



A DIALÉTICA DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM MOÇAMBIQUE: da Colônia à Lei n. 18/2018

Hermenegildo Moises Nhabanga¹

Raquel de Carvalho Vieira²

João Otacílio Libardoni dos Santos³

Resumo

O artigo visa analisar, à luz do materialismo histórico-dialético, a política educacional em Moçambique, da colônia à promulgação da Lei n. 18/2018, legislação que regula o Sistema Nacional de Educação. Objetiva compreender as contradições entre os princípios legais de inclusão e equidade e as condições materiais que limitam sua efetivação. A metodologia baseia-se em estudo documental, com análise interpretativa e crítica, teoricamente balizada nos contributos de Marx e Engels, Gramsci e Freire. Os resultados indicam que a lei n. 18/2018 representa um avanço normativo, mas sua implementação permanece comprometida por desigualdades estruturais, precarização do trabalho docente e influência da lógica de mercado. Conclui que, sem mudanças profundas nas bases econômicas e políticas, a educação inclusiva permanecerá um ideal normativo e político, e não uma realidade transformadora.

Palavras-chave: Educação inclusiva; política educacional; Moçambique; dialética; materialismo e equidade; Lei n. 18/2018.

THE DIALECTICS OF EDUCATIONAL POLICY IN MOZAMBIQUE: from colonial rule to Law No. 18/2018

Abstract

The article aims to analyze, through the lens of historical-dialectical materialism, the educational policy in Mozambique, from the colonial period to the enactment of Law No. 18/2018, legislation that regulates the National Education System. The objective is to understand the contradictions between the legal principles of inclusion and equity and the material conditions that hinder their implementation. The methodology is based on a documentary analysis, with an interpretative and critical approach, theoretically supported by the contributions of Marx and Engels, Gramsci, and Freire. The findings indicate that, although Law No. 18/2018 represents significant normative progress, its implementation remains hampered by structural inequalities, the precariousness of teaching work, and the influence of market logic. It is concluded that, without profound changes in the economic and political foundations, inclusive education will remain a normative and political ideal, rather than a transformative reality.

Keywords: Inclusive education; educational policy; Mozambique; dialectics; materialism, and equity; Law No. 18/2018.

Artigo recebido em: 09/06/2025 Aprovado em: 18/11/2025

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v29n2.2025.44>

¹ Mestrado em Ciências de Educação pelo ISGM/Moçambique. Xai-Xai/Gaza/Moçambique. Doutorando da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas/Manaus. Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-graduação em Educação, Manaus – AM E-mail: hermenegildo.nhabanga@ufam.edu.br

² Fisioterapeuta da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência da Secretaria de Saúde do Estado do Amazonas (SES-AM) Mestrado em Educação Especial pela Universidade do Minho - PT(2015). Doutoranda pela Universidade Federal do Amazonas. Coordenadora e Professora Adjunta da Universidade Paulista, UNIP-AM. E-mail: professoraraquelvieira@gmail.com

³ Doutorado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina (CEFID/UDESC). Professor Titular da Universidade Federal do Amazonas. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Manaus, AM, Brasil. E-mail: jlibardoni@ufam.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo é abordada, à luz do materialismo histórico-dialético, a política educacional em Moçambique, da Colônia à promulgação da Lei n. 18/2018. Moçambique é um país localizado na região Sudeste do continente africano, com uma extensão territorial de aproximadamente 801.590 km². Sua economia é predominantemente agrícola, e o setor emprega grande parte da população economicamente ativa. Politicamente, o território está subdividido em 11 províncias, organizadas em três regiões geográficas: Norte, Centro e Sul. Após um longo processo de dominação colonial, Moçambique conquistou a independência de Portugal em 25 de junho de 1975, adotando o português como língua oficial.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), o Censo Populacional de 2017 revelou que Moçambique contava com cerca de 28,8 milhões de habitantes, dos quais 66,6% viviam em áreas rurais e 33,4% em zonas urbanas (INE, 2019). No que se refere ao desenvolvimento humano, o país apresentava um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,446 em 2017, classificado como baixo. A esperança média de vida situava-se em 60,2 anos, enquanto a taxa de analfabetismo entre jovens e adultos ainda alcançava 39% (PNUD, 2019), refletindo os impactos históricos da exclusão educacional.

Em relação à rede escolar, Moçambique dispunha, em 2017, de aproximadamente 19 mil escolas primárias e cerca de 1.200 instituições de ensino secundário, abrangendo tanto estabelecimentos públicos quanto privados (MINEDH, 2018). No ensino superior, o país contava com cerca de 60 instituições, divididas entre 30 públicas e 30 privadas. Estima-se que, naquele período, havia cerca de 6 milhões de crianças em idade escolar, o que evidencia os significativos desafios enfrentados para garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação.

Desde a independência, Moçambique aprovou três principais leis de base do Sistema Nacional de Educação (SNE), em resposta às transformações políticas, econômicas e sociais do país. A primeira grande reforma ocorreu com a promulgação da Lei n. 4, de 23 de março de 1983, que criou oficialmente o SNE, estruturado com base em princípios socialistas. Essa legislação visava formar o “homem novo” — um sujeito livre das opressões coloniais, da superstição e da mentalidade burguesa, comprometido com os valores da solidariedade e da justiça social. Tal projeto buscava desconstruir os resquícios do sistema educacional colonial, ampliando o acesso à educação e promovendo a inclusão das camadas historicamente marginalizadas.

Entretanto, o país enfrentou uma prolongada guerra civil entre 1976 e 1992, que destruiu infraestruturas, desestruturou comunidades e comprometeu os avanços educacionais planejados. Nesse contexto, a promulgação da Lei n. 6, de 6 de maio de 1992, representou uma tentativa de reorientar o sistema educacional diante das novas exigências do período pós-guerra. Essa lei flexibilizou o ingresso escolar, abriu espaço para a participação do setor privado e buscou alinhar o sistema nacional às diretrizes internacionais de desenvolvimento.

É nesse percurso que se insere a Lei n. 18, de 28 de dezembro de 2018, que regula o SNE vigente. Essa legislação emerge em um cenário de consolidação democrática, globalização tecnológica e urgência de novas agendas educativas. Seu objetivo central é promover a reestruturação dos subsistemas de ensino e reforçar os princípios da educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. Contudo, sua implementação ocorreu em um contexto de profundas desigualdades sociais, econômicas e regionais, que continuam ainda hoje a comprometer a universalização do direito à educação.

Metodologicamente, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos, configura-se como um estudo documental. Os documentos selecionados estão em consonância referentes à educação. Os resultados são discutidos em perspectiva interpretativa e crítica, orientada pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético de Marx e Engels (2010). Pela ótica do materialismo histórico-dialético, a educação é compreendida como parte da superestrutura social, refletindo e reproduzindo as condições materiais e as relações de produção dominantes (Marx, 2013). Assim, as políticas educacionais não podem ser analisadas de forma isolada, mas devem ser compreendidas em articulação com a totalidade social que as condiciona.

Ao adotar essa abordagem metodológica, o artigo encontra-se estruturado em três partes: a primeira apresenta a trajetória histórica da educação em Moçambique — do período Colonial à promulgação da Lei n. 18, de 28 de dezembro de 2018; a segunda parte dedica-se à reflexão e análise do corpus documental à luz dos pressupostos do materialismo histórico-dialético; e, por fim, são comentadas as considerações finais.

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

A compreensão da educação pela ótica do materialismo histórico exige o reconhecimento de que os sistemas educativos não existem de forma abstrata ou descontextualizada, mas são

historicamente situados e profundamente condicionados pelas relações materiais de produção e pelas contradições sociais que perpassam cada momento histórico (Marx; Engels, 2010). Segundo essa perspectiva, a educação se insere na superestrutura ideológica, operando não apenas como um espaço de transmissão de saberes, mas também como um campo estratégico de disputa política, cultural e simbólica. Longe de ser neutra ou meramente técnica, a educação torna-se um instrumento por meio do qual se reproduz — ou se contesta — a hegemonia das classes dominantes. Assim, qualquer análise do sistema educacional moçambicano deve considerar as determinações históricas que moldaram suas estruturas e os projetos políticos que, em diferentes momentos, o instrumentalizaram como mecanismo de construção social.

2.1 Período Colonial — até 1975

Moçambique foi uma colônia portuguesa desde finais do século XV até a sua independência, em 1975. O primeiro contato europeu com o território deu-se em 1498, com a chegada de Vasco da Gama à costa moçambicana. No entanto, a presença efetiva e sistemática do colonialismo português só se consolidou a partir do século XIX, especialmente com a assinatura do Acordo de Berlim (1885), que formalizou o domínio europeu sobre os territórios africanos. A ocupação colonial portuguesa intensificou-se entre os séculos XIX e XX, sobretudo após 1926, quando o regime do Estado Novo, liderado por Salazar, reforçou o controle administrativo, econômico e cultural sobre as colônias, incluindo Moçambique (Newitt, 1995).

A colonização portuguesa em Moçambique teve um caráter profundamente exploratório e segregacionista. Os portugueses fixaram-se principalmente ao longo da costa e nas principais cidades do interior, como Lourenço Marques (atualmente Maputo), Beira e Nampula, estabelecendo estruturas administrativas, comerciais e missionárias voltadas à exploração dos recursos locais e à manutenção da ordem colonial. As populações locais foram submetidas a um sistema de trabalho forçado, à expropriação de terras e à imposição de tributos, o que gerou diversas formas de resistência ao longo dos séculos. Como observa Castelo (1998), o poder colonial não se restringia ao domínio militar e político, mas estendia-se à produção simbólica, com a escola e a Igreja desempenhando papéis centrais na tentativa de assimilação dos povos africanos.

A educação em Moçambique durante o período Colonial português foi caracterizada por um modelo profundamente excludente, seletivo e subordinado aos interesses do império. A

escolarização dos moçambicanos nativos era limitada tanto em alcance quanto em conteúdo, sendo majoritariamente oferecida por missões religiosas e com foco na catequese, na obediência e na assimilação dos valores da metrópole. De acordo com Chilundo (2001), o sistema educacional colonial destinava-se essencialmente à formação de mão de obra submissa, restringindo o acesso dos africanos a níveis mais elevados de ensino e reservando a instrução formal de qualidade às elites coloniais e assimilados. A educação, nesse contexto, funcionava como instrumento de controle social, legitimando a hierarquia racial e a dominação cultural dos colonizadores sobre os povos moçambicanos.

A estrutura educacional era rigidamente segregada, refletindo e reproduzindo as desigualdades impostas pelo sistema colonial. As chamadas “escolas de rudimentos” ministravam um currículo empobrecido e voltado para tarefas práticas básicas, como leitura, escrita e aritmética elementar, quase sempre atreladas à doutrina religiosa. Segundo Mondlane (1969), o ensino era deliberadamente concebido para não estimular o pensamento crítico, mas sim para consolidar o estatuto de inferioridade dos colonizados e reforçar a dependência em relação à metrópole. A ausência de políticas públicas universais e a concentração dos recursos educacionais nas zonas urbanas e nos centros administrativos coloniais agravavam as disparidades regionais, contribuindo para a marginalização de vastos segmentos da população, especialmente nas zonas rurais.

Vale ressaltar que a língua de instrução — o português — operava mais como um mecanismo de exclusão, uma vez que a maioria da população não a dominava. Não havia, no sistema colonial, qualquer valorização das línguas moçambicanas ou das culturas locais. Conforme explica Lopes (1999), o idioma oficial era utilizado não apenas como meio de ensino, mas como critério de diferenciação e instrumento de assimilação ideológica. Dessa forma, a escola colonial não promovia uma educação emancipadora, mas sim um processo de aculturação e subalternização dos sujeitos africanos. Esse legado colonial contribuiu para o alto índice de analfabetismo registrado no momento da independência, em 1975, com apenas cerca de 7% da população alfabetizada (MINEDH, 2018). Tais marcas históricas impuseram desafios profundos à construção de um sistema educacional inclusivo, equitativo e nacional no período pós-independência.

2.2 Lei n. 4, de 23 de março de 1983

Desde a independência nacional, em 1975, Moçambique buscou reorganizar radicalmente sua estrutura educacional, até então subordinada ao modelo colonial português, elitista, excludente e

voltado à reprodução da dominação imperialista. A ruptura com esse legado deu-se por meio de um projeto educacional de base socialista, ancorado nos princípios da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), partido responsável pela condução do processo de independência. Nesse contexto, a promulgação da Lei n. 4/1983, em 23 de março de 1983, representou o primeiro grande marco legal do SNE, sendo elaborada com o objetivo de institucionalizar uma educação comprometida com os ideais revolucionários, a justiça social e o desenvolvimento autônomo do país. Inspirada no ideário marxista-leninista, a lei pretendia formar o “homem novo” — um sujeito livre da ideologia colonial, consciente de seu papel histórico e integrado ao processo coletivo de construção do socialismo.

Sob esse marco normativo, a escola moçambicana foi concebida como um espaço de formação política, científica e técnica. A articulação entre teoria e prática, entre estudo e trabalho, foi estabelecida como princípio pedagógico estruturante, objetivando o desenvolvimento de uma consciência de classe orientada à transformação social. A centralidade do Estado no planejamento, direção e fiscalização do sistema educacional tinha por finalidade garantir a universalização do ensino, a laicidade, a gratuidade e o engajamento político das escolas na consolidação da revolução socialista (Moçambique, 1983). Essa proposta encontra respaldo teórico em autores como Saviani (2008), para quem a educação orientada por interesses coletivos, enraizada nas condições concretas do povo, pode romper com os mecanismos de alienação e possibilitar a apropriação crítica do conhecimento. Desse modo, a Lei n. 4/1983 não apenas representava um avanço normativo, mas também expressava um projeto educativo culturalmente situado, politicamente comprometido e economicamente funcional ao modelo de desenvolvimento socialista almejado naquele período.

A implementação da Lei n. 4/1983 mobilizou um intenso esforço estatal de expansão da rede escolar, de formação emergencial de professores e de elaboração de currículos voltados à realidade moçambicana. Campanhas massivas de alfabetização foram lançadas com o intuito de erradicar o analfabetismo herdado do regime colonial, principalmente nas zonas rurais, onde a exclusão educacional era mais intensa. Ainda que tais esforços tenham produzido impactos significativos na democratização do acesso ao ensino, sua efetivação encontrou sérios obstáculos. Entre os principais desafios estavam a escassez de recursos financeiros e materiais, a limitação de quadros qualificados e, sobretudo, o contexto de guerra civil que se instaurou no país entre 1976 e 1992. Esse conflito interno destruiu infraestruturas, desorganizou comunidades e comprometeu a continuidade de políticas públicas estruturantes, incluindo aquelas vinculadas à educação (Harvey, 2005; MINEDH, 2018).

Do ponto de vista ideológico, a Lei n. 4/1983 explicitava a função contra-hegemônica da educação. Ao rejeitar o modelo burguês-colonial de ensino, buscava-se instituir uma pedagogia voltada à libertação dos sujeitos historicamente oprimidos. Essa concepção dialoga com Gramsci (2001), que defende o papel da escola na formação dos intelectuais orgânicos, comprometidos com as lutas populares e com a superação das estruturas de dominação. Também ecoa a pedagogia freiriana, para a qual a educação só cumpre seu papel humanizador quando promove a conscientização, o diálogo e a práxis coletiva (Freire, 1987). Entretanto, apesar da intencionalidade progressista, o modelo educacional fundado pela Lei n. 4/1983 não esteve imune às limitações próprias de um Estado recém-independente e economicamente dependente, que passou a enfrentar pressões internas e externas, inclusive de organismos multilaterais que começavam a pautar agendas de reformas estruturais em países do Sul global.

Essas pressões se intensificaram ao longo da década de 1990, período em que Moçambique aderiu às políticas de liberalização econômica e ao modelo neoliberal de reestruturação do Estado. A transição para uma economia de mercado e para um regime político multipartidário acarretou inflexões profundas no campo educacional. A concepção de educação como bem público e direito social foi, gradativamente, substituída por uma lógica de gestão voltada à eficiência, à descentralização administrativa e à ampliação da participação de atores privados no sistema de ensino. A Lei n. 6/1992, aprovada em meio ao processo de pacificação nacional, é expressão clara dessa mudança de paradigma, sinalizando o abandono das premissas do socialismo revolucionário e a adesão a uma política educacional compatível com os princípios do capitalismo periférico. Com ela, inaugurava-se uma nova etapa na trajetória educacional moçambicana, marcada por ambivalências entre universalização do acesso e precarização das condições de oferta, entre modernização normativa e dependência estrutural.

2.3 Lei n. 6, de 6 de maio de 1992

A promulgação da Lei n. 6/1992, em 6 de maio de 1992, marca uma inflexão decisiva na trajetória das políticas educacionais em Moçambique, inserindo-se em um contexto de profundas transformações políticas, econômicas e sociais no país. Após mais de quinze anos de guerra civil, o Acordo Geral de Paz, assinado em 1992, encerrou oficialmente o conflito armado entre o governo da FRELIMO e a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), abrindo caminho para a

institucionalização de um regime democrático multipartidário e para a reestruturação do Estado sob a égide do liberalismo econômico. Mediante forte influência de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), Moçambique adotou programas de ajuste estrutural que implicaram a retração do papel do Estado na provisão de bens e serviços públicos, inclusive na educação. A Lei n. 6/1992 traduz essa reconfiguração do papel do Estado, reformulando os princípios do SNE e realinhando suas diretrizes às exigências do novo modelo de desenvolvimento capitalista dependente (Harvey, 2005; Moçambique, 1992).

Diferentemente da Lei n. 4/1983, marcada pela centralização estatal e pelo engajamento ideológico com os valores do socialismo, a nova legislação promoveu uma abertura à iniciativa privada e à descentralização administrativa, estabelecendo a educação como um campo de responsabilidade compartilhada entre o Estado, as famílias, as comunidades e o setor privado. Essa mudança reflete o deslocamento da concepção de educação enquanto direito universal e instrumento de emancipação para uma visão de educação como serviço, condicionado à lógica de eficiência, competitividade e adequação ao mercado (Bowles; Gintis, 1976). Embora o discurso oficial tenha mantido a defesa do acesso universal, da qualidade e da equidade, a operacionalização prática da lei priorizou metas quantitativas de expansão, em detrimento das condições materiais de oferta e da valorização dos profissionais da educação.

Nesse novo arranjo, a participação dos organismos multilaterais e das organizações não governamentais (ONGs) internacionais tornou-se central na definição de prioridades curriculares, na implementação de projetos-piloto e na introdução de metodologias de gestão empresarial no interior das escolas públicas. O financiamento externo passou a ocupar um papel determinante, ao passo que o orçamento nacional para a educação sofreu restrições impostas pelos compromissos com o equilíbrio fiscal. Como observa Althusser (1985), a escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, passa a reproduzir as exigências do modo de produção dominante, moldando sujeitos para ocupar funções determinadas na estrutura social e econômica. No caso moçambicano, o sistema educativo passou a ser mobilizado como instrumento de modernização técnica, despolitizado e funcional à integração subordinada do país à ordem neoliberal globalizada.

Apesar de representar um avanço formal no que diz respeito à democratização do acesso e à expansão da rede escolar — sobretudo com a introdução de mecanismos de flexibilização no ingresso e permanência —, a Lei n. 6/1992 não enfrentou de modo estruturado os desafios históricos da desigualdade educacional. Persistiram altos índices de analfabetismo, evasão escolar e desigualdade

regional de oferta, especialmente nas zonas rurais e no interior das províncias do norte e centro do país (MINEDH, 2018; PNUD, 2019). A insuficiência de infraestrutura, a baixa qualificação docente e a precarização do trabalho dos professores intensificaram-se, fragilizando a qualidade do ensino e aprofundando as clivagens entre os diferentes segmentos da população moçambicana. O ensino passou a reproduzir uma divisão entre uma escola básica de massas, voltada para a formação mínima da força de trabalho, e nichos seletivos de excelência, geralmente acessíveis às camadas médias urbanas.

Do ponto de vista pedagógico, a nova lei não propôs uma concepção transformadora de currículo ou práticas emancipatórias de ensino. Ao contrário, reforçou uma abordagem tecnicista, voltada à aquisição de competências mínimas e à preparação para o mercado de trabalho. Essa lógica se opõe frontalmente às proposições de Paulo Freire (1987), para quem a educação deve partir da realidade concreta dos educandos e fomentar a consciência crítica, o diálogo e a transformação social. Também se distancia da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008), que defende a articulação entre teoria e prática como fundamento de um processo formativo comprometido com os interesses das classes trabalhadoras. A Lei n. 6/1992, nesse sentido, representa não apenas uma mudança de diretrizes educacionais, mas uma inflexão ideológica que esvazia o conteúdo político e social do projeto educativo moçambicano.

Pode-se afirmar, portanto, que a Lei n. 6/1992 simboliza a transição de um modelo de educação nacional, estatal e ideologicamente engajado para um modelo funcionalista, descentralizado e economicamente subordinado. Embora tenha respondido à necessidade de reconstrução institucional no pós-guerra e tenha possibilitado a ampliação do acesso escolar, a lei não conseguiu superar os limites estruturais da desigualdade educacional. Pelo contrário, ao adotar uma racionalidade neoliberal, contribuiu para a fragmentação do sistema, a mercantilização do ensino e o aprofundamento das clivagens sociais. Assim, a crítica marxista permite interpretar essa reforma como parte do processo de ajustamento do Estado moçambicano à lógica do capital, em que a educação, longe de ser emancipadora, passa a operar como meio de reprodução das hierarquias sociais e de disciplinamento da força de trabalho.

2.4 Lei n. 18, de 28 de dezembro de 2018

A Lei n. 18/2018, que regula o SNE, foi recentemente aplicada em Moçambique. Essa lei orienta-se pelos princípios da educação, cultura, formação e desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo, consagrando a educação como um direito de todos os moçambicanos. A partir desse regulamento, a educação passou a ser entendida simultaneamente como um direito e um dever do Estado.

Nesse contexto, o Estado assume a responsabilidade de promover a cidadania democrática, a consciência patriótica e os valores da paz, do diálogo, da família e do meio ambiente, por meio da educação. Os princípios educacionais foram ampliados, contemplando a democratização do ensino, a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar, bem como a introdução de valores éticos e morais, da inclusão, equidade, laicidade e apartidarismo no SNE.

Ainda, tem-se que a referida Lei n. 18/2018 estabelece como objetivos gerais a erradicação do analfabetismo e a promoção do acesso universal ao conhecimento científico e tecnológico, visando ao desenvolvimento de capacidades para uma participação ativa na sociedade. Com essa nova lei, a educação rege-se efetivamente pelo princípio da inclusão, assegurando o direito de todos à educação básica obrigatória. Além disso, visa garantir o acesso à formação profissional, valorizando as línguas, culturas e histórias moçambicanas, com foco na preservação e promoção do patrimônio cultural nacional, incluindo o desenvolvimento das línguas nacionais e da Língua de Sinais Moçambicana.

Nos últimos anos, verifica-se a expansão da modalidade de ensino bilíngue, na qual uma das línguas predominantes de determinada região é adotada como língua de instrução. No sul do país, por exemplo, foi introduzido o xichangana nas classes iniciais de algumas escolas primárias.

A Lei n. 18/2018 também promove o desenvolvimento progressivo da língua portuguesa como idioma oficial e meio de acesso ao conhecimento científico e tecnológico, bem como instrumento de comunicação entre os moçambicanos e o mundo. Ademais, promove o acesso à educação e a permanência da menina na escola, em conformidade com os princípios da equidade de gênero e da igualdade de oportunidades.

A nova legislação estabelece ainda que a escolaridade obrigatória abrange da 1^a à 9^a classe, e as crianças devem ser matriculadas na 1^a classe até 30 de junho do ano em que completam seis anos. A frequência ao ensino primário nas escolas públicas é gratuita.

2.4.1 Estrutura do Sistema Nacional de Educação

No que se refere às questões estruturais, a Lei n. 18/2018 organiza o SNE em subsistemas, tal como a anterior, a Lei n. 4/1983. A principal novidade consiste na introdução do subsistema de educação pré-escolar, que até então não existia. Assim, o sistema divide-se em seis subsistemas: (i) educação pré-escolar; (ii) educação geral; (iii) educação de adultos; (iv) educação profissional; (v) educação e formação de professores; e (vi) ensino superior:

i. A educação pré-escolar, ministrada em creches e jardins de infância, destina-se a crianças com menos de seis anos, visando estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual, contribuir para a formação da personalidade, desenvolver aptidões e preparar para a escolaridade formal.

ii. A educação geral constitui o eixo central do SNE, proporcionando formação integral básica para acesso aos níveis subsequentes dos demais subsistemas. Abrange o ensino primário e o secundário. O ensino primário, etapa inicial da escolarização científica, tem como objetivo desenvolver competências nas áreas da Comunicação, Ciências Sociais e Naturais, Matemática, Educação Física, Estética e Cultura. É oferecido em duas modalidades: monolíngue (língua portuguesa) e bilíngue (línguas moçambicanas, incluindo a língua de sinais, e língua portuguesa). Divide-se em dois ciclos: 1º ciclo (1^a a 3^a classe) e 2º ciclo (4^a a 6^a classe). O ensino secundário, por sua vez, corresponde ao nível pós-primário e tem como finalidade aprofundar conhecimentos, habilidades, valores e atitudes nas áreas mencionadas. Está organizado em dois ciclos: 1º ciclo (7^a a 9^a classe) e 2º ciclo (10^a a 12^a classe).

iii. O subsistema de educação de adultos visa proporcionar literacia básica a jovens e adultos, assegurando-lhes uma formação científica geral e o acesso a diferentes níveis da educação geral, técnica e profissional. Corresponde à educação ministrada no subsistema de educação geral, adaptada às necessidades socioeconômicas do país, com base na experiência social e profissional dos destinatários. É oferecido a cidadãos com idade igual ou superior a quinze anos para o ensino primário e dezoito anos para o ensino secundário, sendo também oferecido nas modalidades monolíngue e bilíngue.

iv. No que concerne à educação profissional, esta mantém-se como instrumento para a formação de uma força de trabalho qualificada, necessária ao desenvolvimento econômico e social do país. Compreende o ensino técnico-profissional, a formação profissional, a formação extrainstitucional e

o ensino profissional superior. Seu objetivo é desenvolver capacidades por meio da introdução de métodos, currículos e modalidades de formação que respondam às exigências do mercado de trabalho.

v. O subsistema de educação e formação de professores estabelece critérios para a preparação de docentes destinados aos diferentes subsistemas, visando garantir uma formação integral que os capacite a educar e formar crianças, jovens e adultos. A formação de professores é ministrada por instituições especializadas, mediante aprovação do Ministério da Educação.

vi. Por fim, o ensino superior é responsável pela formação em nível mais avançado nos diversos domínios do saber técnico, científico e tecnológico, objetivando contribuir para o desenvolvimento nacional. Destina-se a graduados da 12^a classe ou equivalente e confere graus definidos por legislações específicas.

As transformações introduzidas pela Lei n. 18/2018 aprofundam-se ao incorporar discursos contemporâneos de inclusão, diálogo e desenvolvimento sustentável. Embora represente avanços normativos no reconhecimento da diversidade e dos direitos educacionais, sua implementação ocorre em um contexto marcado por políticas de austeridade fiscal, dependência econômica e lógica de mercado, o que compromete sua efetividade e amplia desigualdades.

Nesse sentido, conforme Harvey (2005), a expansão das políticas inclusivas sob o capitalismo revela-se contraditória: ao mesmo tempo que promove discursos de igualdade, opera em sistemas que mantêm barreiras estruturais à equidade. A precariedade da infraestrutura escolar, a escassez de materiais didáticos e a insuficiência na formação de professores — especialmente para lidar com a diversidade — evidenciam como a lógica de reprodução das desigualdades persiste, mesmo diante de um arcabouço legal aparentemente progressista.

A teoria marxista oferece instrumentos críticos para analisar essas dinâmicas. Segundo Bowles e Gintis (1976), o sistema escolar reproduz, de forma velada, as exigências do mercado, formando sujeitos para ocupar posições previamente definidas na estrutura produtiva. A adaptação dos indivíduos à lógica do capital substitui o ideal de emancipação, convertendo a educação em ferramenta de dominação simbólica.

Nessa perspectiva, Gramsci (2001) propõe uma educação contra-hegemônica, voltada à formação de intelectuais orgânicos que articulem saber e prática social, questionando as estruturas de poder e propondo alternativas concretas. Para Freire (1987), essa proposta se concretiza por meio de uma educação libertadora, pautada no diálogo, na criticidade e na consciência histórica.

Assim, ao analisarmos a trajetória do sistema educacional moçambicano pela ótica do materialismo histórico, torna-se evidente que a educação inclusiva não deve ser compreendida apenas em termos normativos. É essencial considerar as determinações históricas, econômicas e ideológicas que condicionam sua efetivação. A crítica marxista, nesse cenário, não apenas denuncia os limites impostos pelo capitalismo periférico, mas também aponta caminhos para uma educação verdadeiramente emancipadora, alinhada aos desafios e potencialidades do povo moçambicano.

3 REFLETINDO SOBRE OS ACHADOS DA PESQUISA

As políticas educacionais em Moçambique demonstram que a Lei n. 18/2018, ainda que constitua um avanço normativo na consagração do direito à educação inclusiva, inscreve-se num contexto estrutural que limita a sua efetivação plena. A contradição entre a política e a realidade educacional do país revela uma tensão persistente entre o ideal e o material, isto é, entre o discurso jurídico de direitos e as limitações impostas pelas desigualdades sociais, econômicas e históricas. Conforme salientam Marx e Engels (2010), as leis que integram a superestrutura jurídica e política não se afirmam de forma autônoma, estando profundamente condicionadas pelas relações de produção dominantes. Assim, qualquer proposta de inclusão no campo educativo deve ser analisada não apenas pelo que estipula formalmente, mas, sobretudo, pelas possibilidades concretas de implementação no seio de uma sociedade marcada por profundas clivagens estruturais.

Nesse sentido, é fundamental compreender que a Lei n. 18/2018, ao introduzir princípios como a *igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar, a inclusão e a equidade e a valorização da diversidade linguística e cultural*, apresenta-se como uma legislação progressista. Contudo, ao ser aplicada em um cenário de dependência econômica e fragilidade institucional, seus efeitos são sistematicamente limitados. A precarização da infraestrutura escolar, a insuficiência na formação de professores e a carência de recursos pedagógicos denunciam uma realidade em que o direito à educação permanece fortemente condicionado (MINEDH, 2018; PNUD, 2019). A crítica marxista, conforme exposto por Bowles e Gintis (1976), é incisiva nesse ponto: a escola, longe de promover a emancipação, tende a reproduzir as desigualdades existentes, preparando os sujeitos para funções subalternas no mercado de trabalho capitalista.

A expansão do ensino bilíngue, defendida como instrumento de inclusão e valorização das línguas nacionais na Lei n. 18/2018, que estabelece a oferta em *línguas moçambicanas e língua*

portuguesa e a promoção da *Língua de Sinais Moçambicana*, é ilustrativa dessa tensão. Embora prevista pela lei, sua efetivação sofre com a ausência de professores bilíngues capacitados, a escassez de materiais didáticos específicos e a frágil articulação com as comunidades locais (Bortoni-Ricardo, 2004). A tentativa de reverter o histórico monolinguismo imposto pelo modelo colonial encontra obstáculos operacionais e epistemológicos, pois a valorização das línguas africanas requer, além de suporte institucional, um esforço político de descolonização do currículo. Tal desafio, conforme apontado por Freire (1987), exige uma educação dialógica, enraizada na cultura dos oprimidos, que vá além das boas intenções normativas para construir práticas concretas de transformação.

Adicionalmente, a ênfase da Lei n. 18/2018 na formação técnica e profissional, com a finalidade de “responder às exigências do mercado de trabalho”, evidencia uma aproximação cada vez mais intensa entre o sistema educacional e as demandas do capital. Essa orientação, embora justificável do ponto de vista do desenvolvimento econômico, revela contradições quando confrontada com os princípios de justiça social e igualdade de oportunidades. Como destaca Harvey (2005), o neoliberalismo tende a incorporar o discurso da inclusão apenas para legitimar projetos de acumulação, esvaziando o potencial crítico das políticas sociais. A educação técnica, nesse modelo, passa a ser desenhada para formar trabalhadores flexíveis e adaptáveis às exigências do capital, sem questionar as estruturas que perpetuam a exclusão.

Outro ponto relevante é a estrutura de gestão educacional prevista na Lei n. 18/2018, que, embora promova formalmente a *participação da comunidade educativa*, continua marcada por uma lógica centralizada e tecnocrática. Embora a lei mencione a descentralização e o diálogo escola-comunidade como princípios orientadores, essas diretrizes são muitas vezes aplicadas de forma superficial. Como observa Mucavele (2017), a participação comunitária nas decisões escolares tende a ser simbólica, sem incidência real sobre os currículos, os métodos pedagógicos ou a gestão dos recursos. Isso compromete o princípio freiriano da escola como espaço de diálogo e emancipação (Freire, 1987), transformando os dispositivos legais em enunciados vazios de efetividade concreta.

A precarização do trabalho docente também constitui uma barreira evidente à implementação dos dispositivos da Lei n. 18/2018, que estabelece a necessidade de *formação de professores com perfil adequado aos diferentes subsistemas*. Entretanto, sem investimentos consistentes, essa determinação legal torna-se inaplicável. A valorização profissional, os baixos salários, a sobrecarga de trabalho e as condições adversas de exercício do magistério desmotivam os professores e dificultam a construção de uma prática pedagógica crítica. Saviani (2008) ressalta que

não há educação de qualidade sem a valorização do magistério, pois o professor é o principal agente na mediação entre os conhecimentos sistematizados e os saberes populares. Logo, o esforço legal precisa ser acompanhado de políticas estruturantes, sob pena de permanecer apenas no plano declaratório.

Do ponto de vista ideológico, a Lei n. 18/2018 incorpora valores como *a promoção da cidadania democrática, da equidade de gênero e da inclusão de pessoas com deficiência*. Contudo, como Althusser (1985) advertiu, os aparelhos ideológicos do Estado, como a escola, tendem a reproduzir a ideologia dominante sob a aparência de neutralidade. Assim, mesmo quando os textos legais apresentam linguagem inclusiva, sua concretização pode ser limitada se não houver uma ruptura com os mecanismos estruturais que perpetuam a exclusão. A introdução desses temas nos currículos escolares, se feita sem criticidade, pode resultar em mera formalidade ou apropriação simbólica, em vez de constituírem-se em instrumentos de transformação.

Ainda, subsistemas como a educação de adultos e a educação especial, embora reconhecidos na Lei n. 18/2018, continuam subfinanciados e marginalizados. A legislação garante que o “subsistema de educação de adultos deve promover a alfabetização, com base na experiência social e profissional dos destinatários”, mas a ausência de campanhas estruturadas e a escassez de programas específicos apontam para uma lacuna entre o ideal normativo e a realidade empírica (INE, 2019). No que se refere à educação especial, o reconhecimento da Língua de Sinais Moçambicana como meio de instrução representa um avanço, mas carece de investimentos materiais e humanos para sua efetivação. Para Gramsci (2001), transformar a escola em espaço contra-hegemônico exige articulação política entre legislação, mobilização social e financiamento adequado.

A análise realizada reafirma que a efetividade de uma legislação como a Lei n. 18/2018 não pode ser avaliada apenas por seu conteúdo declarativo, mas pela sua capacidade de incidir sobre as estruturas concretas da sociedade moçambicana. A crítica marxista permite compreender que os avanços legais podem ser capturados pelas lógicas dominantes, transformando propostas emancipatórias em instrumentos de controle social e legitimação da ordem vigente. A inclusão educacional, nesse contexto, não se realiza apenas pela ampliação do acesso físico à escola, mas pela transformação das relações sociais e da cultura escolar, o que exige uma pedagogia crítica e um compromisso político com a equidade substantiva.

Por fim, o caminho para a materialização dos princípios estabelecidos na Lei n. 18/2018 — como a “*universalização do direito à educação básica obrigatória, a valorização das culturas nacionais e*

a igualdade de oportunidades entre meninas e meninos” — exige mais que reformas administrativas. Implica reorganização das prioridades do Estado, ruptura com modelos pedagógicos tecnicistas e criação de espaços de participação popular efetiva. Como nos lembra Freire (1987), a educação só cumpre seu papel transformador quando se articula à práxis libertadora, rompendo com as estruturas da opressão e construindo, coletivamente, os caminhos da emancipação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica das políticas educacionais de Moçambique permitiu compreender que, embora a Lei n. 18/2018 represente um avanço normativo importante no compromisso do Estado moçambicano com a educação inclusiva, sua efetividade encontra sérios entraves estruturais. Ao ser observada sob a lente do materialismo histórico-dialético, a legislação revela-se inserida em um contexto contraditório, no qual os ideais de equidade, participação e valorização da diversidade são continuamente tensionados por uma realidade marcada pela desigualdade social, pela precariedade das condições educacionais e pela dependência econômica internacional. A permanência de estruturas herdadas do colonialismo e a incorporação de diretrizes neoliberais limitam a capacidade do sistema educacional de cumprir, de fato, sua função emancipadora.

Verificou-se que subsistemas como o ensino de adultos, a educação bilíngue e a formação docente são particularmente afetadas por essas contradições. A distância entre a letra da lei e as condições concretas de sua implementação denuncia que, em muitos casos, a inclusão permanece mais como um princípio declarado do que como uma prática consolidada. Além disso, a lógica de subordinação da educação às exigências do mercado, especialmente no que tange ao ensino técnico-profissional, contribui para a reprodução das desigualdades, moldando uma escola voltada à adaptação dos indivíduos ao sistema, e não à sua transformação. Nesse contexto, o papel do Estado enquanto promotor de políticas públicas comprometidas com a justiça social ainda precisa ser fortalecido.

Conclui-se, portanto, que a superação dos limites identificados requer não apenas a revisão de marcos legais, mas sobretudo mudanças estruturais profundas no modo de organização econômica e política da sociedade moçambicana. A educação, para cumprir sua função de instrumento de libertação e transformação social, deve estar articulada aos interesses das classes populares, valorizando os saberes locais, promovendo uma pedagogia crítica e fortalecendo a participação comunitária. A luta por uma educação verdadeiramente inclusiva em Moçambique exige, assim, não

apenas reformas educacionais, mas também a construção de um projeto societal comprometido com a emancipação humana em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor de português e a variação linguística**: desafios da prática docente. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **Schooling in capitalist America**: educational reform and the contradictions of economic life. New York: Basic Books, 1976.
- CASTELO, Cláudia. **O modo português de estar no mundo**: o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961). Porto: Afrontamento, 1998.
- CHILUNDO, Arlindo. **A educação colonial em Moçambique**: fundamentos e práticas. Maputo: Arquivo Histórico, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: intelectuais e organização da cultura. v. 4. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2005.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). **IV Recenseamento Geral da População e Habitação 2017**: resultados definitivos – Moçambique. Maputo: INE, 2019. Disponível em: <https://www.ine.gov.mz/web/guest/d/censo-2017-brochura-dos-resultados-definitivos-do-iv-rgph-nacional>. Acesso em: 5 jun. 2025.
- LOPES, Ana. Educação, colonialismo e identidade cultural em África. **Revista Internacional de Educação**, [S. I.], n. 10, p. 87-102, 1999.
- MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO (MINEDH). **Relatório de Balanço do Programa Quinquenal do Governo 2015-2019**. Maputo: MINEDH, 2018.

MOÇAMBIQUE. Lei n. 4, de 23 de março de 1983. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação.

Boletim da República: série I, Moçambique, n. 12, suplemento. Disponível em:

<https://archive.gazettes.africa/archive/mz/1983/mz-government-gazette-series-i-supplement-no-3-dated-1983-03-23-no-12.pdf>. Acesso em 5: jun. 2025.

MOÇAMBIQUE. Lei n. 6, de 6 de maio de 1992. Reformula o Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República**: série I, Moçambique, n. 19. Disponível em: <https://archive.gazettes.africa/archive/mz/1992/mz-government-gazette-series-i-supplement-dated-1992-05-06-no-19.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2025.

MOÇAMBIQUE. Lei n. 18, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República**: série I, Moçambique, n. 254. Disponível em: https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/02/Lei-n%C2%BA-18-2018-28-Dezembro_-SNE.pdf. Acesso em: 5 jun. 2025.

MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**. Lisboa: Sá da Costa, 1969.

MUCAVELE, José. **Política educacional e descentralização em Moçambique: limites e possibilidades**. Maputo: CIEDIMA, 2017.

NEWITT, Malyn D. D. **A history of Mozambique**. London: Hurst & Company, 1995.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório do Desenvolvimento Humano 2019**: além do rendimento, além das médias, além do presente. New York: PNUD, 2019. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/publications/relatorio-do-desenvolvimento-humano-2019>. Acesso em: 5 jun. 2025.

SAVIANI, Demeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.