

DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2025v27id5686>

## IMPLEMENTAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS EM MOÇAMBIQUE NO CONTEXTO DO OBJETIVO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL 4: PROGRESSOS, LIMITES E PERSPECTIVAS

Implementation of the right to basic education for all in Mozambique in the context of Sustainable Development Objective 4: progress, limits and perspectives

Implementación del derecho a la educación básica para todos en Mozambique en el contexto de los Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: progreso, límites y perspectivas

Gildo Aliante<sup>1</sup>, Benizardo da Graça Luís<sup>2</sup>, Alifo Artur Aiuba<sup>3</sup>

**Resumo:** Moçambique é um país signatário da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e, por conseguinte, o governo guia-se deste instrumento para elaboração dos seus planos de governação e desenvolvimento do país. Deste modo, objetivou-se analisar teórico-reflexivamente a implementação da política do direito à educação básica para todos em Moçambique no contexto do Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4, com a finalidade de apontar seus progressos, limites e perspectivas. Para o efeito, desenvolveu-se esta pesquisa qualitativa, apoiando-se na análise documental e bibliográfica. Como resultados, constatarem-se avanços relativos à institucionalização da política nos marcos legais e planos do setor da educação. Porém, observou-se que o direito à educação básica não é colocado como prioridade do governo, pois a política é efetivada num contexto de pouco investimento, financiamento e austeridade públicos, limitando a provisão de condições escolares e de recursos humanos, o que repercute na qualidade de educação e valorização docente. Este curso de ação adotado torna a implementação do direito à educação muito insuficiente e fragiliza a qualidade de ensino, o que poderá comprometer o alcance das metas estabelecidas. Diante disto, é pertinente haver maior investimento público ao setor da educação, de modo a garantir o acesso a uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva de forma efetiva.

<sup>1</sup> Universidade Save (UniSave) - Extensão de Massinga | Massinga | província de Inhambane | Moçambique. E-mail: [aliantegildo@unisave.ac.mz](mailto:aliantegildo@unisave.ac.mz) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6283-9544>

<sup>2</sup> Universidade Save (UniSave) - Extensão de Massinga | Massinga | província de Inhambane | Moçambique. E-mail: [bluis@unisave.ac.mz](mailto:bluis@unisave.ac.mz) Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1365-3908>

<sup>3</sup> Universidade Save (UniSave) - Extensão de Massinga | Massinga | província de Inhambane | Moçambique. E-mail: [alifoayuba86@gmail.com](mailto:alifoayuba86@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-4738-2336>

**Palavras-chave:** educação básica; política educacional; objetivos de desenvolvimento sustentável.

**Abstract:** Mozambique is a signatory country of the 2030 Agenda for Sustainable Development and, consequently, the government is guided by this instrument to prepare its governance and development plans for the country. Thus, the objective was to theoretically and reflexively analyze the implementation of the policy of the right to basic education for all in Mozambique in the context of Sustainable Development Goal 4, with the aim of pointing out its progress, limits and perspectives. To this end, this qualitative research was developed, supported by documentary and bibliographic analysis. As a result, progress was found regarding the institutionalization of the policy in the legal frameworks and plans of the education sector. However, it was observed that the right to basic education is not placed as a priority by the government, as the policy is implemented in a context of little public investment, financing and austerity, limiting the provision of school conditions and human resources, which has an impact on the quality of education and the appreciation of teachers. This course of action adopted makes the implementation of the right to education very insufficient and weakens the quality of education, which could compromise the achievement of the established goals. In view of this, it is pertinent to have greater public investment in the education sector, to guarantee access to quality, equitable and inclusive education in an effective manner.

**Keywords:** basic education; educational policy; sustainable development goals.

**Resumen:** Mozambique es un país signatario de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y, en consecuencia, el gobierno se guía por este instrumento para elaborar sus planes de gobernanza y desarrollo para el país. Así, el objetivo fue analizar teórica y reflexivamente la implementación de la política del derecho a la educación básica para todos en Mozambique en el contexto del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, con el fin de señalar sus avances, límites y perspectivas. Como resultado, se avanzó en la institucionalización de la política en los marcos legales y planes del sector educativo. Sin embargo, se observó que el derecho a la educación básica no se coloca como una prioridad gubernamental, pues la política se implementa en un contexto de poca inversión pública, financiamiento y austeridad, limitando la provisión de condiciones escolares y recursos humanos, lo que repercute en la calidad de la educación y la valorización docente. Esta línea de acción adoptada hace muy insuficiente la implementación del derecho a la educación y debilita la calidad de la enseñanza, lo que podría comprometer el logro de las metas establecidas. Ante ello, resulta pertinente contar con mayor inversión pública en el sector educativo, a fin de garantizar el acceso a una educación de calidad, equitativa e inclusiva de manera efectiva.

**Palabras clave:** educación básica; política educativa; objetivos de desarrollo sostenible.

## 1 INTRODUÇÃO

Moçambique é um país signatário da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Esta agenda contempla 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) desdobrados em 169 metas. Do total destes objetivos, destaca-se o ODS 4 - garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. O ODS 4 inclui como uma das metas, “até 2030 garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário que deve ser de acesso livre, equitativo e de qualidade, e que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes” (Instituto Nacional de Estatística, 2020, p. 24). Desde então, o governo moçambicano tem se guiado deste instrumento mundial e dos demais documentos internacionais, continentais, regionais e nacionais na elaboração dos seus planos de desenvolvimento, de governação e de políticas públicas em diversos setores de atividades, como é o caso da educação (Instituto Nacional de Estatística, 2020; Moçambique, 2020a).

Para institucionalizar e operacionalizar esta meta, o governo moçambicano aprovou um conjunto de instrumentos legais. Por exemplo, em 2018, foi aprovada a Lei n.º 1/2018, de 12 de junho – lei de revisão pontual da Constituição da República de Moçambique. Assim, o número 1 do artigo 88 desta lei – direito à educação – refere que “Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão” (Moçambique, 2018a, p.16). Já o número 2 deste artigo estabelece que “o Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso a todos os cidadãos ao gozo deste direito” (Moçambique, 2018a, p.16).

No mesmo ano, foi, igualmente, aprovada a Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro - que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional da Educação (SNE) na República de Moçambique e faz a revisão da Lei n.º 6/92, de 6 de maio de 1992. A atual lei do SNE define a escolaridade obrigatória e gratuita para nove classes iniciais da educação geral (1ª a 9ª classe), que corresponde à educação básica. O número 1 do artigo 6 da lei do SNE vigente enuncia que “a educação básica confere competências fundamentais à criança, jovem e adulto para exercício da cidadania, fornecendo-lhes conhecimento geral sobre o mundo que lhes rodeia e meios para progredir no trabalho e na aprendizagem ao longo da vida” (Moçambique, 2018b, p. 20).

Posteriormente, o Programa Quinquenal do Governo (PQG) 2020-2024 aprovado pela Resolução n.º 15/2020, de 14 de abril, definiu um conjunto de prioridades, sendo a de desenvolver o capital humano e a justiça social, a primeira delas. Dentro desta prioridade, estabeleceu-se como primeiro objetivo estratégico – promover um sistema educativo e inclusivo, eficiente e eficaz que responda as necessidades do desenvolvimento humano (Moçambique, 2020b). No âmbito da

Educação e Desenvolvimento Humano, o governo comprometeu-se em priorizar, entre outras ações, as seguintes:

- a) Assegurar o acesso e participação equitativa de todas as crianças, até ao final do ensino primário, com foco na integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e redução das disparidades regionais e de gênero;
- b) Assegurar o acesso equitativo e inclusivo, dando atenção especial às raparigas, crianças e jovens com NEE, até ao final do ensino secundário, priorizando o ensino secundário do 1.º ciclo (7ª a 9ª classe), como parte da escolaridade obrigatória;
- c) Garantir um ambiente e condições de aprendizagem de qualidade no ensino primário para a aquisição de competências de leitura, escrita e cálculo;
- d) Implementar programas de educação de adultos através das modalidades monolíngue e bilingue;
- e) Melhorar as condições e o ambiente de aprendizagem para que os alunos concluam o ensino secundário e estejam preparados para continuar os estudos e aceder ao mercado de trabalho;
- f) Garantir o ensino-aprendizagem de qualidade na educação de adultos que contribua para o desenvolvimento de competências básicas e de habilidades para a vida;
- g) Prover a educação e formação inicial e em exercício de qualidade, que garanta o desenvolvimento de competências profissionais e atitudes ético-deontológicas nos professores e educadores de adultos;
- h) Garantir a afetação de professores para as províncias e distritos mais necessitados, e;
- i) Reforçar no currículo escolar, a partir do ensino primário, matérias relacionadas com a educação cívica.

Por sua vez, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), aprovou e está a implementar o Plano Estratégico da Educação (PEE) 2020-2029 que é um instrumento que orienta as intervenções do governo de Moçambique, no setor da educação, e dá continuidade aos esforços desenvolvidos pelos vários intervenientes para o crescimento do SNE, alargando a oferta de serviços de qualidade e assegurando uma gestão transparente, participativa e eficaz. O PEE 2020-2029 tem como missão, “implementar um sistema nacional de educação inclusivo, equitativo, eficiente, eficaz e inovador, capaz de garantir uma aprendizagem de qualidade e ao longo da vida” (Moçambique, 2020a, p. 14).

Embora o PEE 2020-2029 assuma esta missão, Moçambique (2020a) faz saber que apesar dos progressos alcançados antes da sua implementação, ainda persistem



diversos desafios para o setor da educação, tais como: a expansão do sistema educativo de qualidade em todos os níveis, com particular realce para o pré-escolar e o nível pós-primário; a formação e colocação de formadores e professores para a eficaz implementação curricular, incluindo ao nível da modalidade de ensino bilingue; a produção e distribuição de materiais didáticos; o controle dos níveis de absentismo de professores e de diretores de escola que revelam impacto negativo na aprendizagem dos alunos; as elevadas taxas de desistência e reprovação, com atenção especial às disparidades geográficas ao nível da participação e taxas de conclusão no ESG2 – 10<sup>a</sup> a 12<sup>a</sup> classe; a necessidade de mais professores e mais salas de aula para o ESG1 – 7<sup>a</sup> a 10<sup>a</sup> classe, tendo em conta o alargamento da escolaridade obrigatória para nove classes, e a respectiva possibilidade de se utilizarem as escolas primárias para a educação básica – 1<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup> classe e; o fortalecimento da capacidade administrativa e institucional para melhorar a gestão do SNE e responder aos desafios da descentralização.

Adicionalmente, a política de educação básica gratuita, de qualidade, equitativa e inclusiva tem sido implementada num cenário de crise financeira e económica (Aliante, 2023) e austeridade pública, aprovada pelo governo desde 2017, através do Decreto n.º 75/2017, de 27 de dezembro que aprova as medidas de contenção de despesas públicas em Moçambique (Moçambique, 2017a).

Além do mais, Moçambique (2020a) refere que no período de 2000 a 2015, a ajuda internacional apoiou de forma muito significativa o Orçamento do Estado (OE) moçambicano, tendo chegado a constituir mais de metade deste. Esta contribuição tem vindo, paulatinamente, a decrescer ao longo dos anos e de forma mais acentuada de 2016 até ao presente ano, após a crise das “dívidas não declaradas”, contraídas pelo Governo de Moçambique sem a aprovação do Parlamento. Paralelamente, apesar do aumento da capacidade de recolha de receitas por parte do governo, com o corte da ajuda externa, os Orçamentos do Estado dos últimos 10 anos têm-se mostrado insuficientes para cobrir as atividades já em curso, fato que tem afetado a prestação de serviços públicos.

É dentro deste contexto que se desenvolveu esta pesquisa teórico-reflexiva que expressa nosso compromisso, como moçambicanos e pesquisadores da área de educação, de lutar pelo direito a uma educação pública de qualidade para todos, a valorização da profissão e do trabalho docente e a saúde mental desses profissionais. Assim, os resultados deste estudo podem fundamentar as futuras pesquisas da área de educação e visibilizam como é executada a política do direito à educação básica para todos no país. O objetivo deste estudo foi de analisar teórico-reflexivamente a implementação da política do direito à educação básica para todos em Moçambique no contexto do Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4, com a finalidade de apontar seus progressos, limites e perspectivas.

## 2 MÉTODO

Este estudo é exploratório e qualitativo, operacionalizado pelas técnicas de análise documental e bibliográfica. A análise documental cingiu-se na leitura de documentos jurídicos do país e do MINEDH – designado desde 2025 por Ministério de Educação e Cultura (exemplo: Constituição da República de Moçambique, Lei do Sistema Nacional da Educação, Programa Quinquenal do Governo, planos e relatórios de desempenho do setor de educação pública). A finalidade desta leitura foi de explorar os marcos da institucionalização e abordagem do direito à educação básica nos diversos instrumentos legais moçambicanos e as evidências sobre os progressos, limites e desafios apontados na implementação da política em análise.

A análise bibliográfica consistiu na busca e leitura da literatura científica produzida sobre diversos assuntos analisados, tais como: qualidade de educação, condições de trabalho docente, condições das escolas e do processo de ensino-aprendizagem, formação e alocação de professores, atinentes à realidade moçambicana. A busca por esta produção acadêmica ocorreu em duas etapas, sendo no mês de junho e julho de 2024, a primeira, e em fevereiro de 2025, a segunda, nos repositórios institucionais nacionais e no google acadêmico. Além disso, recorreu-se aos livros em físico relacionados às temáticas analisadas. O material analisado tem o espaço temporal de 2016 a 2024, período de execução da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

O tratamento das informações deste estudo foi através da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016), na sua tipologia temática (Minayo, 2014). Deste modo, fez-se, inicialmente, a busca, a seleção e a leitura prévia das obras analisadas. Depois disso, procedeu-se uma leitura aprofundada e crítica dos textos na sua íntegra. E, de modo a materializar a análise temática, foram formadas três categorias analíticas com base na literatura levantada, a saber: formação, alocação, motivação e estatuto social de professores; condições do processo de ensino-aprendizagem e qualidade de ensino.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Delors *et al.* (1998), a contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas também para construí-lo de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização e favorecer a coesão social.

Os professores têm um papel determinante no processo formativo, pois devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e permanente dos alunos. Ainda na ótica de Delors *et al.* (1998), para melhorar a qualidade da educação é preciso, inicialmente, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto

social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas. É dentro deste contexto que nesta seção se analisam a formação, a alocação, o estatuto social e as condições de trabalho/emprego de professores da educação básica pública no período de 2016 a 2024.

### **3.1 Formação, alocação, motivação e estatuto social de professores da educação básica pública em Moçambique no período de 2016 a 2024**

Sobre a formação e a alocação de professores, importa referir que nos últimos 16 anos, o MINEDH concebeu e implementou diversos cursos de formação inicial de professores para atuarem na educação básica. Assim, em 2007, introduziram-se os cursos de 10<sup>a</sup> + 1 ano e 12<sup>a</sup> + 1 ano, com a finalidade de formar professores num período de um ano para lecionarem nas escolas do ensino primário (1<sup>a</sup> a 7<sup>a</sup> classe) e no ESG1 (8<sup>a</sup> a 10<sup>a</sup> classe), respectivamente (Moçambique, 2017b, 2020a; Nicaquela; Assane, 2021; Nivagara, 2020).

No entanto, o setor da educação, ciente de que o curso de 10<sup>a</sup> + 1 ano mostrava-se ineficiente e não proporcionava ao professor uma formação sólida para assegurar um ensino de qualidade, introduziu, em 2012, em modo de testagem, o curso de formação de professores de 10<sup>a</sup> + 3 anos e, em 2019, o de 12<sup>a</sup> classe + 3 anos (Beca, 2023; Moçambique, 2017b, Nivagara, 2020). Igualmente, em 2020, implementou o curso de 12<sup>a</sup> + 1 ano, em substituição do curso de 10<sup>a</sup> + 1 ano, que está em vigência com o de 12<sup>a</sup> + 3 anos.

De acordo com Beca (2023), esperava-se que com a implementação destes instrumentos e a institucionalização da formação de professores, este processo providenciasse profissionais capazes de habilitar os seus educandos e potenciar uma educação cada vez melhor para responder aos desafios do desenvolvimento socioeconômico do país. Ou seja, esperava-se que com a mudança ou introdução de novos cursos de formação inicial de professores para o ensino básico no SNE moçambicano pudesse alavancar e melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos.

No entanto, constata-se que mesmo com o aumento do nível de escolaridade de 10<sup>a</sup> para 12<sup>a</sup> classe para o ingresso nos cursos de formação de professores, persistem críticas inerentes à fraca preparação de formandos, sobretudo dos cursos com duração de um ano, como é o caso 10<sup>a</sup> + 1 ano e 12<sup>a</sup> + 1 ano. Com efeito, Timbane (2013), defendeu que o despreparo dos professores, observado na sua prática docente em diversas escolas públicas do país, pode estar associado ao período de formação em que estes são submetidos e à falta de capacidade e conhecimento sólidos dos candidatos nas classes antecedentes.

De modo similar, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO, 2019) considerou que os atuais conteúdos e a organização e funcionamento da formação inicial de professores têm um impacto adverso do

desenvolvimento de competências dos professores, particularmente na sua capacidade de desenvolver habilidades práticas de ensino. Os atuais programas de formação inicial de professores não garantem o desenvolvimento de profissionais de qualidade. Na mesma senda, Beca (2023), afirmou que apesar de mudanças dos cursos de formação inicial de professores e a acumulação de experiência de formação nos Institutos de Formação de Professores, pode perceber-se que a qualidade do professor e do aluno formado no ensino básico público em Moçambique tende a deteriorar-se.

Um dos desafios com que se confronta na formação de professores é o desencontro entre o currículo de formação destes e o de ensino. É comum que os professores sejam preparados numa lógica curricular desalinhada com as competências e habilidades requeridas para a gestão do currículo das escolas (UNESCO, 2019), o que levou Nicaquela e Assane (2021) a questionarem: que modelo adotar na formação de professores do ensino básico em Moçambique?

Em resposta a esta questão, estes autores entendem que o processo de formação de professores para educação básica no país sempre sofreu mudanças cíclicas, numa tentativa de responder à necessidade de oferta de professores de qualidade capazes de administrar um ensino de qualidade. No entanto, a concepção de um curso consistente e capaz de satisfazer este desejo afigura-se ainda uma utopia, o que leva Nicaquela e Assane (2021) a sugerirem a capitalização da formação continuada de professores nas escolas, sem a finalidade de certificação, como base para o desenvolvimento das práticas educativas destes, já em exercício.

Portanto, a UNESCO (2019) recomenda que a formação de professores deve ser entendida como um processo contínuo que começa com a formação inicial no centro de formação e prossegue ao longo da carreira do professor, centrada na escola e noutras modalidades de formação. Este caráter contínuo da formação de professores deve ser alicerçado nos padrões profissionais, os quais, para além de definirem códigos de conduta ou de ética profissional, devem definir o acervo de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que o professor deve exibir ao longo do seu percurso profissional.

Cabe lembrar que o curso de  $10^{\text{a}} + 1$  ano veio substituir o de  $10^{\text{a}} + 2$  anos, introduzido em 1998. De modo similar, para o ensino secundário eram contratados professores com nível acadêmico de bacharelado e de licenciatura. No entanto, em 2007 entrou em vigor o curso de  $12^{\text{a}} + 1$  ano, que visava a formação de professores para atuarem na  $8^{\text{a}}$  a  $10^{\text{a}}$  classe. Para Mário, Monjane e Santos (2020), estes cursos de formação de duração de um ano apenas contribuíram para conter a escalada dos rácios alunos/professor, mas revelaram-se totalmente incapazes de munir os professores com as competências requeridas nos domínios da leitura, escrita e cálculo e prepará-los para lidarem com turmas numerosas. Estes autores afirmam, ainda, que a introdução destes cursos foi quase exclusivamente em pressupostos de natureza financeira ou econômica, o que trouxe consequências devastadoras na



qualidade da educação de uma ou várias gerações, senão mesmo de uma nação inteira.

Mário, Monjane e Santos (2020) sustentam, também, que a redução do tempo de formação de professores para um ano vai além das consequências da fraca qualidade da educação, para as de diminuição da remuneração docente. Deste modo, fontes do setor da educação por estes contatadas, com longa e comprovada experiência de gestão a vários níveis, foram unânimes em sugerirem que a introdução destes cursos de formação inicial de professores teve como motivação principal a constatação do “peso excessivo da massa salarial” nas despesas de funcionamento do setor, em comparação com outras despesas. Segundo estes informantes, este fato terá levado alguns parceiros internacionais de peso a pressionarem o ministério de tutela, no sentido de reduzir o número de anos de formação inicial de professores, como forma de garantir a provisão destes em um curto espaço de tempo e travar a escalada de despesas com salários, já que o salário de um professor com o perfil de 10<sup>a</sup> + 1 ano e 12<sup>a</sup> + 1 ano, seria inferior ao salário do professor de 10<sup>a</sup> + 2 anos e com nível superior, respectivamente.

No que diz respeito à contratação e alocação dos professores, importa lembrar que Moçambique (2020a) reconhece que de 2015 até o presente ano, o setor da educação funciona num cenário de restrição orçamentária que tem gerado contratação de poucos professores e limitada provisão de condições do processo de ensino-aprendizagem em qualidade e quantidades desejadas. A insuficiência de número de professores, aliada à falta de salas aula e grande procura dos serviços do setor da educação, acarreta a superlotação das turmas, como é ilustrado posteriormente.

Em relação ao estatuto social do professor da educação básica pública, o estudo sobre a situação holística do professor em Moçambique publicado em 2017 sustenta que o professor sempre foi visto como um ser exemplar para a sociedade moçambicana, em geral, e para a comunidade, em particular. Por isso, depois da independência nacional, estes eram bem recebidos no campo pela comunidade. Mas, atualmente, esta situação mudou devido, possivelmente, à desconfiança que este público tem deste mesmo professor que outrora era muito acarinhado (Moçambique, 2017b).

Na verdade, a desvalorização social de professores da educação pública é uma preocupação revelada por estes, conforme relatam resultados de diversas pesquisas moçambicanas (Abacar; Roazzi; Bueno, 2017; Aliante; Mendes; José, 2024; Nivagara, 2013). O rebaixamento do estatuto social do professor em Moçambique é, igualmente, condicionado por outros fatores institucionais e socioeconômicos, tais como: condições precárias de trabalho, estagnação na carreira, desvalorização salarial, alto custo de vida e endividamento (Abacar; Aliante; Nahia, 2020; Aliante; Mendes; José, 2024; Moçambique, 2017b).

### **3.2 Condições do processo de ensino-aprendizagem e do trabalho docente na educação básica pública**

As condições de trabalho englobam aspectos físicos, materiais, equipamentos e suporte técnico que impactam as atividades de trabalho (Paschoal; Ferreira, 2023). Para Oliveira e Assunção (2010), as condições de trabalho incluem as condições de emprego, a saber: formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade.

De acordo Mário, Monjane e Santos (2020, p. 13), “as condições materiais das escolas incluem infraestruturas, salas de aula, carteiras, livros, guias de professores, quadro, giz, mesa e cadeira para os professores, armários, mapas geográficos, expositores de ciências e outros materiais didáticos”. Resultados de pesquisas realizadas em Moçambique sobre o assunto em alusão, apontam que as condições escolares são insuficientes e/ou precárias (Aliante, 2023; Duarte, 2018; Francisco, 2022; Moçambique, 2017b). É deste modo que UNESCO (2019) afirma que o setor da educação pública em Moçambique enfrenta enormes desafios em termos de condições de ensino e aprendizagem.

Sumariamente, esta organização anota que em muitas escolas públicas verifica-se uma grande quantidade de turma/alunos e professor/alunos, que são ensinadas por professores e educadores não preparados, muitas vezes com apoio insuficiente relacionado à falta de materiais de ensino e aprendizagem, infraestrutura inadequada, financiamento insuficiente e gestão inadequada dos processos (UNESCO, 2019). Por exemplo, Castiano e Nguenha (2013), evidenciaram que as províncias de Nampula, Cabo Delgado, Zambézia e Inhambane eram as que mais possuíam salas de aula edificadas na base de material precário, com 60%, 55%, 54% e 52%, respectivamente.

De modo similar, Duarte (2018) concluiu que cerca de 56,6 % dos alunos estudavam em escolas públicas sem água e 72,8% sem energia e apenas 16% tinham bibliotecas. Com exceção da província e cidade de Maputo, mais de 60% dos alunos sentavam-se no chão e apenas 25% eram acompanhados pelo mesmo professor até a conclusão da 2ª classe. Também, grande parte dessas escolas públicas não possuía bibliotecas, laboratórios e ginásios. Isso obrigava aos professores a recorrerem ao uso apenas do manual, mesmo no caso de disciplinas práticas como, por exemplo, Educação Física, Ofício e Educação Musical, Informática e Agropecuária, o que levava a improvisação de aulas (Abacar; Aliante; Nahia, 2020).

A situação de precariedade e insuficiência de infraestruturas escolares é acentuada devido, por um lado, ao déficit orçamental que o setor da educação enfrenta e, por outro, à ocorrência de fenômenos naturais como cheias, ciclones e tempestades tropicais. Ilustrando, no período em análise houve construção de menos salas de aula convencionais, bem como a reabilitação das existentes. Igualmente, o país foi assolado por fenômenos naturais como ciclones e tempestade tropical (exemplo: *Dineo, Keneth, Guambe, Idai, Gombe, Fredy, Ana e Filipo*) que destruíram uma quantidade significativa de salas de aula (Aliante, 2023; Moçambique, 2020a;

Torre *et al.*, 2023; UNESCO, 2019). Portanto, na ótica de UNESCO (2019), este problema prevalecerá nos próximos anos, pois não é realista considerar a possibilidade de eliminar um déficit tão grande num futuro próximo, uma vez que nos últimos anos, o sistema educacional público enfrentou dificuldades para adicionar 1000 salas de aula/ano, devido aos constrangimentos orçamentários.

Além do mais, a alocação de maior parte do Orçamento do Estado do setor de educação às despesas de funcionamento, sobretudo destinadas aos salários dos funcionários e a dependência externa podem ser motivos que interferem na limitação de provisão de infraestruturas escolares convencionais em quantidade desejadas. Por exemplo, Movimento de Educação Para Todos (Movimento [...], 2022) sustenta que a componente de investimento apenas recebia 16,4% do orçamento do sector, sendo que ela é responsável pela criação de melhores condições no processo de ensino e aprendizagem a fim de proporcionar uma educação de qualidade. E mais, no que respeita à origem dos recursos da despesa de investimento, o financiamento externo é mais predominante, com cerca 13,8% e os remanescentes 2,6% derivam do financiamento interno.

A insuficiência de salas de aula e de professores, associada à maior demanda de alunos à educação básica pública geram maior proporção de professor/alunos e obriga o funcionamento de algumas turmas debaixo de árvores (Duarte, 2018; Mário; Monjane; Santos, 2020). Ademais, alguns professores lidam com turmas numerosas, polivalência e grande quantidade de disciplinas, ocasionando a intensificação do trabalho docente (Aliante, 2023; Francisco, 2022). Por exemplo, Moçambique (2017b), constatou que muitas turmas em escolas básicas públicas eram formadas por uma média de 60 alunos ou mais, atingindo, em certos casos, 100 alunos/turma, sobretudo nas províncias de Nampula, Zambézia, Tete e Niassa. Na mesma direção, o levantamento do número de alunos/professor feito na pesquisa de Aliante *et al.* (2021) indicou uma média de 87 alunos/professor.

Quanto à oferta e distribuição gratuita do livro escolar na educação básica, a UNESCO (2019) informa que, desde 2000, o setor da educação distribui-os no ensino primário, sendo dois livros/aluno na 1ª e 2ª classes (português e matemática). Da 3ª a 7ª classe, os livros são distribuídos, de grosso modo, na proporção de um livro/disciplina em cada três anos. No entanto, a partir de 2016 registrou-se um atraso sistemático na sua alocação, assim como a provisão de poucas quantidades a nível nacional (Jornal Notícias, 2022; O País, 2024; Rádio Moçambique, 2024), afetando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e do trabalho docente em escolas públicas da educação básica.

Embora a Rádio Moçambique, no dia 22 de março de 2024, tenha anunciado que estava em marcha o processo de distribuição do livro escolar no país, até ao fim do primeiro trimestre escolar (dia 3 de maio de 2024), ainda não tinha sido distribuído. No entanto, Moçambique (2023) reconhece que o livro escolar é um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, cuja utilização e conservação é vital para o sucesso escolar dos alunos e, conseqüente, cumprimento

dos objetivos globais de todo o sistema educativo. Neste âmbito, entende-se que a indisponibilidade do livro escolar em quantidade desejada e em tempo útil acarreta consequências para o trabalho docente e para o processo de ensino- aprendizagem, pois este é usado como manual do aluno nas classes iniciais, concretamente na 1ª e 2ª classes. Além do atraso de distribuição do livro escolar e da sua provisão insuficiente, constata-se mau uso e conservação do livro retornável por parte dos alunos da 3ª a 7ª classe.

UNESCO (2019) frisa que a política de distribuição do livro escolar em Moçambique levanta preocupações de índole pedagógica e econômica. Se, por um lado, a distribuição gratuita do livro escolar deve ser vista como uma condição para a universalização da educação básica de nove classes, por outro, a política sugere uma reflexão sobre a relação entre a elevada quantidade de títulos em algumas classes, sua praticabilidade para a aprendizagem dos alunos e os custos envolvidos na sua produção e distribuição. A equação cuja solução deve ser achada é o equilíbrio entre a quantidade de títulos que garantem uma aprendizagem efetiva aos alunos e os custos associados.

Embora a atual lei do SNE determine a educação básica obrigatória e gratuita da 1ª a 9ª classe e o governo tenha se comprometido em assegurar a oferta do livro escolar, a sua provisão ainda é feita apenas para a 1ª a 7ª classe. Contudo, na perspectiva de Delors *et al.* (1998), a qualidade da formação pedagógica e do ensino depende, em larga medida, da qualidade dos meios de ensino e, em especial, dos manuais escolares. Para estes autores, meios de ensino de qualidade podem ajudar os professores com formação deficiente a melhorar tanto a sua competência pedagógica como o nível dos próprios conhecimentos.

Ademais, a falta de financiamento, de meios pedagógicos e a superlotação das turmas traduzem-se, frequentemente, numa profunda degradação das condições de trabalho de professores e da qualidade de ensino. A entrada na escola de alunos com grandes dificuldades no ambiente social e familiar impõe novas tarefas aos professores para as quais eles estão muitas vezes mal preparados (Delors *et al.*, 1998). Isto remete-nos à ideia de que a insuficiência de professores e das condições escolares afetam severamente a qualidade da educação básica instituída nos diversos instrumentos legais descritos neste trabalho.

Em relação às condições de emprego de professor da educação pública em Moçambique (exemplo: contratação, estabilidade, remuneração e desenvolvimento na carreira) salienta-se que são notórios os avanços significativos sobre a eliminação de vínculos instáveis, ou seja, eliminação de contratação de professores sem nomeação provisória desde o ano de 2022. Refira-se que antes de 2022, o ingresso na carreira docente podia ser feito via contrato. No entanto, vários professores ficavam muito tempo sem obter o estatuto de funcionário do Estado que ocorre através de nomeação provisória e definitiva (Moçambique, 2017b).

Este fato ocorria por motivos de burocracia, falta de domínio de procedimentos administrativos por parte dos gestores de recursos humanos do setor



da educação e forte dependência do Ministério de Economia e Finanças (MEF) para confirmação do cabimento orçamentário. Isto fazia com que muitos professores ficassem privados de diversos direitos dos funcionários públicos, nomeadamente: promoções, progressões, nomeação em comissão de serviço, bolsas de estudos, entre outros benefícios legalmente instituídos (Moçambique, 2017b). Entretanto, a partir de 2022, a relação de trabalho no aparelho do Estado constitui-se através de nomeação em regime de carreira, conforme rege o número 1 do artigo 14 da Lei n.º 4/2022, de 11 de fevereiro, que aprova o Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado – EGFAE (Moçambique, 2022a), conjugado com o número 1 do artigo 3 do Decreto n.º 28/2022, de 9 de junho, que aprova o Regulamento do Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado – REGFAE (Moçambique, 2022b).

Em relação ao desenvolvimento na carreira docente e nas demais carreiras da função pública, o número 1 do artigo 53 do EGFAE e do artigo 73 do REGFAE estabelece que em Moçambique, o desenvolvimento profissional do funcionário do Estado é o processo permanente de ampliação do seu potencial através de ações de indução, formação e avaliação que visem o seu crescimento profissional através da promoção, progressão e mudança de carreira profissional.

A literatura científica levantada sobre o crescimento profissional docente indica que muitos professores sofrem estagnação na carreira (Abacar; Aliante; Nahia 2020; Abacar; Roazzi; Bueno, 2017; Aliante; Mendes; José, 2024; Moçambique, 2017b; Santos; Aliante, 2024), um problema que vem se acentuando nos últimos nove anos, sobretudo de 2022 até o presente. Por exemplo, Moçambique (2017b), observou que durante o período em análise, houve muita estagnação na passagem do estatuto de professor contratado para nomeado (funcionário), atendendo que o requisito mínimo era de dois anos. Adicionalmente, verificou-se que a situação de promoção automática e por tempo de serviço por província era feita de forma não satisfatória e com pouca abrangência, pois estava condicionada à existência de cabimento orçamental e ao fraco domínio de procedimentos para progressão por parte dos gestores de recursos humanos da maioria dos distritos, onde se chegava a evitar a realização deste ato.

Moçambique (2017b) e Santos e Aliante (2024) defendem que, embora os processos de crescimento profissional na carreira sejam previstos por lei, sua efetivação está condicionada, em grande medida, à existência e disponibilidade orçamentária. Esta dependência faz com que emergam problemas sistemáticos de estagnação na carreira para muitos professores moçambicanos.

É importante frisar que a estagnação de carreira é um problema que afeta a todos os funcionários públicos moçambicanos desde 2022 até ao presente. Neste período, o governo congelou todos os atos administrativos. Este problema prevalecerá nos próximos dois anos, cuja previsão de retorno está para 2026 (Aliante; Abacar; Candrinho, 2024).

No que diz respeito à remuneração docente, diversas pesquisas atinentes ao assunto apontam que a maioria de professores a considera como baixa e/ou

insuficiente considerando o custo de vida do país (Abacar; Roazzi; Bueno, 2017; Aliante; Mendes; José, 2024; Moçambique, 2017b). Esta percepção pode ter sido agravada de 2016 a 2024, pois este período foi marcado por pouco incremento salarial, oscilação de pagamento do 13º salário, alto custo de vida, depreciação da moeda nacional e falta do desenvolvimento na carreira. De modo ilustrativo, no período de 2015 a 2021, o incremento salarial oscilou entre 223 meticais e 10% do salário-base. Assim, no ano de 2019, o aumento salarial foi de 500 meticais (41,6 reais à taxa de câmbio de 1 real/12 meticais) para os servidores públicos de todos os setores, incluindo os do setor da educação.

Pior do que o descrito, em 2020 não houve incremento salarial. E já no ano de 2021, o reajuste salarial foi de 5% para os servidores enquadrados nas categorias mais baixas, passando, neste caso, de 4.468 meticais para 4.691 meticais (390,9 reais à taxa de câmbio 1 real/12 meticais). Nas restantes categorias, o incremento salarial foi de 223 meticais (Moçambique, 2021). O mesmo ocorreu com o 13º salário, tendo sido pago em 2017, 2018, 2019, 2020 e 2024 entre 30% a 50% do salário-base. Já nos anos 2021, 2022 e 2023, não se pagou o 13º salário.

Deste modo, a baixa remuneração docente tem sido indicada pela literatura científica nacional como fator de desmotivação e absentismo laboral (Alberto, 2023), fonte de *stress* ocupacional (Abacar; Roazzi; Bueno, 2017; Aliante; Abacar; Pereira, 2020), e condicionante do adoecimento mental de professores (Aliante, 2023).

Portanto, com base na descrição apresentada, infere-se que a maioria dos resultados sobre as condições de trabalho docente e emprego indica que muitos professores se sentem insatisfeitos com salários, condições de trabalho - infraestruturas escolares, material escolar e turmas numerosas - desenvolvimento na carreira, pagamento de horas-extras e prestígio da profissão na sociedade (Moçambique, 2017b). Estes elementos, além de causarem insatisfação profissional, são apontados pela literatura internacional como principais fatores de sofrimento e adoecimento mental da classe docente (Cabral, 2019; Campos; Schroeder; Faruch, 2022; Luz *et al.*, 2019; Silva, 2018; Trevisan *et al.*, 2022).

Face a estas constatações, são levantadas várias propostas de ações para reverter o cenário. Delors *et al.* (1998), por exemplo, sustentam que é preciso mais empenho em manter a motivação de professores em situações difíceis e, para conservar no ensino os bons professores, que se lhes ofereça condições de trabalho satisfatórias e remuneração comparável a das outras categorias de emprego que exigem um nível de formação equivalente. A concessão de incentivos especiais para professores que trabalham em zonas afastadas ou pouco convidativas é, evidentemente, necessária para os levar a permanecer nessas zonas, de modo que as populações desfavorecidas não fiquem prejudicadas ainda mais, devido à falta de professores qualificados.

O estudo de Moçambique (2017b), demonstrou que os professores inquiridos se referiram à necessidade de implementação de incentivos, tais como: residências condignas para os professores, particularmente nas zonas suburbanas, subsídio de

risco, aumento salarial, melhoramento de infraestruturas escolares, revisão do rácio alunos/professor, compatibilização da carga horária com os temas programáticos e revisão das passagens semiautomáticas (ciclos de aprendizagem). Adicionalmente, em Aliante (2023), sugeriu-se a melhoria de salários e provisão de serviços de atendimento psicológico nas instituições educativas e de ensino.

### 3.3 Qualidade de ensino público da educação básica em Moçambique

O conhecimento, a informação e os dados sobre a qualidade de ensino e nível dos resultados de aprendizagem dos alunos, bem como os fatores e condições que determinam estes resultados são abundantes em Moçambique. Ao mesmo tempo, observa-se que o desempenho escolar e o nível de resultados de aprendizagem dos alunos persistem abaixo do esperado (Chicava; Machama, 2020; Moçambique, 2020a; UNESCO, 2019). Assim, vários pesquisadores independentes que investigam a qualidade de ensino público e o MEC, reconhecem que, atualmente, a qualidade de ensino em Moçambique é reconhecidamente um dos maiores desafios do sistema de educação (Chicava; Machama, 2020; Zucula, 2021).

O sistema de educação público moçambicano tem funcionado com *inputs* insuficientes, com altos rácios professor/alunos e turma/alunos com professores insuficientemente preparados para a docência e instalações pouco adequadas para o funcionamento. Em outras palavras, a qualidade da aprendizagem é, ainda, não a desejável, estando aquém daquilo que é a expectativa da sociedade moçambicana. Isto revela que em termos dos melhores resultados de aprendizagem e eficiência interna do sistema educacional, não estão sendo alcançados (Chicava; Machama, 2020; Moçambique, 2020a; UNESCO, 2019).

A qualidade do ensino expressa-se na articulação das dimensões para a concretização de uma política educacional voltada para a segurança de uma escola de qualidade para todos, em todos os ciclos e níveis, e que orientem também o processo de ensino e aprendizagem; e sejam desenvolvidas em comum acordo com as ações direcionadas à superação das desigualdades socioeconômicas e culturais presentes em cada região, o que pressupõe a qualidade dos processos educativos e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos (Dourado; Oliveira; Santos, 2009). Embora se reconheça que a qualidade de ensino é condicionada por diversos fatores institucionais, socioeconômicos, políticos e culturais, Mário, Monjane e Santos (2020), atribuem a fraca aprendizagem de alunos da educação básica da rede pública moçambicana aos seguintes fatores: deficiente alocação do tempo para tarefas de ensino e aprendizagem, turmas superlotadas e elevados rácios professor/alunos, deficiente preparação, alocação e controle do trabalho de professores, carências em materiais de ensino, fraco envolvimento e participação dos pais e/ou encarregados da educação e da comunidade na gestão das escolas, fragilidades no apoio externo à educação e pouco investimento público interno.

Na ótica de Beira, Vargas e Gonçalo (2015), a qualidade na educação básica pública em Moçambique, depende também do fator formação, desempenho do corpo docente, satisfação pessoal e profissional, e é considerado como uma base para aumentar a autoconfiança e competência na sala de aula. Acrescentam-se os fatores como valorização docente e sua condição de saúde física e mental. Portanto, considera-se que para melhorar a qualidade de ensino em Moçambique é necessário, antes de tudo, melhorar esses aspectos elencados, bem como prover políticas mais efetivas de orientação ao aluno, formação continuada e integrada de professores e profissionais das escolas, gestão democrático-participativa, implementação de sistema de avaliação, motivação de professores com boa remuneração salarial e currículo rico e atualizado (Beira; Vargas; Gonçalo, 2015; Zucula, 2021) e desenho e implementação de políticas de atenção à saúde e bem-estar docente (Aliante *et al.*, 2025).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se, neste estudo, analisar teórico-reflexivamente a implementação da política do direito à educação básica para todos em Moçambique no contexto do Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4, com a finalidade de apontar seus progressos, limites e perspectivas. Os resultados permitem concluir que são notórios avanços relativos à institucionalização do direito à educação a todos nos marcos legais do país. No entanto, sinaliza-se que a implementação efetiva dessas legislações é muito insuficiente devido aos poucos orçamentos e investimentos públicos destinados ao setor da educação, o que condicionam a provisão limitada de recursos humanos, de condições das instituições escolares e da desvalorização docente.

Este curso de ação resulta em disparidades significativas no acesso à educação básica de qualidade, equitativa e inclusiva, especialmente entre pessoas de baixa renda e com Necessidades Educativas Especiais e repercute na qualidade de ensino que é severamente criticada por diversos atores do país. As opções estratégicas adotadas estão, possivelmente, comprometendo o alcance das metas definidas no contexto de educação analisada.

Neste diapasão, é questionável se o direito à educação básica está sendo colocado como prioridade nacional e do governo moçambicano. Deste modo, é pertinente haver maior financiamento público ao setor da educação e valorização docente. Por fim, importa sugerir que, tratando-se de uma pesquisa teórico-reflexiva, é pertinente que se desenvolvam investigações empíricas envolvendo diversos intervenientes do setor da educação e das escolas públicas para compreender e aprofundar a temática em referência.



## REFERÊNCIAS

ABACAR, M.; ALIANTE, G.; NAHIA, I. A. A. Fontes de estresse ocupacional e estratégias de enfrentamento em professores moçambicanos do ensino básico. **Saúde e Pesquisa**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 41-52, 2020. DOI 10.17765/2176-9206.2020v13n1p41-52. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/saudpesq/article/view/7598>. Acesso em: 17 nov. 2020.

ABACAR, M.; ROAZZI, A.; BUENO, J. M. H. Estresse ocupacional: percepções dos professores. **Revista Amazônica**, Manaus, v. 19, n. 1, p. 430-472, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/4668>. Acesso em: 18 jul. 2017.

ALBERTO, J. **Absentismo no trabalho**: estudo com professores das escolas públicas do ensino primário no distrito de Angoche (2019-2021). 2023. Dissertação (Mestrado em Regulamento e Administração da Educação) – Academia Militar “Marechal Samora Machel”, Nampula, 2023.

ALIANTE, G. **Descortinando o adoecimento mental de professores do ensino geral da rede pública em Nampula, Moçambique**. 2023. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/273991>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ALIANTE, G.; ABACAR, M.; CANDRINHO, G. C. Condições de trabalho de professores do ensino superior público em Moçambique no contexto da implementação da Agenda 2030. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES, 2024, Santo André. **Caderno de Resumos** [...]. Santo André: Universidade Federal de São Paulo, 2024. p. 429. v. 2. DOI 10.47247/EV/6063.062.8. Disponível em: <https://www.vveditora.com/eventos/978-65-6063-062-8>. Acesso em: 18 dez. 2024.

ALIANTE, G.; ABACAR, M.; PEREIRA, A. M. Estresse ocupacional em professores de educação inclusiva. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 11, n. 1, p. 162-181, 2020. DOI 10.5433/2236-6407.2020v11n1p162. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/36767>. Acesso em: 26 de nov. 2020.

ALIANTE, G.; MENDES, J. M. R.; JOSÉ, C. M. Fatores psicossociais protetivos e de risco relacionados ao trabalho docente da Educação Básica em Nampula, Moçambique. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, n. 31, p. 134-157, 2024. DOI 10.22481/aprender.i31.13790. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/16288>. Acesso em: 10 out. 2024.

ALIANTE, G. *et al.* Garantia da saúde mental e bem-estar de servidores públicos em Moçambique no âmbito dos objetivos de desenvolvimento sustentável: avanços, limites e perspectivas. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 50, n. eddsst2, p. 1-10, 2025. DOI 10.1590/2317-6369/07024en2025v50eddsst2. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/VkHT8csXzvfFd8VhT95xNCs/?lang=en>. Acesso em: 19 de fev. 2025.

ALIANTE, G. *et al.* Síndrome de *Burnout* em professores moçambicanos do ensino fundamental. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 41, n. e219900, p. 1-14, 2021. DOI: 10.1590/1982-3703003219900. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gCKvDmMmzqjbFBRc95GrdCf/?lang=pt>. Acesso em: 11 de dez. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BECA, S. A. A. Os fundamentos de mudança de modelos de formação de professores do ensino básico em Moçambique. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, São Francisco de Conde, v. 3, n. 2, p. 286-301, 2023. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/1274>. Acesso em: 12 de jan. 2024.

BEIRA, J. C.; VARGAS, S. M. L.; GONÇALO, C. R. Gestão de qualidade do ensino básico em Moçambique: um estudo em escolas primárias e públicas. **Navus**, Florianópolis, v. 4, n. 4, p. 65-77, 2015. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/37885/gestao-de-qualidade-do-ensino--basico-em-mocambique--um-estudo-em-escolas-primarias-e-publicas-/i/pt-br>. Acesso em: 17 ago. 2023.

CABRAL, G. G. Condições de trabalho, saúde e adoecimento docente: presenteísmo e absenteísmo em escolas de ensino médio na região central de Rio Branc/AC. **Tecnia**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 24-43, 2019. Disponível em: <https://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/616/510>. Acesso em: 10 de jan. 2020.

CAMPOS, T. A.; SCHROEDER, T. M. R.; FARUCH, S. B. O trabalho docente e a sua relação com o adoecimento: percepções de professores do ensino médio da rede pública. **Cenas Educacionais**, Caetité, Bahia, v. 5, p. 1-40, 2022. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/14891/10435>. Acesso em: 23 dez. 2022.

CASTIANO, J. P.; NGUENHA, S. E. **A longa marcha de uma educação para todos em Moçambique**. 3. ed. Maputo: Publifix, 2013.

CHICAVA, A. K. A.; MACHAMA, O. A. K. Políticas e desafios do ensino básico no sistema nacional da educação moçambicana. **Revista Amor Mundi**, São Ângelo, v. 1, n. 2, p. 89-100, 2020. DOI 10.46550/amormundi.v1i2.2. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/0fe7/7e94a7092ecbd6d9f525e0d2afa06744cb49.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

DELORS, J. *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. (coord.). **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: INEP, 2009.

DUARTE, S. M. A avaliação por ciclos de aprendizagem no ensino básico em Moçambique: Entre tensões e desafios. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 33-47, 2018. DOI 10.5212/PraxEduc.v.13i1.0002. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10562>. Acesso em: 18 jul. 2019.

FRANCISCO, J. A. Precarização e intensificação do trabalho docente durante a pandemia: as condições materiais e tendências de proletarização em Moçambique. **Revista GESTO-DEBATE**, Campo Grande, v. 22, n. 29, p. 488-507, 2022. DOI 10.55028/gd.v6i01-24.17453. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17453>. Acesso em: 15 ago. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Progresso dos objectivos de desenvolvimento sustentável**: revisão nacional voluntária 2020. Maputo: INE, 2020.

JORNAL NOTÍCIAS. **Ano letivo arranca a 31 de janeiro – Distribuição do livro escolar em meados de fevereiro**. Maputo: Sexta-feira, 14 jan. 2022.

LUZ, J. G. *et al.* Implicações do ambiente, condições e organização do trabalho na saúde do professor: uma revisão sistemática. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 12, p. 4621-4632, 2019. DOI 10.1590/1413-812320182412.26352017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/SFQXrvqcb93gDrzCFgGkyDN/?lang=pt>. Acesso em: 3 mar. 2020.

MÁRIO, M.; MONJANE, C. M.; SANTOS, R. **O sector da educação em Moçambique**: do acesso à qualidade epistémica do ensino primário. Moçambique: WIDER Working Paper 2020/130, 2020. p. 13-19. Disponível em: <https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/2021-04/O-sector-da-Educacao-em-Mocambique-PT.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2014.

MOÇAMBIQUE. Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. **Estudo holístico da situação do professor em Moçambique**. Maputo: MINEDH, 2017b.

MOÇAMBIQUE. Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. **Guião do professor**. Maputo: MINEDH, 2023.

MOÇAMBIQUE. Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano estratégico da educação 2020-2029**. Maputo: MINEDH, 2020a.

MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Decreto n.º 75/2017, de 27 de dezembro de 2017. Aprova medidas de contenção de despesa pública. **Boletim da República**, Maputo, I série, n. 201, 27 dez. 2017a. Disponível em: [https://fracessoriasa.co.mz/wp-content/uploads/2021/10/51-Decreto\\_75\\_27Dez\\_Limites-Ajudas-de-Custos.pdf](https://fracessoriasa.co.mz/wp-content/uploads/2021/10/51-Decreto_75_27Dez_Limites-Ajudas-de-Custos.pdf). Acesso em: 20 ago. 2018.

MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Decreto n.º 28/2022, de 9 de junho de 2022. Aprova o Regulamento do Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado abreviadamente designado por REGFAE e revoga o Decreto n.º 5/2018 de 26 de fevereiro. **Boletim da República**, Maputo, I Série, n.110, 862-(1-30), 9 jun. 2022a. Disponível em: <https://www.mef.gov.mz/index.php/publicacoes/legislacao-dngrh/recursos-humanos/1625-decreto-n-o-28-2022-aprova-o-regulamento-do-estatuto-geral-dos-funcionarios-e-agentes-do-estado/file>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Lei n.º 1/2018, de 12 de junho de 2018. Lei de revisão pontual da Constituição da República de Moçambique. **Boletim da República**, Maputo, I Série, n. 115, 12 jun. 2018a. Disponível em: <https://faolex.fao.org/docs/pdf/moz117331POR.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2018.

MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional da Educação na República de Moçambique. **Boletim da República**, Maputo, I Série, n. 254, 28 dez. 2018b. Disponível em: [https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/02/Lei-n%C2%BA-18-2018-28-Dezembro\\_-SNE.pdf](https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/02/Lei-n%C2%BA-18-2018-28-Dezembro_-SNE.pdf). Acesso em: 3 abr. 2019.

MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Lei n.º 4/2022 de 11 de fevereiro de 2022. Aprova o Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado, abreviadamente designado por EGFAE e revoga a Lei n.º 10/2017, de 1 de agosto. **Boletim da República**, Maputo, I Série, n. 29, p. 215-240, 11 fev. 2022b. Disponível em: [https://maefp.gov.mz/wp-content/uploads/2025/04/Lei-4\\_2022\\_11\\_Fevereiro-Novo-EGFAE-2022.pdf](https://maefp.gov.mz/wp-content/uploads/2025/04/Lei-4_2022_11_Fevereiro-Novo-EGFAE-2022.pdf). Acesso em: 27 fev. 2022.

MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Ministério da Economia e Finanças. **Ofício n.º 338/GAB-DNCP**. Aditamento ao ofício n.º 165/GAB/SP/2021, de 23 de setembro. Maputo: Direção Nacional de Contabilidade Pública, 2021.



MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Resolução n.º 15/2020, de 14 de abril de 2020. Aprova o Programa Quinquenal do Governo para 2020-2024. **Boletim da República**, Maputo, I Série, n. 70, 14 abr. 2020b. Disponível em:

<https://faolex.fao.org/docs/pdf/moz196768.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Estudo sobre acompanhamento dos gastos públicos no sector da educação e sua alocação equitativa**. Maputo: MEPT, 2022. Disponível em: <https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2022/10/Estudo-Acompanhamento-dos-Gastos-Publicos-na-educacao.pdf-2022.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2023.

NICAQUELA, W. P.; ASSANE, A. I. A formação de professores primários em Moçambique: qual modelo a adotar? **Argumentos**, Fortaleza, v. 18, n. 1, p. 204-223, 2021. DOI 10.32887/issn.2527-2551v18n1p.204-223. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/3840/3661>. Acesso em: 10 nov. 2022.

NIVAGARA, D. Formação e o desenvolvimento profissional de professores: Uma análise crítica da sua prática no contexto de Moçambique. **Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Manaus, v. 11, n. 2, p. 23-39, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4710478>. Acesso em: 10 nov. 2022.

NIVAGARA, D. A contribuição da prática na formação inicial de professores: Uma análise a partir da formação de professores primários em Moçambique. **REH- Revista Educação e Humanidades**, Manaus, v. 1, n. 1, p. 371-420, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/7554/5300>. Acesso em: 13 mar. 2024.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. 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. 1 CD-ROM.

O PAÍS. **Livros escolares já estão no país, mas sem data para distribuição**. Maputo, Moçambique, dia 14 de abril de 2024. Disponível em: <https://opais.co.mz/livros-escolares-ja-estao-no-pais-mas-sem-data-para-distribuicao/>. Acesso em: 19 de fev. 2025.

PASCHOAL, T.; FERREIRA, M. C. As condições de trabalho no DEPEN/MJSP. **Revista Brasileira de Estudos Penais**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 61-66, 2023. Disponível em: <https://rbepdepen.depen.gov.br/index.php/RBEP/article/view/637/409>. Acesso em: 13 mar. 2024.

RÁDIO MOÇAMBIQUE. **Em marcha processo de distribuição do Livro Escolar no país.** Moçambique: Rádio Moçambique, 22 mar. 2024. Disponível em:

<https://www.rm.co.mz/em-marcha-processo-de-distribuicao-do-livro-escolar-no-pais/>. Acesso em: 13 maio 2024.

SANTOS, J. S.; ALIANTE, G. Planejamento e orçamentação de carreira docente: Análise da perspectiva dos professores do ensino básico em Moçambique. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 1-27, 2024. DOI 10.1590/S1413-

24782024290017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/X8mfVDRGzjkcpjxhJyx47Dw/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2024.

SILVA, S. G. **Travessias entre a sala de aula e o consultório:** trajetórias docentes, narrativas e histórias de sofrimento e adoecimento psíquico de professores no Amapá. Amapá: UNIFAP, 2018.

TIMBANE, A. A. **A variação e a mudança lexical da língua portuguesa em Moçambique.** 2013. Tese (doutorado em Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103535>. Acesso em: 12 maio 2020.

TREVISAN, K. R. R. *et al.* Revisão sistemática internacional sobre agravos à saúde mental de professores. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, Colombia, v. 40, n. 1, p. 1-15, 2022. DOI 10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7532. Disponível em: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/7532>. Acesso em: 12 jan. 2023.

TORRE, A. R. *et al.* **Resultados da Avaliação de 2021:** análise aprofundada dos factores da desistência escolar no ensino primário em Moçambique. Maputo, Moçambique: UNICEF/UP, 2023.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Revisão de políticas educacionais – Moçambique.** Maputo: MINEDH, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371701>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ZUCULA, A. F. Qualidade da educação em Moçambique: uma análise a partir dos indicadores educacionais. **Revista de Ciências Humanas e Linguagem**, Salvador, v. 2, n. 3, p. 189-204, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/11134#:~:text=Ao%20final%20de%20leituras%20e,de%20aulas%20C%20curr%C3%ADculo%20rico%20e>. Acesso em: 23 mar. 2023.

## **Contribuição dos autores**

Gildo Aliante – Coordenação do projeto, coleta de dados, participação ativa na análise dos dados e escrita e revisão da escrita inicial e final do manuscrito.

Benizardo da Graça Luís – Coleta de dados, análise dos dados e escrita e revisão da escrita inicial e final do manuscrito.

Alifo Artur Aiuba – Coleta de dados, análise dos dados e escrita e revisão da escrita inicial e final do manuscrito.

## **Declaração de conflito de interesse**

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo “Implementação do direito à educação básica para todos em Moçambique no contexto do objetivo do desenvolvimento sustentável 4: progressos, limites e perspectivas”.

## **Disponibilidade de Dados**

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão disponíveis no artigo.

## **Revisado por:**

Cremildo Sando Guicamba

E-mail: [cremildosando@gmail.com](mailto:cremildosando@gmail.com)