



EDUCAÇÃO E POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA ÁFRICA AUSTRAL: REFORMAS E CONTRADIÇÕES NO CASO MOÇAMBICANO

Neto Arur Pampão¹
Hilário Alfredo Vilanculos²

Resumo: Este artigo analisa os efeitos das reformas educacionais em Moçambique sob a influência das políticas neoliberais, situando o caso no contexto da África Austral. A educação, central para o desenvolvimento, foi historicamente marcada por exclusões coloniais e, após a independência, tornou-se instrumento de descolonização e democratização do saber. Contudo, desde a década de 1990, reformas impulsionadas por organismos multilaterais, como Banco Mundial e FMI, introduziram princípios neoliberais na gestão, no financiamento e na avaliação da educação. O estudo, de caráter qualitativo e descritivo, baseou-se em documentos oficiais do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), e publicações da UNESCO complementados por literatura científica. Os resultados revelam que, apesar da expansão da rede escolar e da aprovação de marcos legais como a Lei 18/2018, persistem desigualdades territoriais, altas taxas de analfabetismo e forte dependência de doadores internacionais, que condicionam políticas públicas e reduzem a autonomia nacional. No campo dos saberes locais, observa-se que Moçambique e países como Angola e Comores ainda marginalizam línguas africanas, em contraste com experiências de valorização da língua materna em Lesotho, Essuatíni e Namíbia. A análise da província de Manica mostra que, embora existam várias instituições de ensino superior, nenhuma oferece doutoramento localmente, obrigando os estudantes a deslocarem-se para outras províncias. Conclui-se que o modelo educacional moçambicano e regional continua tensionado entre inclusão e exclusão, identidade e globalização, exigindo políticas que valorizem epistemologias africanas e garantam maior equidade territorial.

Palavras-chave: África Austral; Educação; Moçambique; Neoliberalismo; Políticas públicas.

ABSTRACT: This article analyzes the effects of educational reforms in Mozambique under the influence of neoliberal policies, placing the case within the Southern African context. Education, central to development, was historically shaped by colonial exclusions and, after independence, became a tool for decolonization and democratization

¹N. A. Pampão. <https://lattes.cnpq.br/9764993099244882>. Universalidade Católica de Moçambique, emails: netopampao@gmail.com/709220531@ucm.ac.mz, Chimoio, Manica, Moçambique.

²H. A. Vilanculos <https://lattes.cnpq.br/1088149194691382>. Universalidade Católica de Moçambique, email: hilavilas@gmail.com, Chimoio, Manica, Moçambique.

of knowledge. However, since the 1990s, reforms driven by multilateral organizations such as the World Bank and IMF have introduced neoliberal principles in the management, financing, and assessment of education. The qualitative and descriptive study is based on official documents from the Ministry of Education and Human Development (MINEDH), UNESCO publications, and scientific literature. Findings reveal that, despite the expansion of the school network and the approval of legal frameworks such as Law 18/2018, territorial inequalities, high illiteracy rates, and strong dependence on international donors persist, constraining public policies and reducing national autonomy. Regarding local knowledge, Mozambique and countries like Angola and Comoros still marginalize African languages, contrasting with experiences of mother tongue valorization in Lesotho, Eswatini, and Namibia. The analysis of Manica province shows that, although several higher education institutions exist, none offers doctoral programs locally, forcing students to move to other provinces. The study concludes that the Mozambican and regional educational model remains strained between inclusion and exclusion, identity and globalization, requiring policies that value African epistemologies and ensure greater territorial equity.

Keywords: Southern Africa; Education; Mozambique; Neoliberalism; Public policies.

INTRODUÇÃO

A educação tem se consolidado como um dos pilares centrais para o desenvolvimento das sociedades contemporâneas, representando um espaço de articulação entre tradição e modernidade, identidade cultural e globalização. Na África Austral, esse cenário se complexifica diante dos legados coloniais, das transformações pós-independência e da influência crescente das políticas neoliberais na formulação das políticas públicas educacionais. O processo de construção dos sistemas educacionais na região revela um percurso marcado por reformas impulsionadas tanto por demandas internas quanto por pressões externas de organismos multilaterais.

Durante o período colonial, as estruturas educacionais foram moldadas para servir aos interesses coloniais, com modelos excludentes e eurocentrados. Em Moçambique, a educação antes da independência, em 1975, era discriminatória e elitista, destinada a uma minoria ligada ao poder colonial. Segundo Guebert & Rodrigues (2021), o sistema visava despersonalizar os moçambicanos, inculcando-lhes valores culturais e cívicos portugueses, negando a identidade africana e marginalizando os saberes locais. Quimuenhe (2018) complementa que, com a chegada dos portugueses, foi imposta uma educação de opressão, que desprezava os nativos, chamados de “indígenas” e classificados como selvagens, sob o argumento de que precisavam ser “civilizados” e integrados como assimilados. Apenas uma pequena parcela de moçambicanos teve acesso a esse modelo de ensino, geralmente aqueles considerados assimilados, ao passo que a maioria era excluída.

A esse respeito, Raiva (2022) destaca que o sistema educacional colonial era sustentado por dois subsistemas: o ensino oficial, voltado para os filhos dos colonos e assimilados, e o ensino rudimentar, dirigido aos nativos. Enquanto o ensino oficial promovia valores e padrões aristocráticos europeus, o ensino para indígenas limitava-se a práticas básicas de leitura, escrita e domesticação, configurando-se como um instrumento de dominação, alienação e cristianização. A regulação formal da educação nas colônias remonta à monarquia portuguesa, com o primeiro decreto para instrução primária no ultramar datado de 1846. Posteriormente, ao longo do século XIX e início do século XX, foram criadas escolas primárias e secundárias em diversas localidades, como Ilha de Moçambique, Quelimane, Tete, Inhambane e Lourenço Marques.

Com a independência, os países da África Austral, entre eles Moçambique, iniciaram processos de reforma que visavam à descolonização do saber, à democratização do acesso e à valorização das epistemologias locais. No entanto, a partir da década de 1990, Moçambique passou a adotar uma série de reformas educacionais influenciadas por instituições como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, introduzindo elementos de racionalidade neoliberal nas políticas de gestão, financiamento e avaliação da educação.

O objetivo geral deste artigo é analisar os efeitos das reformas educacionais influenciadas por políticas neoliberais em Moçambique, com ênfase no seu impacto sobre a equidade, a qualidade do ensino e a valorização dos saberes locais. O estudo está delimitado espacialmente ao território moçambicano, inserido na Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), e temporalmente ao período democrático, com especial atenção ao recorte pós-1990, quando se intensificaram as reformas orientadas por organismos multilaterais.

A escolha por Moçambique justifica-se não apenas pela disponibilidade de dados institucionais relevantes, mas também pelo fato de o país representar um caso emblemático entre os membros da África Austral, dadas suas características particulares. Após a independência, Moçambique adotou um modelo educacional estatal e centralizado, promovendo a expansão do acesso e a valorização dos saberes locais. Contudo, a partir da década de 1990, o país passou a incorporar reformas alinhadas ao ideário neoliberal, com forte influência de organismos internacionais, tornando-se um exemplo ilustrativo de como se dá a transição de políticas educacionais sob condições de dependência financeira e institucional. Além disso, as tensões entre modernização curricular e valorização da diversidade cultural local



tornam Moçambique um campo fértil para analisar os dilemas entre identidade e globalização na educação africana.

O estudo tem como principais questões orientadoras:

- (i) De que forma o neoliberalismo tem moldado as reformas educacionais em Moçambique?
- (ii) Quais os principais impactos dessas reformas na qualidade e equidade do sistema de ensino?
- (iii) E como os saberes tradicionais africanos têm sido reposicionados ou marginalizados nesse processo de modernização educacional?

Para responder a essas questões, o artigo está organizado em três seções principais, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção discute o contexto histórico e político da educação na África Austral, com destaque para os legados coloniais e as influências neoliberais nas reformas educacionais. A segunda seção analisa os impactos dessas reformas no sistema educacional moçambicano, com foco na qualidade, equidade e financiamento. A terceira seção examina como os saberes africanos e epistemologias locais têm sido tratados nas políticas educativas recentes, destacando tensões entre modernização e valorização da identidade cultural na África Austral.

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico, centrada na análise documental e interpretativa. A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se pela natureza do problema investigado, que envolve compreender as implicações das reformas educacionais em Moçambique e na África Austral a partir de uma perspectiva histórica, política e cultural.

As fontes de informação foram constituídas por documentos oficiais do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), relatórios internacionais da UNESCO e da, bem como artigos científicos e obras de referência sobre educação, neoliberalismo e saberes africanos. Esta triangulação de fontes visou garantir maior consistência e validade às interpretações realizadas.

Os procedimentos metodológicos seguiram a técnica da análise documental e de conteúdo, orientada pela leitura crítica, sistematização e categorização das informações. O material recolhido foi sistematizado em três dimensões principais de análise:

- (i) a trajetória histórica e política da educação em Moçambique e na África Austral;
- (ii) os impactos das reformas neoliberais sobre a qualidade do ensino, a equidade e as desigualdades sociais e regionais;
- (iii) as tensões entre modernização educacional e valorização dos saberes locais, com ênfase nas políticas linguísticas.

Além dessas dimensões, analisou-se ainda o caso específico da província de Manica, que evidencia as desigualdades territoriais no acesso ao ensino superior, dado que as instituições locais não oferecem cursos de doutoramento, obrigando os estudantes a deslocarem-se para outras províncias.

A análise privilegiou uma perspectiva crítico-interpretativa, buscando identificar convergências e contradições entre os marcos normativos, os relatórios institucionais e as leituras da literatura científica. Esse percurso metodológico permitiu não apenas mapear os condicionantes externos e internos das políticas educacionais, mas também evidenciar os dilemas entre identidade cultural e globalização, inclusão e exclusão no campo da educação em Moçambique e na região.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Educação na África Austral: entre colonialismo e reconfigurações pós-independência

Na África Austral, os sistemas educativos foram moldados por processos coloniais que articularam exclusão, hierarquia cultural e a formação de mão de obra subordinada. Após as independências, a região procurou descolonizar o saber e democratizar o acesso, embora desde a década de 1990 enfrente pressões crescentes por reformas orientadas pelo ideário neoliberal. A expansão da educação moderna em toda a região esteve profundamente vinculada ao período colonial. Segundo Mudimbe (1988), o modelo imposto criava dicotomias artificiais entre o tradicional e o moderno, o oral e o escrito, reforçando a hierarquia entre culturas europeias e africanas. Essa estrutura fomentou um imaginário de progresso linear, negligenciando a complexidade das realidades locais e promovendo transformações desestabilizadoras nas organizações sociais e produtivas africanas. O ensino colonial, assim, funcionava como vetor de difusão dos valores europeus, fragmentando identidades culturais e deslegitimando saberes locais.

É nesse quadro regional que se insere o caso moçambicano, cuja trajetória educacional expressa de forma clara tais tensões históricas. Durante o domínio português, a educação funcionou como instrumento de dominação cultural, estruturada em dois subsistemas: o ensino oficial, destinado a colonos e assimilados, e o ensino rudimentar, voltado aos indígenas. Este último restringia-se ao aprendizado básico e à domesticação, excluindo a maioria dos moçambicanos do acesso a uma formação de qualidade (RAIVA, 2022). Como sublinha Quimuenhe (2018), esse modelo educacional era excludente, seletivo e opressor, orientado para moldar os africanos aos valores da cultura portuguesa e despersonalizar suas identidades. Embora Moçambique estivesse sob administração portuguesa desde o século XV, a intensificação da educação formal para os africanos só ocorreu no final do século XIX, em grande parte controlada por missionários (BAVO; COELHO, 2022). O sistema educacional baseava-se na segregação racial, oferecendo uma formação limitada aos africanos com foco na produção de mão de obra para a economia colonial (RIBEIRO, 2015).

Com a independência em 1975, Moçambique iniciou um novo ciclo educacional pautado pela descolonização do saber e pela democratização do acesso à escola. Foram criados centros educativos nas zonas libertadas e promovida a formação do "Homem Novo", orientada por ideais socialistas. No III Congresso da FRELIMO, em 1977, o governo lançou o Plano Prospectivo Indicativo (PPI), propondo eliminar o subdesenvolvimento em dez anos. Como marco legal desse projeto, foi aprovada a Lei nº 4/83, que instituiu o Sistema Nacional de Educação (SNE), baseado na igualdade, gratuidade e soberania do conhecimento, com forte centralização estatal (QUIMUENHE, 2018).

Silva e Rumbane (2022) identificam a Lei nº 4/83 como um divisor de águas no sistema educativo moçambicano, por propor uma educação feita “de moçambicanos para moçambicanos”. Contudo, o advento da guerra civil e a crise econômica que assolou o país nas décadas de 1980 e 1990 dificultaram a consolidação dos ideais socialistas. Em 1987, com a adesão às instituições de *Bretton Woods* — Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) — o país iniciou um processo de reestruturação econômica que impactaria profundamente o setor educacional.

A virada neoliberal nas políticas públicas se acentuou com a aprovação da Lei nº 6/92, que introduziu mecanismos de descentralização, permitindo a participação de atores não estatais na provisão da educação. Essa legislação sinalizou uma transição de paradigma, abrindo espaço para a lógica de mercado na educação e reduzindo a responsabilidade direta do Estado no setor (SILVA & RUMBANE, 2022). Em consonância com Simione (2015), esse processo implicou uma redefinição do papel do Ministério da Educação, que passou a funcionar como executor de

políticas desenhadas por atores internacionais, com pouca capacidade de adaptação às especificidades culturais e sociais do país.

Guebert e Rodrigues (2021) reforçam que, embora os marcos legais indiquem compromissos com a inclusão e equidade, as políticas educacionais tornaram-se crescentemente subordinadas a agendas externas. Os financiadores impuseram diretrizes curriculares e modelos de gestão que nem sempre dialogam com o contexto moçambicano, promovendo uma “europeização” da educação e marginalizando os saberes africanos. Como aponta Brock-Utne (2002), esse processo tem correspondido a uma nova forma de dominação intelectual e cultural.

Esse cenário também se observa em outros países da região. Na África do Sul, Jansen (2009) relata como a pedagogia fundamentalista ensinada nas universidades africanas serviu para justificar a segregação racial durante o regime do Apartheid. Embora reformas tenham sido implementadas no pós-Apartheid, muitas delas não ultrapassaram a superfície, uma vez que as estruturas institucionais e curriculares herdadas permaneceram. A resistência à mudança não vinha apenas da burocracia, mas também de setores sociais interessados na preservação do *status quo*.

A Namíbia, por sua vez, ao escolher o inglês como língua oficial no pós-independência, em detrimento das línguas africanas, perpetuou formas de exclusão cultural e alienação epistêmica. A substituição do africâner pelo inglês, embora simbólica, não resultou no fortalecimento das línguas locais, o que Brock-Utne (2002) interpreta como continuidade do colonialismo linguístico sob nova roupagem.

Em Moçambique, a promulgação da Lei nº 18/2018 representa a consolidação desse paradigma. A legislação fortaleceu os princípios de eficiência, responsabilização individual e parcerias público-privadas, promovendo uma redução progressiva do financiamento público à educação (SILVA & RUMBANE, 2022). Essa orientação neoliberal contrasta com a lógica do Estado provedor presente na década de 1980 e evidencia uma inflexão nas prioridades da política educativa.

Apesar da expansão da rede escolar, os desafios permanecem significativos. Altas taxas de analfabetismo, desigualdades territoriais, carência de professores qualificados e deficiências na infraestrutura educacional comprometem os avanços. Mesmo com a gratuidade formal da educação básica, escolas continuam a cobrar taxas indiretas, dificultando o acesso para as populações mais vulneráveis (QUIMUENHE, 2018). Mechiço (2024) acrescenta que o Estado passou a depender de parcerias como ONGs, empresas e instituições religiosas para garantir a provisão educacional, promovendo uma descentralização que acentua disparidades regionais.

O percurso histórico da educação moçambicana, e, em parte, da África Austral revela um campo em constante disputa entre autonomia e dependência, inclusão e exclusão, tradição e globalização. As reformas educacionais, marcadas por sucessivas inflexões ideológicas e condicionamentos externos, refletem os desafios de se construir um sistema educacional enraizado nas realidades africanas, sem abrir mão da inserção no contexto global.

Impactos das reformas educacionais no ensino moçambicano: qualidade, equidade e desigualdades

A análise dos impactos das reformas educacionais no ensino moçambicano requer uma compreensão prévia do contexto ideológico e político que influenciou tais reformas. A partir da década de 1990, a adoção de medidas neoliberais nos países africanos, incentivadas por organismos internacionais, levou à reconfiguração das políticas públicas, incluindo o setor da educação.

Ainda que o conceito de neoliberalismo suscite controvérsias desde os debates inaugurais no Colóquio Walter Lippmann (1938) e na Sociedade de Mont Pèlerin (1947), é consenso entre



seus críticos que, nas últimas décadas, o termo passou a ser associado à desregulamentação dos mercados, às privatizações e ao enfraquecimento das funções sociais do Estado, em especial nos países periféricos (ANDRADE, 2019). Andrade (2019), apoiando-se em autores como Wacquant, Harvey, Peck e Ong, atribui que o neoliberalismo é hoje entendido menos como uma doutrina homogênea e mais como uma racionalidade política e econômica que busca otimizar os lucros por meio de dispositivos de governo voltados à formação de sujeitos livres e autogeridos, promovendo, ao mesmo tempo, a mercantilização de bens públicos como a educação.

Luiz Carlos Bresser-Pereira (2009) advoga que :

O neoliberalismo é a ideologia que os ricos usaram no final do século XX contra os pobres ou os trabalhadores e contra um Estado democrático social. É uma ideologia eminentemente reacionária, portanto. É uma ideologia que, apoiada na teoria econômica neoclássica das expectativas racionais, no novo institucionalismo, na teoria da escolha pública, e nas formas mais radicais da escola da escolha racional, montou um verdadeiro assalto político e teórico contra o Estado e os mercados regulados nos últimos 30 anos. Em consequência, se compararmos esses 30 anos com os imediatamente anteriores, veremos que, nos países ricos, as taxas de crescimento foram menores, aumentou a instabilidade econômico-financeira e a renda concentrou-se nos 2% mais ricos da população, e, para os países em desenvolvimento que aceitaram essa ideologia – o consenso de Washington –, as taxas de crescimento foram insuficientes para o *catching up*.”(PEREIRA, 2009, p. 10).

Por sua vez, Ong (apud Andrade, 2019, p. 231) define o neoliberalismo com "n" minúsculo como “uma tecnologia de governo de ‘sujeitos livres’ que coexiste com outras racionalidades políticas. O problema do neoliberalismo [...] é responder estrategicamente à população e ao espaço para otimizar os ganhos lucrativos”.

Nesse mesmo sentido, Harvey (apud Andrade, 2019, pp. 222-223) aponta para a lógica de “acumulação por espoliação”, destacando mecanismos como a privatização, a financialização, a manipulação de crises e a redistribuição regressiva por meio do Estado, todas práticas que contribuem para aprofundar desigualdades e comprometer o acesso equitativo a serviços essenciais como saúde e educação.

Marrach, aponta que:

neoliberalismo torna-se ideologia dominante numa época em que os EUA detêm a hegemonia exclusiva no planeta. É uma ideologia que procura responder à crise do estado nacional ocasionada de interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias. Enquanto o liberalismo clássico, da época da burguesia nascente, propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais, o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do estado no amparo aos direitos sociais. Representa uma regressão do campo social e político e corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade atravessam uma *grande* crise. É uma ideologia neoconservadora social e politicamente. (...). o neoliberalismo parte do pressuposto de que a economia internacional é autoregulável, capaz de vencer as crises e, progressivamente, distribuir benefícios pela aldeia global, sem a necessidade de intervenção do Estado. Enquanto o liberalismo tinha por base o Indivíduo, o neoliberalismo está na base das atividades do FMI, do Banco Mundial, dos grandes conglomerados e das corporações internacionais (MARRACH, 1996, p. 1).

Rocha (2008) reforça esta leitura ao afirmar que o neoliberalismo não é apenas o resgate dos princípios do Estado mínimo e da liberdade de mercado; diferencia-se pelos seus atores e pelas condições contemporâneas do poder. Ele observa que, sob o título de globalização, operou-se uma reorganização da estrutura estatal, através de reformas legais e econômicas, visando moldar os Estados aos interesses do capital global. Essa mudança implicou na retração do Estado nas políticas sociais e na mercantilização dos serviços públicos. Nessa ordem de ideia, a educação passou a ser entendida não como um direito universal, mas como um bem privado, acessível conforme a capacidade individual de inserção no mercado. A expansão do setor privado, a redução do investimento estatal e a descentralização da responsabilidade educacional resultaram no agravamento das desigualdades territoriais e socioeconômicas.

Marques (2016) aprofunda essa análise ao observar que o neoliberalismo surge como um projeto político-econômico voltado à reconfiguração do papel do Estado frente ao capital. De acordo com o autor, a partir dos anos 1980, especialmente com os governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher, o neoliberalismo se consolida como uma “nova ordem mundial do capital”, promovendo uma gestão do Estado orientada para o mercado e reforçando a hegemonia liberal.

Esses elementos ajudam a compreender como, em Moçambique, a agenda neoliberal se materializou não apenas em reformas institucionais, mas sobretudo na reconfiguração do financiamento público, subordinado a condicionalidades impostas por organismos multilaterais. De acordo com o Banco Mundial (2010), o período pós-independência foi marcado por quase três décadas de conflitos que devastaram a infraestrutura estatal, obrigando o país, já nos anos 1990, a depender fortemente de financiamento externo. Essa dependência — que chegou a representar mais da metade da despesa pública — veio acompanhada de exigências específicas de políticas macroeconômicas, reestruturação administrativa e adoção de modelos de gestão orientados para o mercado. Nesse contexto, o Estado reduziu progressivamente seu papel direto na provisão de serviços sociais, transferindo parte dessa responsabilidade para ONGs, instituições religiosas e parcerias público-privadas, configurando um arranjo típico da racionalidade neoliberal, em que o acesso à educação e outros serviços passa a depender de projetos e recursos externos, muitas vezes condicionados a metas e formatos definidos fora do país.

Para Moçambique (2020), a educação em Moçambique registra avanços recentes, como o estabelecimento da Educação Pré-Escolar como subsistema, a melhoria da equidade de gênero no acesso e a expansão significativa da rede escolar. Contudo, esses progressos convivem com desafios persistentes, como a elevada taxa de desistência, as disparidades geográficas e a insuficiência de professores que se relacionam diretamente às limitações impostas pelo modelo de financiamento vigente.

O financiamento da educação enfrenta obstáculos estruturais: embora tenha havido crescimento do aporte interno, ele permanece insuficiente e fortemente dependente do apoio de doadores internacionais. Tal dependência, ao trazer condicionalidades para o desenho e a implementação das políticas públicas, perpetua um padrão de investimento desigual, com prioridade para o ensino primário em detrimento do secundário e do superior (BONDE & MATAVEL, 2022; BASÍLIO & ZITA, 2022). Assim, mesmo com a garantia legal do direito universal à educação, na prática esse direito é usufruído de forma desigual, sendo percebido por muitos como um privilégio.

Essa desigualdade é particularmente evidente nas zonas rurais, onde persistem altos índices de analfabetismo e taxas elevadas de desistência. Programas como o lanche escolar, o incentivo à rapariga e o envolvimento das comunidades locais buscam mitigar essas disparidades, mas têm alcance limitado quando não acompanhados de melhorias estruturais no sistema. Soma-se a isso a falta de clareza conceitual nos dispositivos legais do Sistema Nacional de Educação,



que ora utilizam a expressão “educação básica”, ora “ensino básico”, sem distinções precisas, influenciando interpretações e práticas que afetam o planejamento e a gestão educacional (BASÍLIO & ZITA, 2022).

As inovações trazidas pela Lei 18/2018, como a reorganização do ensino primário para seis classes, a adoção da monodocência, a passagem da 7ª classe para o ensino secundário e a garantia de uma educação básica gratuita e obrigatória de nove anos, representam avanços normativos importantes. Contudo, a efetivação desses direitos exige capacidade estatal para organizar, regular e avaliar o sistema, promovendo inclusão, equidade e permanência escolar em todo o território. Nesse sentido, as prioridades delineadas no PEE 2020-2029, inclusão e equidade, melhoria da qualidade e administração eficiente, apontam para a necessidade de reforçar a proficiência dos alunos em competências básicas, reduzir a variabilidade regional de desempenho e corrigir as discrepâncias entre avaliações internas e externas (UNESCO, 2023).

Ao se analisar a trajetória legislativa desde o modelo estatal, gratuito e centralizado da Lei nº 4/83, passando pela abertura a atores não estatais da Lei nº 6/92, até o marco neoliberal e descentralizador da Lei nº 18/2018, percebe-se que, apesar da expansão do acesso escolar, persistem desequilíbrios no financiamento e lacunas na qualidade pedagógica. A lógica de mercado, ao atrelar recursos a metas e desempenho, impacta a autonomia das escolas e acentua as desigualdades regionais, sobretudo no acesso à formação avançada.

Esse cenário é particularmente visível na província de Manica, onde as assimetrias no ensino superior se expressam de forma aguda no nível de doutoramento. A seguir, apresenta-se uma visão geral das instituições com atuação na província, destacando se oferecem ou não cursos de terceiro ciclo e as províncias onde esses programas são efetivamente ministrados.

Tabela 1: Instituições de Ensino Superior com Presença na Província de Manica e sua Oferta de Cursos de Doutoramento em 2025

Nº	Instituição com Atuação em Manica	Tipo de Instituição	Oferece Doutoramento?	Província(s) onde oferece Doutoramento
1	Universidade Eduardo Mondlane (UEM)(Ensino a Distancia)	Pública	Sim	Maputo
2	Universidade Púnguè	Pública	Não	—
3	Instituto Politécnico de Manica	Pública	Não	—
4	Escola Superior de Jornalismo	Pública	Não	—
5	Universidade Zambeze (UniZambeze)	Pública	Sim	Sofala
6	Universidade Católica de Moçambique (UCM)	Privada	Sim	Niassa, Nampula, Zambézia, Maputo
7	Universidade Uniscad	Privada	Não	—
8	Instituto Superior Mutassa	Privada	Não	—
9	Escola Superior de Economia e Gestão	Privada	Não	—
10	Instituto Superior Alberto Chipande	Privada	Não	—

Fonte: Autores

A trajetória das reformas educacionais em Moçambique, já marcada pela influência do ideário neoliberal desde os anos 1990, mostra uma inflexão significativa no papel do Estado, que passou de provedor central para regulador subordinado às diretrizes externas. Essa mudança, como anteriormente referido no enquadramento do neoliberalismo, materializou-se também no ensino superior, onde a expansão institucional não se orientou prioritariamente pela equidade territorial, mas antes por critérios de viabilidade econômica e lógica de mercado.

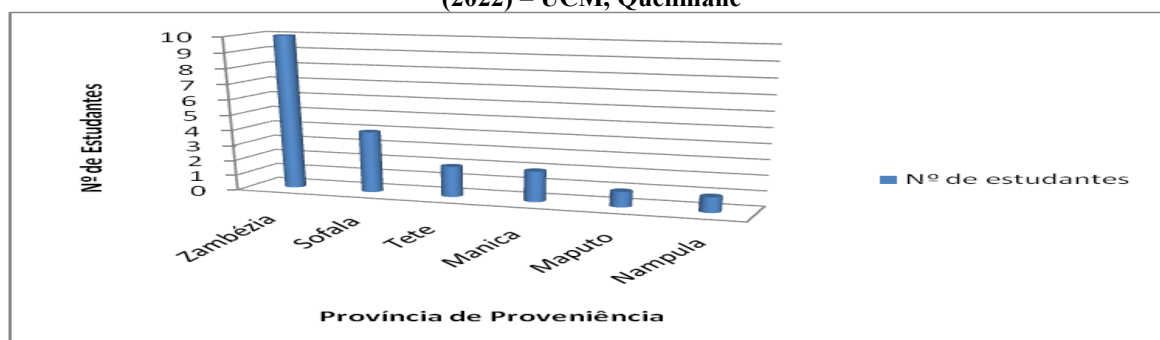
Marrach (1996) observa que o neoliberalismo, ao redefinir o papel do Estado, desloca a educação do campo dos direitos universais para o dos bens de consumo, reforçando seletividades e reduzindo o amparo público. Gentili (n.d.), por sua vez, adverte que a massificação das oportunidades educativas sob a racionalidade neoliberal não elimina as desigualdades históricas, mas tende a reproduzi-las sob novas formas, convertendo a exclusão em um mecanismo estrutural do sistema.

Nesse mesmo sentido, Taimo (2010) situa a reforma do Estado moçambicano no contexto da transição para a economia de mercado, a partir de 1984, e dos acordos de paz de 1992, que consolidaram a abertura às instituições multilaterais. Para o autor, a reconfiguração das políticas sociais, inclusive da educação superior, reflete a disputa de agendas globais: de um lado, o Banco Mundial e o FMI, que defendem a educação como bem privado e mercantilizável; de outro, a UNESCO, que reafirma a importância da educação superior como bem público, essencial à solidariedade humana. Taimo acrescenta ainda o papel da União Europeia, que, por meio do Processo de Bolonha, reforça a matriz mercantil da educação superior e a centralidade da cultura europeia, servindo de referência para as reformas implementadas nos países periféricos. O resultado é a intensificação da mercadorização da educação em uma economia cada vez mais globalizada e de capital mundializado.

É nesse quadro que a Tabela 1 deve ser compreendida: a presença de diversas instituições de ensino superior em Manica não se traduz em acesso efetivo a programas de doutoramento localmente. A oferta de formações avançadas continua concentrada em províncias como Maputo, Nampula, Niassa, Sofala e Zambézia, revelando a seletividade da expansão educacional e os limites de um modelo dependente das lógicas de mercado. Assim, a centralização dos cursos de pós-graduação em determinados centros urbanos não apenas aprofunda desigualdades territoriais, como também confirma o diagnóstico de Gentili, Marrach e Taimo sobre o caráter excludente e mercantilizado das reformas neoliberais no campo educacional.

A Figura 1 permite observar de forma empírica os efeitos dessa concentração: o perfil geográfico dos estudantes revela que a maior parte deles provém da própria província da Zambézia, onde o curso está sediado, o que confirma a influência da localização institucional na composição regional das turmas e, por consequência, na seletividade territorial do sistema.

Figura 1: Proveniência dos Estudantes do Doutorado em Ciência Política e Relações Internacionais (2022) – UCM, Quelimane



Fonte: Autores



Os dados da Figura 1 reforçam que o acesso ao doutoramento em Moçambique está profundamente condicionado pela localização institucional. Estudantes das províncias que não oferecem cursos localmente, como Manica, enfrentam custos adicionais de deslocamento, alojamento e adaptação, o que constitui uma barreira significativa para populações já vulneráveis. A concentração em Zambézia, Nampula, sofala, Niassa, e Maputo, portanto, não é neutra: ela reflete a racionalidade de eficiência e viabilidade econômica típica das reformas neoliberais, que favorecem a centralização de recursos e oportunidades em regiões de maior peso econômico e institucional.

Assim, ao relacionar a Tabela 1 e a Figura 1, percebe-se que a expansão do ensino superior em Moçambique não rompe com as desigualdades estruturais, mas as reconfigura. Como alertam Gentili (n.d), Marrach (1996) e Taimo (2010), a lógica neoliberal transforma a educação em mercadoria e acentua mecanismos de exclusão, resultando em um sistema no qual a equidade territorial continua a ser o grande desafio.

Os saberes locais e a tensão entre modernização e identidade cultural na África Austral

A valorização dos saberes africanos no campo da educação deve ser entendida a partir das marcas do colonialismo, que impôs línguas, conteúdos e epistemologias eurocêntricas, marginalizando os conhecimentos locais. Como destaca Vieira (2012), as teorias ideológicas eurocêntricas produziram falsificações históricas e imagens estereotipadas sobre a África, sustentando práticas de dominação cultural que ainda se refletem nos currículos escolares. Esse legado se manifestou sobretudo na hierarquização entre línguas, relegando as africanas à esfera do folclore ou das tradições orais, enquanto se atribuiu às línguas coloniais o estatuto de modernidade e universalidade.

Nesse quadro, intelectuais africanos têm defendido uma reapropriação crítica dos saberes e línguas locais como condição de emancipação cultural. Thiong'o (1986, cit. em Oliveira, 2020; Pampão, 2025) advoga que as línguas europeias deveriam ser retiradas da literatura e dos espaços artísticos africanos, uma vez que a sua manutenção prolonga o neocolonialismo e a dependência cultural. Esse argumento conecta-se ao que Hountondji (apud Pacheco, 2017) descreve como necessidade de desenvolver uma tradição autônoma de investigação, capaz de responder às questões levantadas pelos próprios africanos e não apenas às demandas das sociedades ocidentais.

Essa discussão revela que a educação não pode limitar-se a transmitir conteúdos eurocêntricos, mas deve promover um equilíbrio entre modernização e identidade cultural, reconhecendo as filosofias africanas como epistemologias válidas. Silva (2023) salienta que o ensino dessas filosofias é essencial para superar estereótipos negativos e possibilitar uma formação intercultural, com “práxis afrocêntricas” orientadas à inclusão e à justiça social.

Ao mesmo tempo, o debate sobre a valorização dos saberes locais não se restringe à dimensão filosófica ou histórica: ele alcança diretamente a questão linguística. Afinal, a língua é o principal veículo de transmissão do conhecimento.

Como observa Ngunga (UEM, 2025), em Moçambique cerca de 90% das crianças entram na escola sem falar português, o que demonstra a urgência da implementação de políticas que articulem língua materna e ensino formal. A desvalorização das línguas locais, herdada do período colonial, traduz-se em dificuldades pedagógicas concretas e na perpetuação de desigualdades de aprendizagem.

É nesse contexto que se justifica a análise da Tabela 2, a qual sintetiza os níveis de utilização da língua materna no ensino em alguns países da África Austral, permitindo comparar as políticas linguísticas nacionais e situar o caso moçambicano no panorama regional.



Tabela 2: Educação na Língua Materna em Alguns Países da África Austral (2021)

1	Zimbábue	55%	45%
2	Madagáscar	68%	92%
3	África do Sul	75%	—
4	Essuatíni	80%	—
5	Comores	0%	—
6	Lesotho	80%	35%
7	Namíbia	70%	—
8	Malawi	55%	—
9	Zâmbia	48%	—
10	Moçambique	0%	—
11	Botsuana	73%	—
12	Angola	0%	—

Fonte: Adaptado de UNESCO (2021)

A Tabela 2 apresenta um quadro comparativo sobre a educação em língua materna em países da África Austral, revelando disparidades significativas entre políticas e práticas. Enquanto países como Lesotho, Essuatíni, Namíbia, Botsuana e África do Sul reportam percentuais superiores a 70% no uso da língua materna no ensino, Moçambique, assim como Angola e Comores, aparece com 0%, sinalizando a persistência da hegemonia da língua europeia como língua de escolarização.

Esse dado evidencia uma contradição central: embora Moçambique seja um país multilíngue, com mais de vinte línguas bantu amplamente faladas, a política educacional continua a privilegiar a língua colonial, relegando as línguas nacionais a um estatuto marginal. A situação contrasta com casos como o de Essuatíni e Lesotho, que alcança até 80% de ensino em língua local (UNESCO, 2021), demonstrando que a valorização dos saberes africanos é possível quando se traduz em políticas públicas consistentes.

A literatura aponta razões estruturais para essa dificuldade moçambicana. De acordo com Ngunga (UEM, 2025), os principais obstáculos ao ensino bilíngue incluem a falta de professores formados, a escassez de manuais adaptados e a diversidade de variantes linguísticas, o que exige um mapeamento linguístico prévio antes da implementação em cada região. Amosse (MEPT, 2023) reforça que o desafio não é apenas pedagógico, mas também de gestão, pois a eficácia da modalidade depende do envolvimento comunitário e da identificação da língua dominante em cada zona de influência pedagógica.

Apesar dessas limitações, os resultados de experiências piloto em Gaza e Tete já na década de 1990 mostraram que o ensino bilíngue favorece a literacia e numeracia das crianças. Mais recentemente, avaliações da UNESCO e de programas como o SABER confirmam que escolas que adotam o bilinguismo registram melhor desempenho dos alunos em leitura, escrita e matemática, quando comparadas às monolíngues. Esses dados sugerem que a adoção da língua materna no ensino inicial não é apenas uma questão cultural, mas também pedagógica, com impactos diretos na qualidade da aprendizagem (UNESCO, 2023).

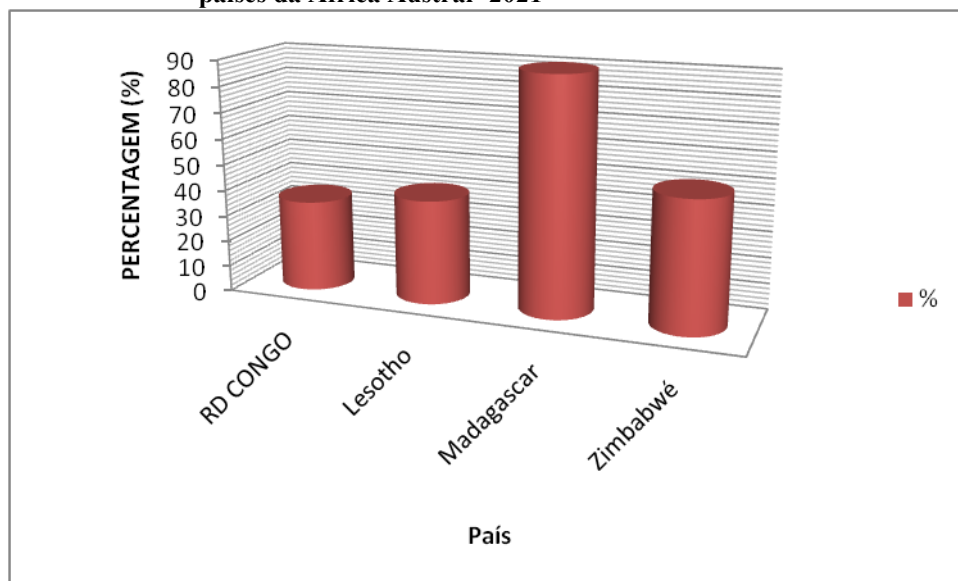
Do ponto de vista teórico, esse debate articula-se com a crítica de Thiong'o (1994), que vê a manutenção das línguas coloniais como perpetuação do neocolonialismo, e com a defesa de Hountondji (apud Pacheco, 2017), para quem os africanos devem apropriar-se do seu próprio conhecimento. Assim, a marginalização da língua materna em Moçambique reflete não apenas um problema técnico, mas sobretudo uma escolha política que mantém a escola distante da realidade sociocultural das comunidades.

Diante desse panorama, a análise da Figura 2 permitirá compreender como essa realidade se projeta nas práticas familiares, mostrando a relação entre a língua falada em casa e a língua



usada no ensino, o que amplia a reflexão sobre os desafios da valorização dos saberes africanos no espaço escolar.

Figura 2: Crianças de 7 - 14 anos que falam língua de ensino em suas casas em alguns países da África Austral -2021



Fonte: Adaptado de UNESCO (2021)

A Figura 2 apresenta a proporção de crianças de 7 a 14 anos que utilizam em suas casas a mesma língua empregada no ensino formal em alguns países da África Austral. O dado revela, em linhas gerais, que países como Lesotho, Madagáscar e Zimbábue apresentam percentuais elevados de correspondência entre língua do lar e língua escolar, o que tende a facilitar a aprendizagem e reduzir barreiras linguísticas.

A ausência de Moçambique na Figura 2 é, por si só, reveladora. Apesar do país ser um mosaico linguístico, com cerca de vinte línguas bantu faladas pela maioria da população, não existem dados sistematizados que expressem a correspondência entre a língua da casa e a da escola. Essa lacuna estatística reflete a marginalização das línguas locais no planejamento educacional, reforçando a centralidade do português como idioma exclusivo de escolarização.

Segundo Vieira (2012), essa exclusão deriva de uma lógica eurocêntrica que construiu hierarquias linguísticas e culturais, classificando as línguas africanas como “dialetos” ou “folclore”, em oposição às línguas coloniais, vistas como universais. Esse quadro gera o que Bueno e Malomalo (2023) denominam epistemicídio, isto é, o apagamento das epistemes africanas e a negação de sua legitimidade como portadoras de conhecimento.

Por contraste, os países que aparecem na Figura 2 com altos percentuais de correspondência entre língua familiar e língua de ensino demonstram os efeitos positivos de políticas de integração linguística: maior fluidez comunicativa entre professores e alunos, aprendizagem mais rápida e melhor desempenho em literacia e numeracia. Tais resultados convergem com as evidências já documentadas em experiências bilíngues em Moçambique, ainda que restritas (UNESCO, 2023).

Portanto, a ausência de Moçambique na Figura 2 não deve ser lida apenas como um vazio estatístico, mas como sintoma da dificuldade histórica de integrar os saberes africanos, especialmente através da língua às políticas educacionais. Retomando Nyerere (apud Chongo, 2023), a escolha da língua é estratégica para promover a autoconfiança cultural e a emancipação social; sem esse passo, a escola tende a manter-se distante da realidade comunitária e a perpetuar exclusões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou os efeitos das reformas educacionais em Moçambique sob a influência das políticas neoliberais, situando o caso no quadro mais amplo da África Austral. Os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que se conseguiu evidenciar como as reformas inspiradas por organismos multilaterais, desde a década de 1990, têm moldado a política educativa moçambicana.

Os resultados demonstraram que, apesar da expansão da rede escolar e da aprovação de marcos legais como a Lei 18/2018, persistem desafios estruturais: elevadas taxas de analfabetismo, desigualdades regionais e exclusão de populações mais vulneráveis. A análise evidenciou ainda que Moçambique compartilha com outros países da África Austral tensões semelhantes no campo da educação. Enquanto Angola e Comores mantêm políticas que marginalizam as línguas africanas, casos como Lesotho, Essuatíni e Namíbia mostram experiências mais consistentes de ensino em língua materna, o que reforça a necessidade de políticas mais inclusivas e culturalmente enraizadas em Moçambique.

O estudo também revelou as desigualdades territoriais no ensino superior, exemplificadas pela província de Manica. Embora diversas instituições estejam presentes, nenhuma oferece cursos de doutoramento localmente, obrigando os estudantes a deslocarem-se para outras províncias, o que aprofunda barreiras econômicas e sociais.

Conclui-se que o modelo educacional moçambicano e regional permanece tensionado entre identidade e globalização, inclusão e exclusão, revelando contradições próprias da racionalidade neoliberal. Torna-se necessário reforçar políticas públicas que valorizem epistemologias africanas, ampliem o ensino em língua materna e promovam maior equidade territorial.

Entre as limitações do estudo, destaca-se a dependência de fontes secundárias e a ausência de dados estatísticos sistematizados sobre a correspondência entre línguas locais e práticas escolares em Moçambique. Pesquisas futuras poderão aprofundar estas lacunas, integrando abordagens empíricas e comparativas entre diferentes países da região.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. *Revista Sociedade e Estado*, Volume 34, Número 1. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/RyfDLystcfKXNSPTLpsCnZp/?format=pdf>. Acesso em: 15 de Julho de 2025.

Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial. *Acelerando o passo. Educação Terciária para Crescimento Económico na África Subsariana*. Washington. 2010. Disponível em <https://documents1.worldbank.org/curated/en/228501468191945782/pdf/462750PUB0SPAN101Official0U>. Acesso em: 15 de Julho de 2025.

BASÍLIO, Guilherme; ZITA, Angelica Miguel. EDUCAÇÃO BÁSICA EM MOÇAMBIQUE: Significados conceptuais, direito e políticas educativas. *Kwanissa- Revista de Estudos Africanos e Afro-brasileiros*, São Luís, v. 05, n. 12, p. 26-47, jan/jun, 2022. ISSN 2595-1033.

BAVO, Názia Anita Cardoso Nhongo; COELHO, Orquídea. A Educação de Populações Indígenas em Moçambique: do Período Colonial ao início da Era Pós – Independência. *Revista Brasileira e Historia da Educação*, vol. 22, 2022. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/rbhe/a/4fgM5xyywVFYdS4FjVLdj3c/>. Acesso em 12 de Fevereiro de 2025.

BONDE, Rui Amadeu; MATAVEL, Príncidônio Abrão. *O Financiamento da Educação em Moçambique e seus Desafios. Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 47, e119894, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/pngp5LQmGGmvzx6jXLzf3Zf/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 13 de Fevereiro de 2025.

BROCK-UTNE, Birgit (2000). *Whose Education for All? Recolonization of the African Mind*. in the Taylor & Francis e-Library, 2002. Falmer Press. Disponível em: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781135578299_A24656492/preview-9781135578299_A24656492.pdf. Acesso em 13 de Fevereiro de 2025.

BUENO, Lúcia de Toledo França Bueno & MALOMALO, Bas'Illele. Tradição Africana Versus Neoliberalismo: Contraste Entre Duas Lógicas de Sujeito e de Sistema Financeiro Distintas a Partir do Estudo da Likelemba. *Monções, Revista de Relações Internacionais da UFGD*. 2023. DOI: 10.30612/rmufgd.v12i24.16736

CHONGO, Fernando Rafael. Ensino primário e qualidade de serviços comunitários: a teoria de educação de Julius Nyerere vista a partir da realidade de Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial II, p.307-328, 2022.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili (org). *Escola S.A.* (nd). Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>. Acesso em: 16 de Agosto de 2025.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain & RODRIGUES, Mariano Araujo. Sistema educativo em Moçambique: as estratégias internacionais de inclusão. *RIDH, Bauru*, v. 9, n. 1, p. 255-274, jan./jun., 2021.

JANSEN, J. D. *Knowledge in the Blood: Confronting Race and the Apartheid Past*. Stanford: Stanford University Press, 2009.

MARQUES, Sabrina Rodrigues. *Neoliberalismo: Uma fase atual do capitalismo*. XV Encontro de História. Curitiba, 2016. Disponível em: https://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/45/1460991918_ARQUIVO_SabrinaRodriguesMarques.pdf. Acesso em: 17 de Julho de 2025.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In *Infância, Educação e Neoliberalismo*. 1996. Disponível em: [https://www2.unitins.br/BibliotecaMidia/Files/Documento/BM_634638873694865000tx_compl_3_neoliberalismo_e_educac_](https://www2.unitins.br/BibliotecaMidia/Files/Documento/BM_634638873694865000tx_compl_3_neoliberalismo_e_educac_.). Acesso em: 16 de Agosto de 2025.

MECHICO, Rosa Alfredo. A Escola e a Educação Moçambicanas no Período Colonial e Pós-Independência: Perspectivas e Paradigmas Epistemológico e Axiológico. *África (s)*, v.11, nº 21, 2024.

MEPT. Moçambique ainda enfrenta desafios na implementação do ensino bilingue. 2023. Disponível em: <https://mept.org.mz/mocambique-ainda-enfrenta-desafios-na-implementacao-do-ensino-bilingue/>. Acesso em: 16 de Agosto de 2025.

MOÇAMBIQUE, MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. *Plano Estratégico da Educação. 2020-2029*. 2020. Disponível em



<https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/2020-22-mozambique-esp.pdf>. Acesso em: 16 de Julho de 2025.

MUDIMBE, V. Y. *The Invention of Africa: Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge*. Bloomington: Indiana University Press, 1988.

OLIVEIRA, Bruno Ribeiro. Literatura, Linguagem e Descolonização em Ngũgĩ wa Thiong'o (Quênia) e Chinua Achebe (Nigéria). *Revista Discente Ofícios de Clio*. Pelotas, vol. 5, nº 9, 2020.

PACHECO, Ana Júlia. Perspectiva africana em pauta: humanidades, ciências sociais, história e estudos africanos. *Revista da ABPN* • v. 9, n. 22 • mar – jun 2017, p.369-384.

PAMPÃO, Neto Artur. Governança e identidade cultural nos PALOP: o impacto da produção artística. In: MENDES, Algemira de Macêdo; RAMOS, Celiomar Porfírio; ALMEIDA, Marinei; SILVA, Agnaldo Rodrigues da; PINTO, Jesuíno Arvelino; SOUZA, Marinete Luiza F. de (org.). *50 anos de libertação dos países africanos de língua portuguesa: lutas e resistências*. Teresina: Editora Cancioneiro, 2025. p. 315-336. ISBN 978-65-83330-84-0.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Assalto ao Estado e ao mercado, neoliberalismo e teoria econômica. *Estudos Avançados* 23 (66), 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/F8tmPL4Z7PBjDtnhzHV7hVm/?format=pdfASSALTO>. Acesso em: 17 de Julho de 2025.

QUIMUENHE, Ancha. História da Educação Moçambicana no Século xx: Lei 4/83 e 6/92 do Sistema Nacional de Educação. *RCE*, v.3, 2018 ISSN 2526-4257 e019011.

RAIVA, Vladimir. *A Constituição da Identidade e da Educação em Moçambique (Caso da IES – Extinta Universidade Pedagógica – Manica e Tete)*. 2022. Disponível em https://www.uern.br/controladepaginas/calendario_reunioes_de-ter/arquivos/7081a_constituia%afo_da_ide. Acesso em: 17 de Julho de 2025.

RIBEIRO, Fábila Barbosa. Educação e ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais. *Revista de humanidades*. Caicó, v. 16, n. 36, p. 27-53, 2015.

ROCHA, Manoel Ilson Cordeiro. *O Estado Entre o Liberalismo e o Neoliberalismo*. Nucleus, v. 5. n. 1, abr. 2008.

SILVA, Camila Ferreira da; RUMBANE, Sebastião Juvêncio. Estado, sistema educativo e gestão escolar em Moçambique. *Debates em Educação*, Maceió, Vol. 14, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEspp560-582.

SILVA, Jussara Alves da. Filosofias africanas na formação docente. *Revista da ABPN* • v. 17, Edição Especial / Novembro • 2023. DOI 10.31418/2177-2770.

SIMIONE, Albino Alves. Dinâmicas do contexto político-administrativo na construção da administração pública em Moçambique. *Revista FOCO* - ISSN: 1981-223X. 2015. Disponível em <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/215/pdf>. Acesso em: 14 de Julho de 2025.

TAIMO, Jamisse Uilson. *Ensino superior em Moçambique: História, política e gestão*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo. 2010. Disponível em: https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/USQUKAQXVOQD.pdf. Acesso em: 16 de Agosto de 2025.



UEM. *Professor Doutor Armindo Ngunga diz que o ensino bilíngue em Moçambique ainda é um desafio.* 2025. Disponível em: http://www.flcs.uem.mz/index.php?option=com_content&view=article&id=77. Acesso em: 16 de Agosto de 2025.

UNESCO. *Relatório holofote sobre a conclusão do ensino básico e aprendizagem fundamental na Moçambique.* 2023. Disponível em <https://knowledgehub.adeanet.org/files/documents/ADEA2023D004P.pdf>. Acesso em: 16 de Julho de 2025.

UNESCO. *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2021/2: Atores não estatais na educação – quem escolhe? quem perde?* Paris: UNESCO Publishing, 2021. Disponível em: https://bit.ly/GEM2021_fig14_11. Acesso em: 15 de Maio de 2025.

VIEIRA, Francisco Sandro da Silveira. Descolonização dos saberes africanos: reflexões sobre história e cultura africana no contexto da lei 10.639/03. *Ponto e vírgula*. 11: 98-115, 2012.

WA THIONG'O, Ngũgĩ. *Decolonising the mind: the politics of language in African literature*. Harare: Zimbabwe Publishing House, 1994.

