANA (UA). **Estratégia Continental de Educação para África – CESA (2016-2025)**. UA: Addis Abeba, Janeiro de 2016.

Recebido em: 20 de maio de 2024

Aprovado em: 23 de julho de 2024