

**Entre o acesso e a Permanência: Desafios da Inclusão e da Equidade no Ensino
Secundário em Moçambique**

**Between Access and Retention: Challenges of Inclusion and Equity in Secondary Education
in Mozambique**

**Entre el Acceso y la Permanencia: Desafíos de la Inclusión y la Equidad en la Educación
Secundaria en Mozambique**

Rodrigues Domingos Manlia 1*, Madalena Antônio Tirano Bive 2**

Resumo

Este artigo analisa os desafios que atravessam a construção de uma educação secundária inclusiva e equitativa em Moçambique, com especial atenção à permanência, à participação e às condições efectivas de aprendizagem. O estudo adopta uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com carácter analítico-interpretativo, assente num corpus de dezoito documentos organizados em três blocos: quatro instrumentos normativos e de política nacional a Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, o Plano Estratégico da Educação 2020–2029, a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029 e a Política de Género e Estratégia da sua Implementação, aprovada pela Resolução n.º 36/2018, de 12 de Outubro, seis relatórios e publicações de organismos nacionais e internacionais e oito trabalhos científicos recentes. A análise foi organizada em quatro eixos definidos a priori: acesso e permanência; desigualdades territoriais, de género, socioeconómicas e relacionadas com a deficiência; qualidade da aprendizagem e práticas pedagógicas; e gestão escolar e participação comunitária. Os resultados evidenciam que a expansão do acesso escolar constitui uma conquista importante, mas não elimina desigualdades relacionadas com a localização geográfica, o género, a condição socioeconómica, a deficiência, a disponibilidade de professores, as infra-estruturas e a capacidade de resposta das escolas. Defende-se que a equidade não deve ser reduzida à matrícula, mas compreender condições que permitam aos estudantes permanecer, participar, aprender e concluir a escolaridade. Conclui-se que

¹ *Docente e Assistente do Departamento Científico de Pesquisa e Extensão no Instituto Superior Mutasa – Delegação de Chimoio, Mestrando em Gestão com Especialização em Logística no Instituto Superior Mutasa; ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1077-7686> E-mail: rodriguesmanlia@gmail.com

² **Docente e Professora Auxiliar, Investigadora na Universidade Púnguê, Doutora em Educação e Currículo; ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7683-1062>; Email: madalenatirano15@gmail.com

persistem desafios na transformação das orientações legais em práticas concretas, sobretudo no atendimento às desigualdades territoriais e socioeconómicas, na disponibilização de recursos e na resposta à diversidade dos estudantes, e que a construção de um ensino secundário inclusivo requer articulação entre políticas públicas, gestão escolar, práticas pedagógicas, participação comunitária e financiamento orientado para a redução das desigualdades.

Palavras-chave: educação inclusiva; equidade educacional; ensino secundário; Moçambique; permanência escolar.

Abstract

This article analyses the challenges involved in building inclusive and equitable secondary education in Mozambique, with particular attention to student retention, participation and effective learning conditions. The study adopts a qualitative, bibliographic and documentary approach of an analytical-interpretative nature, based on a corpus of eighteen documents organised in three blocks: four national normative and policy instruments Law No. 18/2018 of 28 December, the Strategic Plan for Education 2020–2029, the Strategy for Inclusive Education and Development of Children with Disabilities 2020–2029, and the Gender Policy and its Implementation Strategy, approved by Resolution No. 36/2018 of 12 October, six reports and publications by national and international organisations, and eight recent scientific works. The analysis was organised around four axes defined a priori: access and retention; territorial, gender, socioeconomic and disability-related inequalities; learning quality and pedagogical practices; and school management and community participation. The findings show that the expansion of school access represents an important achievement, but does not eliminate inequalities related to geographical location, gender, socioeconomic status, disability, teacher availability, infrastructure and schools' capacity to respond to students' needs. The article argues that equity should not be reduced to enrolment, but should include conditions that enable students to remain in school, participate, learn and complete their education. It concludes that challenges persist in translating legal guidelines into concrete practices, and that inclusive secondary education requires coordination between public policies, school management, pedagogical practices, community participation and funding aimed at reducing inequalities.

Keywords: inclusive education; educational equity; secondary education; Mozambique; school retention.

Resumen

Este artículo analiza los desafíos que atraviesan la construcción de una educación secundaria inclusiva y equitativa en Mozambique, con especial atención a la permanencia, la participación y las condiciones efectivas de aprendizaje. El estudio adopta un enfoque cualitativo, de naturaleza bibliográfica y documental, con carácter analítico-interpretativo, basado en un corpus de dieciocho documentos organizados en tres bloques: cuatro instrumentos normativos y de política nacional la Ley n.º 18/2018, de 28 de diciembre, el Plan Estratégico de Educación 2020–2029, la Estrategia de Educación Inclusiva y Desarrollo del Niño con Discapacidad 2020–2029 y la

Política de Género y su Estrategia de Implementación, aprobada por la Resolución n.º 36/2018, de 12 de octubre, seis informes y publicaciones de organismos nacionales e internacionales y ocho trabajos científicos recientes. El análisis se organizó en cuatro ejes definidos a priori: acceso y permanencia; desigualdades territoriales, de género, socioeconómicas y relacionadas con la discapacidad; calidad del aprendizaje y prácticas pedagógicas; y gestión escolar y participación comunitaria. Los resultados evidencian que la expansión del acceso escolar constituye un logro importante, pero no elimina las desigualdades relacionadas con la ubicación geográfica, el género, la condición socioeconómica, la discapacidad, la disponibilidad de docentes, las infraestructuras y la capacidad de respuesta de las escuelas. Se sostiene que la equidad no debe reducirse a la matrícula, sino que debe incluir condiciones que permitan a los estudiantes permanecer, participar, aprender y concluir su escolaridad. Se concluye que persisten desafíos en la transformación de las orientaciones legales en prácticas concretas y que una educación secundaria inclusiva requiere articulación entre políticas públicas, gestión escolar, prácticas pedagógicas, participación comunitaria y financiación orientada a la reducción de las desigualdades.

Palabras clave: educación inclusiva; equidad educativa; educación secundaria; Mozambique; permanencia escolar.

Introdução

Falar de educação inclusiva em Moçambique é, antes de mais, falar do tipo de sociedade que se quer construir. A escola não serve apenas para transmitir conteúdos curriculares: é também um espaço de convivência, de reconhecimento e de construção de futuro. Por isso, discutir inclusão e equidade no ensino secundário obriga a ultrapassar a leitura meramente administrativa da matrícula e a perguntar quem consegue chegar à escola, quem permanece, quem aprende, quem participa e quem, mesmo estando formalmente integrado no sistema, continua a viver diferentes formas de exclusão.

Nas últimas décadas, Moçambique registou uma expansão significativa da oferta educativa. O Plano Estratégico da Educação 2020–2029 assume como uma das suas prioridades assegurar inclusão e equidade no acesso, na participação e na retenção, a par da melhoria da qualidade da aprendizagem e do reforço da governação do sector (Mined, 2020), plano cuja aprovação foi registada, à época, como marco da política educativa nacional para a década seguinte (UNESCO, 2020). Esta orientação é coerente com a Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, que estabelece princípios de inclusão, equidade e igualdade de oportunidades no Sistema Nacional de Educação, e é complementada, no domínio das desigualdades de género, pela Política de Género e Estratégia da sua Implementação, aprovada pela Resolução n.º

36/2018, de 12 de Outubro (Moçambique, 2018b). Ora, ter um quadro normativo favorável não significa que as desigualdades tenham desaparecido.

Os dados e relatórios disponíveis mostram precisamente essa tensão entre expansão e permanência. O UNICEF assinalou melhorias nos indicadores de conclusão do ensino primário e de paridade de género, bem como um crescimento nas taxas de admissão ao primeiro ciclo do ensino secundário; mesmo assim, a conclusão do ensino secundário continua limitada, e persistem obstáculos ligados a recursos, qualidade, condições das escolas e vulnerabilidade social (UNICEF, 2025). O panorama traçado sobre a situação das crianças no país já apontava, aliás, a combinação entre pobreza, vulnerabilidade social e fragilidades dos serviços básicos como factor de risco para as trajetórias escolares (UNICEF, 2021). A UNESCO e o UNICEF têm igualmente alertado para o facto de o acesso formal não bastar, quando uma parte considerável dos estudantes não consegue completar o percurso escolar nem desenvolver as aprendizagens fundamentais (UNESCO; UNICEF, 2024).

A questão complica-se ainda mais quando se olha para a forma desigual como essas dificuldades se distribuem. Uma adolescente de uma zona rural enfrenta obstáculos diferentes dos de um rapaz numa área urbana; um estudante com deficiência pode deparar-se com barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que não atingem os colegas; uma família em situação de pobreza pode ter de escolher entre manter o filho na escola e contar com a sua contribuição para as tarefas domésticas ou económicas. A equidade pressupõe, assim, reconhecer diferenças concretas e organizar respostas capazes de as enfrentar.

O hiato entre a formulação das políticas e a sua implementação é, em si mesmo, um facto largamente reconhecido na literatura sobre educação inclusiva em Moçambique (Chapema; Manjinski, 2024; Mabasso, 2025). Não é esse reconhecimento que justifica a presente análise. A lacuna científica que este artigo procura ocupar é de outra ordem: os estudos disponíveis tendem a concentrar-se no ensino primário, a tratar isoladamente uma dimensão da desigualdade sobretudo a deficiência ou o género e a examinar casos escolares circunscritos, faltando análises que leiam de forma integrada e comparada o conjunto dos instrumentos normativos e de política que hoje regulam a inclusão no ensino secundário, confrontando-os sistematicamente com as evidências institucionais recentes sobre permanência, aprendizagem

e condições escolares. É esse trabalho de leitura articulada do corpus normativo e institucional, organizado por eixos analíticos explícitos, que aqui se propõe.

Coloca-se, assim, a questão central deste artigo: que desafios à concretização da inclusão e da equidade no ensino secundário moçambicano emergem da leitura articulada dos instrumentos normativos e dos relatórios institucionais disponíveis, e que condições, segundo esses documentos, podem favorecer a passagem de uma inclusão formal para uma inclusão efectiva? O objectivo geral é analisar criticamente esses desafios a partir de documentos de política educacional e da literatura especializada. De forma mais específica, procura-se: (i) discutir a relação entre acesso, permanência e aprendizagem tal como é enunciada nos documentos analisados; (ii) identificar as barreiras que, segundo esses documentos, afectam os grupos em maior situação de vulnerabilidade; e (iii) explicitar implicações de política e de prática que decorrem dessa análise.

Importa delimitar, desde já, o alcance do estudo. Trata-se de uma investigação documental e bibliográfica, sem recolha de dados em escolas. O artigo não investiga directamente o quotidiano escolar nem descreve práticas observadas: analisa o modo como esse quotidiano é representado, previsto e problematizado nos instrumentos normativos e nos relatórios institucionais, e discute as tensões entre o que aí se estabelece e o que as evidências disponíveis indicam sobre a implementação. As afirmações relativas à experiência de estudantes e professores são, por isso, interpretações fundamentadas nas fontes analisadas, e não resultados de levantamento de campo.

A relevância do estudo assenta numa constatação simples: uma política pode estar correcta no plano normativo e, ainda assim, produzir resultados limitados quando os mecanismos de implementação não têm em conta as condições concretas em que professores, gestores, estudantes e famílias actuam. O debate sobre equidade precisa, por isso, de se deslocar dos documentos para as práticas sem, com isso, desvalorizar os documentos.

Educação, inclusão e equidade: aproximações conceptuais

A inclusão educacional pode entender-se como um processo de transformação das condições que limitam a presença, a participação e a aprendizagem dos estudantes. Nesta perspectiva, não basta colocar estudantes diferentes na mesma sala de aula; é preciso

interrogar a organização da escola, o currículo, as relações pedagógicas, as formas de avaliação e os recursos disponíveis. Ainscow (2020) sublinha que a inclusão está ligada à identificação e à remoção de barreiras que impedem a participação e a aprendizagem, o que desloca o foco do suposto problema individual para as condições do contexto educativo.

Booth e Ainscow (2011) reforçam esta leitura ao proporem que a inclusão seja pensada a partir de três dimensões articuladas: culturas, políticas e práticas. As culturas dizem respeito aos valores e às relações que fazem com que os sujeitos se sintam pertencentes; as políticas organizam prioridades, recursos e responsabilidades; e as práticas materializam, na sala de aula e nos demais espaços escolares, aquilo que a escola afirma valorizar. Esta leitura é particularmente útil para o contexto moçambicano, pois ajuda a perceber que a inclusão não depende apenas da existência de legislação, e fornece uma grelha para distinguir, no corpus analisado, aquilo que é enunciado como política daquilo que é reconhecido como prática efectiva.

A equidade, por seu turno, não se confunde com igualdade entendida como distribuição uniforme de recursos. Sen (2009) defende que a avaliação da justiça deve considerar as capacidades reais das pessoas para alcançar aquilo que valorizam. No campo educativo, isto significa reconhecer que dar o mesmo recurso a todos pode não gerar as mesmas possibilidades de aprendizagem. Um estudante com deficiência, por exemplo, pode precisar de tecnologias assistivas, materiais acessíveis ou apoio especializado para beneficiar de uma oportunidade que, para outro estudante, já está imediatamente disponível.

Nesta óptica, a equidade educacional exige uma atenção diferenciada às condições de partida e às barreiras que cada grupo enfrenta. Isto não significa baixar as expectativas sobre os estudantes, mas sim criar condições para que possam desenvolver as suas capacidades. Uma escola equitativa não é aquela em que todos recebem exactamente o mesmo tratamento, mas aquela em que as diferenças relevantes são tidas em conta sem se transformarem em motivo de inferiorização. A distinção não é, contudo, evidente para os profissionais: num estudo com vinte e sete professores, Silva, Lautert e Utsumi (2024) verificaram que a fronteira entre equidade, igualdade e justiça social permanece difusa nas definições espontâneas dos docentes, que frequentemente accionam a noção de igualdade quando julgam estar a aplicar critérios de

equidade, e concluem pela necessidade de ampliar a discussão conceptual sobre equidade no contexto escolar.

A noção de direito à educação alarga ainda mais este debate. Tomasevski (2004) propôs o conhecido quadro dos “4 As” disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade como dimensões para avaliar o direito à educação. Aplicado ao ensino secundário moçambicano, este quadro suscita perguntas concretas: há escolas e professores suficientes? Os estudantes conseguem chegar e permanecer na escola? O ensino respeita direitos, diversidade e dignidade? A organização escolar consegue adaptar-se a necessidades distintas? São perguntas que ajudam a mostrar por que razão matrícula e inclusão não são sinónimos, e que foram mobilizadas, neste estudo, como critérios de leitura dos documentos analisados.

Freire (1996) junta a este problema uma dimensão política e ética, ao entender a educação como prática de diálogo, autonomia e formação crítica. Uma escola que pretenda incluir precisa de reconhecer os estudantes como sujeitos, e não apenas como destinatários passivos de decisões. Isso implica ouvir as suas experiências, compreender as dificuldades que enfrentam e abrir espaços em que possam participar na vida escolar. A participação estudantil deixa, assim, de ser um elemento decorativo para se tornar parte da própria qualidade educativa.

A estes referenciais junta-se a discussão sobre as condições materiais da política educativa. Gonçalves e Lima (2024) mostram, a partir de revisão sistemática, de que modo o investimento educacional repercute directamente na implementação das políticas de formação e valorização docente e, por essa via, na qualidade do ensino oferecido e na reprodução das desigualdades sociais. O argumento é transferível para o caso moçambicano: sem financiamento sustentado, as orientações inclusivas tendem a converter-se em exigências acrescidas sobre professores que não dispõem das condições para as cumprir. Na mesma linha, Cardoso, Barreto e Frota (2026) demonstram, a propósito do Laboratório de Ensino Maker, que a equidade de género se decide também na organização concreta das situações de aprendizagem e nos papéis que a escola atribui às estudantes plano em que os documentos nacionais tendem a permanecer genéricos.

No que respeita ao contexto moçambicano, a literatura recente oferece ainda elementos empíricos relevantes. Machava (2023) inquiriu cinquenta e seis professores de escolas secundárias públicas da cidade de Maputo sobre o estágio da inclusão de estudantes com

necessidades educativas especiais, identificando limitações de formação, de recursos e de adaptação das actividades. Mabasso (2025), em revisão sistemática sobre a passagem da lei à sala de aula, situa o problema central na distância entre a política e a sua implementação prática, associando-a à escassez de recursos, à inadequação das infra-estruturas e às fragilidades da capacitação docente. Chapema e Manjinski (2024) sistematizam os desafios institucionais e pedagógicos da implementação da educação inclusiva no país, e Cossa (2024) analisa a eficácia das estratégias de retenção da rapariga numa escola da província da Zambézia, evidenciando o desfasamento entre o direito consagrado e as condições concretas de aplicação local.

Metodologia

Este artigo resulta de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com carácter analítico-interpretativo. A opção por este desenho decorre do objectivo de compreender criticamente as relações entre políticas educacionais, inclusão, equidade e permanência no ensino secundário moçambicano, sem produzir estimativas estatísticas próprias. O estudo não pretende representar empiricamente todas as escolas do país; pretende, isso sim, organizar e interpretar evidências documentais relevantes para o problema em análise.

O corpus é constituído por dezoito documentos, distribuídos por três blocos. O primeiro bloco reúne quatro instrumentos normativos e de política nacional: a Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro (Lei do Sistema Nacional de Educação); o Plano Estratégico da Educação 2020–2029 (Minedh, 2020); a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029, aprovada pela Resolução n.º 40/2020, de 10 de Julho; e a Política de Género e Estratégia da sua Implementação, aprovada pela Resolução n.º 36/2018, de 12 de Outubro.

O segundo bloco reúne seis relatórios e publicações de organismos nacionais e internacionais com actuação no sector educativo moçambicano: o registo da aprovação do Plano Estratégico da Educação (UNESCO, 2020); o relatório sobre a situação das crianças em Moçambique (UNICEF, 2021); a declaração conjunta do Dia Internacional da Educação (UNESCO; UNICEF, 2024); o relatório sobre as barreiras enfrentadas por raparigas grávidas e mães adolescentes (HUMAN RIGHTS WATCH, 2024); o panorama do sector da educação

(UNICEF, 2025); e a pesquisa Learning is for Everyone sobre educação inclusiva e deficiência (UNICEF, 2026).

O terceiro bloco reúne oito trabalhos científicos recentes sobre inclusão, equidade, permanência, gênero e deficiência, no contexto moçambicano ou em contextos comparáveis: Machava (2023), Chapema e Manjinski (2024), Cossa (2024), Mabasso (2025), Silva, Lautert e Utsumi (2024), Gonçalves e Lima (2024), Cardoso, Barreto e Frota (2026) e Silva (2026). As obras de referência teórica Ainscow (2020), Booth e Ainscow (2011), Sen (2009), Tomasevski (2004) e Freire (1996) não integram o corpus: constituem o quadro interpretativo com que as evidências são confrontadas.

Foram considerados documentos publicados ou em vigor entre 2018 e 2026, recorte que corresponde ao ciclo aberto pela Lei n.º 18/2018 e pela nova Política de Gênero e que abrange integralmente o período de vigência do Plano Estratégico da Educação 2020–2029. A recolha decorreu entre Fevereiro e Julho de 2026. A busca dos instrumentos normativos foi feita no Boletim da República e nos portais institucionais do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano; os relatórios foram localizados nos repositórios do UNICEF Moçambique, da UNESCO e da *Human Rights Watch*; a literatura científica foi identificada no Google Académico, na SciELO e em portais de periódicos brasileiros, portugueses e moçambicanos, incluindo a Revista Ensino em Debate. Utilizaram-se, em português e em inglês, combinações dos descritores “educação inclusiva”, “equidade educacional”, “ensino secundário”, “permanência escolar”, “abandono escolar”, “gênero”, “deficiência”, “necessidades educativas especiais” e “Moçambique”, articulados pelos operadores booleanos AND e OR.

Foram incluídos: (a) documentos normativos e de política educativa em vigor em Moçambique no período considerado, com incidência directa ou indirecta sobre inclusão, equidade e ensino secundário; (b) relatórios de organismos nacionais e internacionais que apresentassem dados ou diagnósticos sobre acesso, permanência, aprendizagem ou condições escolares; e (c) trabalhos científicos com texto integral disponível em português, inglês ou espanhol, publicados entre 2023 e 2026, que tratassem de inclusão, equidade, permanência, gênero ou deficiência no ensino secundário moçambicano ou em contextos comparáveis. Foram excluídos documentos revogados ou substituídos por instrumentos posteriores, textos de opinião e peças jornalísticas sem explicitação de procedimentos, documentos sem acesso ao

texto integral e publicações duplicadas. Da busca inicial resultaram quarenta e um registos potencialmente elegíveis; após aplicação dos critérios e leitura integral, dezoito foram retidos.

O procedimento de análise seguiu três momentos. No primeiro, de pré-análise, procedeu-se à leitura integral dos documentos e à elaboração de uma ficha de registo para cada um, com os campos: identificação e natureza do documento; entidade emissora e data; objectivos declarados; grupos e situações de desigualdade explicitamente nomeados; medidas, metas ou recomendações formuladas; e evidências apresentadas sobre acesso, permanência, aprendizagem e condições escolares. No segundo momento, de exploração do material, os excertos registados foram codificados e agrupados por eixo analítico, através de análise de conteúdo temática; cada unidade de registo foi classificada quanto à sua natureza diagnóstico, prescrição normativa, meta quantificada ou evidência empírica, distinção decisiva para evitar que orientações programáticas fossem lidas como descrições de práticas realizadas. No terceiro momento, de tratamento dos resultados e inferência, procurou-se identificar convergências entre diagnósticos, políticas e recomendações, bem como tensões entre o plano normativo e o que as evidências mostram sobre a implementação. Para reduzir o risco de leitura idiossincrática, a codificação foi realizada de forma independente pelos dois autores e as divergências foram resolvidas por confronto com o texto-fonte.

Os quatro eixos (a) acesso e permanência; (b) desigualdades territoriais, de género, socioeconómicas e relacionadas com a deficiência; (c) qualidade da aprendizagem e práticas pedagógicas; e (d) gestão escolar e participação comunitária foram definidos a priori, a partir dos objectivos específicos do estudo e das dimensões do referencial teórico adoptado, e submetidos a validação no confronto com o material. Nenhum eixo foi eliminado nesse confronto; as subcategorias que os compõem, essas sim, emergiram indutivamente da leitura dos documentos, como é o caso dos custos indirectos da escolarização, no eixo (b), e dos mecanismos de sinalização de estudantes em risco, no eixo (d).

Por se tratar de investigação documental, não foram realizadas entrevistas, questionários ou observações em escolas. As conclusões relativas à experiência de estudantes e professores são, por isso, interpretativas e fundamentadas nas fontes analisadas, não devendo ser lidas como resultados de um levantamento de campo. Acresce que os documentos institucionais apresentam dados agregados a nível nacional ou provincial, o que limita a leitura

das variações locais. Esta delimitação constitui uma opção metodológica consciente e é também uma indicação para estudos futuros que possam aprofundar o problema com dados recolhidos directamente nas escolas.

Resultados e discussão

A apresentação dos resultados segue os quatro eixos declarados na Metodologia. Em cada eixo, procede-se primeiro à exposição do que os documentos estabelecem e evidenciam e, em seguida, à sua interpretação à luz do referencial teórico. Uma síntese transversal encerra a secção.

Eixo 1: Acesso e permanência: da expansão à conclusão

A leitura do corpus permite uma primeira constatação: Moçambique dispõe de um enquadramento político que reconhece a inclusão e a equidade como princípios do sistema educativo. O Plano Estratégico da Educação 2020–2029 apresenta explicitamente a inclusão, a equidade e a igualdade de oportunidades como prioridades, e a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029 estabelece orientações específicas para estudantes com deficiência e necessidades educativas especiais (Minedh, 2020; Moçambique, 2020). O problema central não pode, portanto, explicar-se pela ausência de políticas.

Os dados apresentados nos relatórios institucionais confirmam progressos mensuráveis. Segundo o UNICEF (2025), a taxa de conclusão do ensino primário subiu de 56%, em 2021, para 66%, em 2024, e a taxa de admissão ao primeiro ciclo do ensino secundário passou de 36% para 56% no mesmo período, com melhoria da paridade de género em ambos os níveis. Simultaneamente, a declaração conjunta da UNESCO e do UNICEF (2024) regista que, embora quase todas as crianças tenham acesso inicial ao ensino primário, uma parcela considerável não conclui esse nível e apenas uma parte reduzida termina o ensino secundário, num quadro marcado por rácios elevados entre alunos e professores, absentismo, insuficiência de materiais e infra-estruturas inadequadas.

A coexistência destes dois conjuntos de dados no mesmo corpus é, em si, um resultado. Ela mostra que a expansão do acesso e a fragilidade da conclusão não são diagnósticos

concorrentes, mas faces do mesmo processo: o sistema tem vindo a alargar as portas de entrada mais depressa do que as condições de percurso. Lida à luz do quadro de Tomasevski (2004), esta assimetria é legível como um avanço na dimensão da acessibilidade que não foi acompanhado por avanço equivalente nas dimensões da disponibilidade e da adaptabilidade: há mais estudantes admitidos do que professores, materiais e dispositivos de apoio capazes de os manter e fazer progredir.

Daqui decorre a necessidade de distinguir expansão de democratização. Expandir matrículas é indispensável, mas democratizar a educação significa garantir que grupos historicamente desfavorecidos tenham oportunidades reais de aprender e de concluir os estudos. Na formulação de Sen (2009), o que interessa avaliar não é o recurso distribuído, mas a capacidade efectiva que ele gera: uma vaga escolar só se converte em oportunidade quando o estudante dispõe das condições materiais, pedagógicas, familiares para a realizar. É esta conversão, e não a matrícula, que os indicadores de conclusão vêm medir.

Eixo 2: Desigualdades territoriais, de género, socioeconómicas e relacionadas com a deficiência

O segundo eixo reúne as evidências sobre a distribuição desigual das dificuldades. No plano territorial, o Plano Estratégico da Educação identifica disparidades regionais, de género e ligadas a necessidades educativas especiais (Minedh, 2020). O relatório da Human Rights Watch (2024) acrescenta um elemento decisivo: a aplicação das normas relativas à continuidade escolar varia consoante o nível de desenvolvimento das regiões e o acesso a recursos, sendo a província de Nampula apontada como tendo simultaneamente elevados índices de gravidez na adolescência e das mais baixas taxas de matrícula no ensino secundário do país.

Este dado permite formular o problema territorial com maior precisão do que a habitual oposição entre rural e urbano. Não é apenas a distância física que produz desvantagem: é a desigual capacidade institucional de fazer cumprir, em cada território, aquilo que a norma nacional estabelece. Em contextos rurais ou de difícil acesso, a distância, o estado das vias, a escassez de transportes, a falta de água e saneamento e a carência de professores tornam-se barreiras cumulativas, que interferem no tempo disponível para aprender, na assiduidade e na

capacidade de a escola manter os seus estudantes. A escola periférica não deve, por isso, ser vista como uma versão reduzida da escola urbana, mas como uma instituição que precisa de recursos ajustados ao seu contexto. Nos termos de Booth e Ainscow (2011), a desigualdade situa-se aqui na dimensão das políticas na forma como prioridades, recursos e responsabilidades são efectivamente distribuídos e não apenas na das práticas.

No que respeita ao género, a Política de Género e Estratégia da sua Implementação (Moçambique, 2018b) e o Plano Estratégico da Educação (Minedh, 2020) reconhecem a necessidade de enfrentar normas socioculturais e práticas que afectam de modo particular a escolarização das raparigas. As evidências disponíveis mostram que esse reconhecimento normativo convive com barreiras persistentes: a *Human Rights Watch* (2024) documenta como o estigma, a ausência de apoio e a rigidez das condições escolares tornam difícil conciliar responsabilidades escolares e de cuidado dos filhos, e Cossa (2024) evidencia, ao nível local, o desfasamento entre as estratégias de retenção da rapariga formalmente previstas e as condições da sua aplicação.

Uma abordagem de género não deve, contudo, reduzir a rapariga à condição de vítima, nem assumir que todos os rapazes partem em vantagem. O que importa é perceber como expectativas sociais diferentes distribuem oportunidades e riscos: para as raparigas, isso pode traduzir-se em pressão para abandonar a escola e assumir responsabilidades familiares; para os rapazes, em expectativas de entrada precoce no mercado de trabalho. A contribuição de Cardoso, Barreto e Frota (2026) é aqui pertinente, ao mostrar que a equidade de género se decide também na organização concreta das situações de aprendizagem e nos papéis que a escola atribui às estudantes um plano que os documentos nacionais enunciam de forma genérica e que carece de tradução didáctica.

Quanto à deficiência, a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029 foi aprovada para elevar o acesso e a retenção de estudantes com deficiência e necessidades educativas especiais e para orientar uma resposta intersectorial (Moçambique, 2020). A estratégia reconhece que as barreiras podem ser físicas, atitudinais, comunicacionais, políticas e administrativas formulação importante, porque evita atribuir a exclusão apenas à deficiência do estudante. A pesquisa *Learning is for Everyone* confirma a persistência de desafios ao nível das atitudes sociais, dos modos de ensino, do acesso, da

qualidade e da segurança (UNICEF, 2026), num diagnóstico convergente com o que Machava (2023) observou junto de professores de escolas secundárias de Maputo e com as conclusões de Mabasso (2025) e de Chapema e Manjinski (2024).

Esta convergência dá razão ao deslocamento proposto por Ainscow (2020): o objecto de intervenção não é o estudante, mas a barreira. Uma escola sem acessibilidade física, sem materiais adequados ou sem profissionais preparados transforma uma diferença corporal ou sensorial numa desvantagem educacional. A inclusão exige, assim, uma transformação da cultura escolar: o estudante com deficiência não deve ser visto como alguém que precisa de encaixar-se numa escola já pronta; é a própria escola que precisa de desenvolver capacidade para responder à diversidade.

Por fim, a dimensão socioeconómica atravessa todas as anteriores. Mesmo quando a frequência é gratuita, a escolarização implica custos de transporte, alimentação, uniforme, material escolar e tempo custos indirectos que pesam na decisão familiar de manter um adolescente na escola e que conduzem à conciliação da escolaridade com actividades económicas e domésticas, num quadro de vulnerabilidade social amplamente documentado (UNICEF, 2021). Este é o ponto em que a análise de Sen (2009) se torna mais directamente operativa: a gratuidade é um recurso formalmente igual cujo valor real varia consoante as condições de conversão de cada família. Daí decorre que as políticas de permanência não podem ser exclusivamente educativas; a inclusão é, em larga medida, uma tarefa intersectorial, tal como a própria Estratégia da Educação Inclusiva reconhece (Moçambique, 2020).

Eixo 3: Qualidade da aprendizagem e práticas pedagógicas

O terceiro eixo incide sobre aquilo que acontece depois da matrícula. Os documentos analisados convergem na identificação de insuficiências ao nível das infra-estruturas, dos professores, dos materiais e da capacidade institucional (UNESCO; UNICEF, 2024; UNICEF, 2026). A consequência que daí se extrai é que a inclusão deve ser tratada como um problema sistémico: quando uma escola recebe estudantes com necessidades diversas sem os recursos correspondentes, a responsabilidade pela inclusão acaba por ser transferida para o professor, que passa a improvisar soluções. A criatividade docente é valiosa, mas não substitui políticas de

financiamento, formação e apoio especializado precisamente o tipo de articulação entre investimento e qualidade que Gonçalves e Lima (2024) documentam noutro contexto nacional.

Não há inclusão efectiva quando o estudante permanece fisicamente na escola sem encontrar condições para aprender. Turmas numerosas, falta de materiais e preparação insuficiente para lidar com a diversidade limitam práticas pedagógicas diferenciadas limitação que Machava (2023), Mabasso (2025) e Chapema e Manjinski (2024) associam, de forma consistente, às fragilidades da formação docente. Lido à luz do quadro de Tomasevski (2004), este conjunto de constrangimentos afecta sobretudo a adaptabilidade: a capacidade do sistema para ajustar o que oferece às necessidades de quem recebe.

A avaliação merece atenção particular. Uma avaliação orientada apenas para classificar pode aprofundar desigualdades quando não tem em conta os diferentes pontos de partida dos estudantes. Silva (2026) mostra como os dispositivos avaliativos podem operar como mecanismos de invisibilização e de injustiça cognitiva, excluindo pela via técnica aquilo que o discurso institucional afirma incluir. Avaliar para aprender significa produzir informação que permita ao professor identificar dificuldades e ao estudante perceber como pode avançar; não implica baixar critérios, mas usar a avaliação como instrumento de aprendizagem. A distinção é relevante porque, como demonstram Silva, Lautert e Utsumi (2024), os próprios profissionais tendem a oscilar entre critérios de igualdade e de equidade quando têm de decidir em situações concretas.

A relação pedagógica conta igualmente. Expectativas baixas podem gerar uma forma silenciosa de exclusão, sobretudo quando certos grupos são vistos como menos capazes; ao mesmo tempo, exigir resultados sem dar apoio transforma a avaliação num mecanismo de selecção. É neste ponto que a leitura freiriana se revela produtiva: reconhecer o estudante como sujeito da sua aprendizagem (Freire, 1996) implica construir expectativas elevadas acompanhadas de condições reais de realização, e não apenas transmitir conteúdos a destinatários presumidos passivos.

A inclusão curricular constitui outra dimensão do problema. Um currículo nacional precisa de garantir aprendizagens comuns, mas também de permitir que a escola dialogue com o seu contexto. Os estudantes aprendem melhor quando conseguem relacionar os conteúdos com problemas, experiências e conhecimentos presentes na sua comunidade. Em

Moçambique, essa aproximação pode ajudar a tornar o ensino mais significativo, sem comprometer os objectivos curriculares.

Eixo 4 — Gestão escolar e participação comunitária

O quarto eixo refere-se às condições organizacionais em que a política se realiza. A gestão escolar é frequentemente tratada como dimensão meramente administrativa, mas a sua influência sobre a inclusão é também pedagógica e social: a direcção e a equipa de gestão definem prioridades, distribuem recursos, acompanham professores, dialogam com as famílias e podem criar uma cultura institucional de acolhimento. Esta é, nos termos de Booth e Ainscow (2011), a articulação entre políticas e culturas que decide o destino das práticas.

A análise mostra que a equidade precisa de ser territorialmente sensível. Políticas desenhadas ao nível central podem estabelecer princípios comuns, mas a implementação acontece em escolas com condições muito diferentes entre si. A gestão da equidade deve, por isso, incorporar critérios de distribuição de recursos baseados em necessidades reais, e não apenas em números absolutos de estudantes. Esta exigência ganha sustentação empírica no relatório da *Human Rights Watch* (2024), que documenta como a aplicação das normas educativas varia consoante os recursos e o nível de desenvolvimento de cada região.

A mudança de foco da presença física para a experiência educativa exige ainda que a gestão escolar use dados para identificar padrões de exclusão. Um estudante pode estar matriculado, frequentar a escola de forma irregular, participar pouco, ter dificuldades persistentes de aprendizagem e, ainda assim, figurar nos registos administrativos como estudante incluído. Por isso, os indicadores de matrícula precisam de vir acompanhados de indicadores de frequência, progressão, aprendizagem, conclusão e participação, desagregados por sexo, localização e deficiência. Quem falta mais? Em que classes ocorre maior abandono? Os estudantes com deficiência progridem ao mesmo ritmo? São perguntas que aproximam a gestão da realidade e ajudam a transformar dados em decisões.

A participação das famílias e das comunidades é igualmente determinante. O UNICEF (2026) defende o reforço da participação comunitária e dos conselhos escolares como parte das respostas à crise de aprendizagem e à promoção do acesso equitativo. Os conselhos de escola não devem limitar-se a comunicar decisões já tomadas: podem funcionar como espaços para

identificar barreiras, acompanhar estudantes em risco de abandono, discutir segurança e mobilizar recursos locais. Esta participação precisa, porém, de ser encarada de forma realista, porque nem todas as famílias dispõem do mesmo tempo, dos mesmos recursos ou do mesmo nível de escolaridade para participar; reuniões marcadas em horários incompatíveis com a vida das famílias, ou conduzidas em linguagem excessivamente técnica, transformam a participação num privilégio.

Vale ainda destacar o papel da participação dos estudantes. As políticas de inclusão tendem a ser mais sustentáveis quando os próprios estudantes são reconhecidos como fontes legítimas de conhecimento sobre as barreiras que enfrentam. Perguntar por que razão um aluno falta, o que dificulta a sua aprendizagem ou como percebe a segurança da escola pode gerar informação que os indicadores administrativos não captam o que corresponde, no plano da gestão, à concepção dialógica de educação proposta por Freire (1996).

Por último, a articulação entre a escola e os serviços de protecção mostra-se indispensável. Situações de violência, gravidez, deficiência, sofrimento psicossocial ou pobreza extrema ultrapassam, com frequência, a capacidade de resposta do professor, como evidencia o caso das estudantes grávidas e mães adolescentes documentado pela Human Rights Watch (2024). Cabe à escola saber encaminhar, acompanhar e proteger, estabelecendo relações funcionais com serviços públicos e organizações comunitárias. A inclusão torna-se, assim, uma rede de responsabilidades partilhadas.

Síntese Transversal dos Quatro Eixos

Lidos em conjunto, os quatro eixos convergem num mesmo achado: o problema moçambicano da inclusão no ensino secundário não se explica pela ausência de política, mas pela distância entre a política e as condições da sua realização. O eixo 1 mostra que o acesso cresceu mais depressa do que a capacidade de sustentar percursos; o eixo 2, que essa insuficiência não se distribui de forma homogênea, concentrando-se nos territórios, nos grupos e nas situações com menor capacidade de conversão de oportunidades; o eixo 3, que a fragilidade das condições de ensino transfere para o professor uma responsabilidade que é sistémica; e o eixo 4, que a gestão escolar e a participação comunitária constituem o nível em que essa transferência pode ser corrigida ou agravada.

Daqui resulta que a qualidade precisa de ser entendida num sentido amplo. Uma escola de qualidade não é apenas aquela que alcança bons resultados em avaliações; é também aquela que protege, inclui, acolhe, cria expectativas de aprendizagem, reduz barreiras e permite que os estudantes desenvolvam competências académicas e sociais. Qualidade e equidade não são objectivos concorrentes a qualidade perde sentido quando os seus benefícios ficam concentrados nos estudantes que já partem em melhores condições.

Implicações para a Política e para a Prática Educativa

As proposições que se seguem não constituem resultados da análise documental nem descrições de práticas observadas: são implicações formuladas pelos autores a partir das evidências apresentadas na secção anterior e do referencial teórico adoptado. Sinaliza-se, em cada caso, o elemento do corpus em que se apoiam.

Em primeiro lugar, o financiamento deveria incorporar critérios de equidade, direccionando recursos adicionais para escolas e comunidades que enfrentam maiores barreiras, considerando a localização, o número de estudantes, as condições de infra-estrutura, as necessidades educativas especiais e a vulnerabilidade social. Esta proposição decorre do reconhecimento, no Plano Estratégico da Educação (Minedh, 2020), de disparidades regionais e de género, da constatação de que a capacidade de aplicação das normas varia com os recursos de cada região (HUMAN RIGHTS WATCH, 2024) e da relação entre investimento educacional e qualidade do ensino estabelecida por Gonçalves e Lima (2024).

Em segundo lugar, a formação contínua dos professores deveria aproximar-se das situações concretas da sala de aula, trabalhando planificação inclusiva, avaliação formativa, gestão de turmas heterogéneas, estratégias para estudantes com deficiência e prevenção da violência, com acompanhamento posterior ao regresso do professor à escola. A proposição apoia-se nas insuficiências de formação identificadas pela pesquisa *Learning is for Everyone* (UNICEF, 2026) e nas conclusões convergentes de Machava (2023), Mabasso (2025) e Chapema e Manjinski (2024).

Em terceiro lugar, as escolas beneficiariam de sistemas simples de sinalização e acompanhamento de estudantes em risco de abandono, sem criar estruturas excessivamente burocráticas: registos de faltas, mudanças de comportamento, quedas bruscas de desempenho

e interrupções prolongadas podem funcionar como indicadores de alerta, desde que analisados regularmente pela equipa escolar e desde que o dado conduza a uma acção de apoio, e não apenas a uma anotação.

Em quarto lugar, a inclusão deveria integrar-se no planeamento escolar desde o início, e não surgir como resposta a problemas pontuais: a acessibilidade precisa de estar presente na planificação de espaços, actividades, materiais e avaliações, tal como as questões de género, segurança, saúde escolar e apoio socioeducativo. A proposição decorre directamente da tipologia de barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais, políticas e administrativas estabelecida pela Estratégia da Educação Inclusiva (Moçambique, 2020).

Em quinto lugar, a política educativa ganharia em reforçar a articulação intersectorial, já prevista na própria Estratégia da Educação Inclusiva (Moçambique, 2020), uma vez que a permanência escolar depende de factores que pertencem à educação, mas também à saúde, à protecção social, à justiça, ao transporte e à governação local. O caso das estudantes grávidas e mães adolescentes documentado pela *Human Rights Watch* (2024) ilustra a insuficiência de respostas exclusivamente escolares.

Em sexto lugar, a produção de dados deveria melhorar. Ter dados sobre matrícula é importante, mas não suficiente: é preciso acompanhar com maior precisão a progressão, a conclusão, a aprendizagem e o abandono, desagregando os dados por sexo, localização, deficiência e outros factores relevantes. Sem informação suficientemente detalhada, as desigualdades permanecem escondidas nos indicadores nacionais dificuldade que a própria constituição do corpus deste estudo tornou evidente.

Em sétimo lugar, sugere-se a documentação sistemática de experiências escolares locais de apoio e retenção, como estratégias de tutoria entre pares, soluções de baixo custo e actividades comunitárias. Importa sublinhar que o presente estudo, por não ter produzido dados de campo, não está em condições de afirmar quantas escolas moçambicanas desenvolvem soluções deste tipo nem de caracterizar a sua difusão: trata-se de uma hipótese plausível, sugerida pela literatura sobre implementação local (Cossa, 2024), e não de um facto observado. A ausência dessa documentação constitui, em si, uma limitação para a formulação de políticas assentes em evidências.

Considerações finais

A análise realizada permite sustentar que o desafio da inclusão e da equidade no ensino secundário moçambicano não está apenas em colocar mais estudantes dentro da escola, mas em garantir que aqueles que entram encontrem condições para permanecer, participar, aprender e concluir. Moçambique possui avanços normativos e institucionais relevantes, entre os quais a Lei n.º 18/2018, o Plano Estratégico da Educação 2020–2029, a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029 e a Política de Género e Estratégia da sua Implementação. São instrumentos que constituem bases importantes para a transformação do sistema.

Ainda assim, a leitura articulada do corpus mostra que a existência de políticas não elimina automaticamente as barreiras. As desigualdades territoriais, económicas, de género e relacionadas com deficiência interagem com problemas de infra-estrutura, disponibilidade de professores, materiais, práticas pedagógicas e capacidade de gestão. A implementação precisa, por isso, de ser entendida como parte central da política educativa, e não como uma etapa secundária que vem depois da formulação.

Defende-se, assim, uma concepção de equidade que combine universalidade e diferenciação. Todos devem ter direito à educação, mas nem todos precisam das mesmas condições para usufruir desse direito. Tratar de forma justa significa reconhecer as barreiras específicas e mobilizar os apoios necessários para as superar o que, na leitura de Sen (2009), equivale a avaliar políticas pelas capacidades que efectivamente geram, e não pelos recursos que formalmente distribuem.

Do ponto de vista pedagógico, esta mudança exige professores apoiados, escolas capazes de trabalhar com a diversidade e estudantes reconhecidos como sujeitos da sua própria aprendizagem. Do ponto de vista da gestão, exige decisões baseadas em evidências, acompanhamento da permanência e participação das comunidades. Do ponto de vista das políticas públicas, exige financiamento e articulação intersectorial voltados para os contextos de maior vulnerabilidade.

O principal argumento deste artigo pode, assim, sintetizar-se numa ideia: a inclusão efectiva começa onde termina a matrícula. Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela em que o estudante não apenas entra, mas encontra condições para permanecer, sentir-se

pertencente, aprender e imaginar um futuro possível. Reconhece-se, por fim, que a natureza documental do estudo constitui simultaneamente o seu alcance e o seu limite: permite ler de forma integrada o quadro de política em vigor, mas não substitui a investigação de terreno. Impõe-se, como agenda, a realização de estudos empíricos em escolas secundárias, com desagregação territorial e atenção às trajetórias individuais, capazes de verificar em que medida as orientações aqui analisadas se traduzem em condições efectivas de permanência e de aprendizagem.

Agradecimentos

Os autores agradecem às instituições e aos investigadores que produzem e disponibilizam informação sobre a educação moçambicana, contribuindo para o debate público e académico sobre inclusão, equidade e qualidade da educação. Não houve financiamento específico para a realização deste estudo.

Referências

- AINSCOW, M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, v. 6, n. 1, p. 7–16, 2020. DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.
- CARDOSO, M. B.; BARRETO, M. C.; FROTA, D. A. Laboratório de Ensino Maker com vistas à Equidade. *Revista Ensino em Debate*, Fortaleza, v. 7, p. e2026005, 2026. DOI: 10.21439/2965-6753.v7.e2026005. Disponível em: <https://revistarede.ifce.edu.br/ojs/index.php/rede/article/view/173>. Acesso em: 15 jul. 2026.
- CHAPEMA, A. J.; MANJINSKI, E. Desafios institucionais e pedagógicos para a implementação da educação inclusiva em Moçambique no século XXI: um estudo bibliográfico. *Revista Teias do Conhecimento*, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 279–298, 2024. DOI: 10.5212/RevTeiasConhecimento.2024.24117.
- COSSA, C. M. Direito à educação e as estratégias de implementação da política de retenção da rapariga no ensino básico no distrito de Alto-Molócuè (Zambézia – Moçambique). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, EMPREENDEDORISMO E GESTÃO DE PROJETOS, 2., 2024, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: IFRJ, 2024.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, B. M. V.; LIMA, F. J. de. Investimento Educacional: repercussões na implementação de políticas públicas de formação e valorização docente. *Revista Ensino em Debate*, Fortaleza, v. 2, 2024. Disponível em: <https://revistarede.ifce.edu.br/ojs/index.php/rede/article/view/28>. Acesso em: 15 jul. 2026.

HUMAN RIGHTS WATCH. «As raparigas não devem desistir dos estudos»: os desafios enfrentados pelas raparigas grávidas e mães adolescentes em Moçambique para continuarem a estudar. Nova Iorque: Human Rights Watch, 2024.

MABASSO, R. A. Da lei à sala de aula: dilemas e perspectivas da educação inclusiva em Moçambique. *Revista Educação Inclusiva – REIN*, Campina Grande, v. 10, n. 1, 2025.

MACHAVA, E. J. Visão dos professores de Educação Física face ao estágio actual da educação inclusiva nas escolas secundárias públicas em Maputo (Moçambique). *Revista Educere et Educare*, Cascavel, v. 18, n. 46, 2023. DOI: 10.48075/educare.v18i46.30783.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO (MINEDH). Plano Estratégico da Educação 2020–2029: por uma educação inclusiva, patriótica e de qualidade. Maputo: MINEDH, 2020.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro. Lei do Sistema Nacional de Educação. *Boletim da República*, I Série, n. 254, Maputo, 28 dez. 2018a.

MOÇAMBIQUE. Conselho de Ministros. Resolução n.º 36/2018, de 12 de Outubro. Aprova a Política de Género e Estratégia da sua Implementação. *Boletim da República*, I Série, Maputo, 12 out. 2018b.

MOÇAMBIQUE. Conselho de Ministros. Resolução n.º 40/2020, de 10 de Julho. Aprova a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029. *Boletim da República*, I Série, n. 131, Maputo, 10 jul. 2020.

SEN, A. *The idea of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2009.

SILVA, R. S. In(visibilizar) para excluir: o papel da avaliação na injustiça cognitiva no ensino de Química. *Revista Ensino em Debate*, Fortaleza, v. 7, p. e2026004, 2026. DOI: 10.21439/2965-6753.v7.e2026004. Disponível em: <https://revistarede.ifce.edu.br/ojs/index.php/rede/article/view/168>. Acesso em: 15 jul. 2026.

SILVA, V. M. da; LAUTERT, S. L.; UTSUMI, M. Conceituação e aplicação do conceito de equidade por professores do Ensino Fundamental. *Revista Ensino em Debate*, Fortaleza, v. 4, p. e2024027, 2024. DOI: 10.21439/2965-6753.v4.e2024027. Disponível em: <https://revistarede.ifce.edu.br/ojs/index.php/rede/article/view/63>. Acesso em: 15 jul. 2026.

TOMASEVSKI, K. *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple*. Bangkok: UNESCO, 2004.

UNESCO. *Mozambique approves its Strategic Education Plan for the next 10 years (2020–2029)*. Paris: UNESCO, 2020.

UNESCO; UNICEF. Dia Internacional da Educação 2024: promover a aprendizagem para uma paz duradoura. Maputo: UNICEF Moçambique, 2024.

UNICEF. A situação das crianças em Moçambique 2021: relatório completo. Maputo: UNICEF Moçambique, 2021.

UNICEF. Educação: Moçambique. Maputo: UNICEF Moçambique, 2025.

UNICEF. Learning is for Everyone: paving the pathway for disability-inclusive education in Mozambique. Florença: UNICEF Innocenti, 2026.

Submetido em 8 de setembro de 2026.

Aceito em 23 de setembro de 2026.

Publicado em 24 de setembro de 2026.