

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS - MEPT

22.ª Edição da SAGEPT | Semana de Acção Global pela Educação para Todos

Maputo, 11–15 de Maio de 2026

AULA DE SAPIÊNCIA

**Financiamento à Educação em Moçambique:
Soberania, Megaprojectos e a Reforma da Arquitectura do Sistema**

Raúl Chambote, (PhD)

Investigador Sénior do IESE - Instituto de Estudos Sociais e Económicos

Tema SAGEPT 2026: Financiamento à Educação

Maputo, 11 e 14 de Maio de 2026

PROTOCOLO

Excelentíssimo Sr. Gonçalves Ernesto Guambe, Inspector Geral da Educação e Cultura

Excelentíssimas/os Deputados e Deputadas da Assembleia da República de Moçambique

Excelentíssimos Representantes dos Parceiros de Desenvolvimento e das Agências das Nações Unidas,

Distintas Representantes do Movimento de Educação Para Todos - MEPT,

Excelentíssimos Representantes da ONP, ANAPRO, APU;

Distintos Representantes da Academia: UEM, UP, São Tomas – meus pares,

Estimados Representantes das Associações Universitárias,

Caros representantes das Organizações da Sociedade Civil, dos jovens e,

TUDO PROTOCOLO observado

É para mim uma honra e uma responsabilidade - uma responsabilidade que não tomo levianamente - ao aceitar o convite formulado pela MEPT para me dirigir a Vossas Excelências, nesta 22.ª Edição da Semana de Acção Global pela Educação para Todos (SAGEPT), subordinada ao tema: “Financiamento a Educação em Moçambique: Desafios e Soluções”.

A SAGEPT, é uma iniciativa que, desde 2003, tem exortado governos, sector privado, ONGs/OSC e sociedades, em geral, a honrar o compromisso com a educação de todas as crianças.

Vinte e dois (22) anos de advocacia persistente por parte do MEPT é um feito que merece reconhecimento. Mas, é também um feito que deve interpelar-nos: se passaram 22 anos de exortações e o sub-financiamento crónico da educação persiste, então algo de estrutural - e não apenas de vontade - precisa de mudar.

É com espírito da honestidade académica ao serviço do interesse público - não de acusação, mas de diagnóstico rigoroso ao serviço de soluções concretas - que partilho convosco a minha reflexão, com o título:

**“Financiamento à Educação em Moçambique:
Soberania, Megaprojectos e a Reforma da Arquitectura do Sistema”**

E tem cinco partes:

Parte I - O Paradoxo Central

Parte II - Seis Problemas Estruturais

Parte III - Cinco Mecanismos

Parte IV - Calendário, Jovens e OSC

Parte V - Responsabilidade Partilhada

Conclusão

PARTE I - O Paradoxo Central

Moçambique investe na educação. Mas há um paradoxo.

Permitam-me começar com um paradoxo que estrutura toda a minha análise.

Moçambique é, em termos relativos, um dos países em África que mais investe na educação, do ponto de vista, da proporção do Orçamento do Estado, quando analisamos dois principais padrões internacionais de financiamento a educação, a saber: 1. Percentagem do PIB (alocar 4% a 6% do PIB a educação, estabelecido pela Declaração de Incheon de 2015 – ODS 4); 2. Percentagem da Despesa Pública Total (alocar pelo menos 15% a 20% da despesa pública total à educação), no Marco da Accção Educação 2030.

A mediana global de investimento na educação é de 4% do PIB e 12,6% da despesa pública total.

Na África Subsaariana, o investimento público na educação representa 15,5% da despesa pública total, mas apenas 3,5% do PIB.

Em Moçambique, de 2019 a 2026, o investimento na educação, variou entre 5% a 6% do PIB (ano de bónus), e absorveu entre 12% e 19% do Orçamento Geral do Estado, oscilando em torno dessas percentagens. Todavia, nunca atingindo, os 20% exigidos pelo Compromisso de Dakar de 2000 e reafirmados pela Declaração de Incheon de 2015 (UNESCO, 2023; GPE, 2024).

Os TdR desta SAGEPT documentam com rigor o paradoxo do crescimento nominal: o orçamento nominal da educação cresceu, em média, 7% ao ano, mas abaixo da inflação média anual de 7,98%, traduzindo-se numa redução real do poder de compra do sector (MEPT/SAGEPT, 2026). Quer dizer, o sector cresce em meticais; mas perde em termos de capacidade real para educar.

Para entender este paradoxo na sua plenitude, três lentes são necessárias, e as três contam histórias diferentes, mas igualmente verdadeiras.

Primeira lente: em meticais nominais, o orçamento cresceu de ~46.000 milhões em 2019 para 95.958 milhões em 2026 - um aumento de 100% em sete anos. Lida isoladamente, esta trajetória parece positiva e até impressionante (MEF/PESOE 2026).

Segunda lente: em percentagem do OGE, o quadro é volátil e sistematicamente abaixo da meta. O peso da educação oscilou entre 12,1% em 2025 e 19,2% em 2021. Em 2022, queda abrupta de 11% em termos absolutos. Em nenhum dos sete anos Moçambique atingiu os 20% do Compromisso de Dakar (MEPT, 2022 e 2025; CIPMOZ/BdPESOE, 2024).

Terceira lente: em termos reais, descontando a inflação média de 7,98%, o poder de compra do sector diminuiu. O orçamento nominal cresceu 7% ao ano; a inflação cresceu 7,98%. O saldo real é negativo. O Estado gasta mais meticais e obtém menos professores, menos salas de aula, menos respostas a emergências (Bonde e Matavel, 2022; MEPT/SAGEPT, 2026).

E aqui está o paradoxo: anualmente, nos últimos 7 anos, temos mais de cinco milhões de crianças fora da escola (MINEDH, 2019/MEC, 2026); dívidas com professores em horas extraordinárias, estimada em 46,4 milhões de euros apenas para 2023 (Observador, 2025); 1.105 salas de aula destruídas pelas cheias de 2026 com necessidades de recuperação de 1,7 mil milhões de Meticals (Governo de Moçambique, 2026); e um Calendário Escolar que começa em Fevereiro - o pico da época - produzindo sistematicamente a exclusão na educação. O que vemos em Gaza hoje, temos visto todos os anos em vários locais, de formas diferentes, sem cobertura mediática nas zonas remotas (Chambote, 2026; INGD, 2026).

A minha resposta é: o centro do problema não está apenas na quantidade do investimento e no poder real de compra. Está na arquitectura do investimento, na sua lógica e nas suas omissões. Está em como investimos, como participamos no investimento, onde não investimos, e em quem toma as decisões sobre o investimento a educação (Grindle, 2004; Matavel, 2022). E, de forma particular, está numa decisão política que parece impossível de desafiar: os filhos e filhas dos governantes deste país, há muito, deixaram de frequentar o ensino primário e secundário deste SNE.

Parece uma decisão política marginal na arquitectura do investimento, porque o/a governante que, pode ser, também, pai ou mãe, nos termos da nossa Constituição, é livre de enviar os seus filhos estudar fora de Moçambique, para frequentar o ensino primário e secundário. Essa decisão política tem consequências devastadoras para o investimento no SNE: a manutenção de investimento num Calendário Escolar centralizado que colide estruturalmente com as realidades socioeconómicas, insegurança alimentar, conflitos violentos, socioculturais e climáticas da maioria das crianças moçambicanas (Chambote, 2026; UNESCO/MINEDH/UNICEF, 2022).

É sobre esta arquitectura do investimento que quero falar - com respeito, com dados e com a convicção de que é possível fazer melhor.

PARTE II — Seis Problemas Estruturais do Investimento à Educação

Identifico seis problemas estruturais que explicam o paradoxo. Nenhum desses se resolve com mais financiamento externo, mas com reforma da arquitectura do sistema:

Primeiro Problema: a resignação estrutural dos governantes face ao SNE

Há um problema que antecede todos os outros: nos últimos vinte anos, uma parte significativa dos governantes moçambicanos envia os seus filhos a estudar em escolas privadas no exterior - na África do Sul, Eswatini, Zimbabwe, Malawi, Tanzânia e Portugal – enquanto, pedem aos Parceiros de Cooperação que financiem o SNE que os seus filhos não frequentam (Chambote, 2026; observação empírica documentada).

Esta não é uma observação moralista, é uma observação político-institucional. Um governante que não depende do sistema, sobre o qual recaem as suas decisões, tem incentivos estruturalmente deformados. Quando os que decidem não partilham as consequências das suas decisões, o investimento público ressent-se (Grindle, 2004; Pritchett et al., 2013; CRM, 2004, Artigos 88.º e 113.º).

A solução é accountability democrática: os cidadãos, as OSC e, sobretudo, os próprios parceiros - que financiam o SNE - têm o direito de perguntar: os decisores que gerem este SNE confiam nele o suficiente para colocar os seus próprios filhos a estudar nele?

Segundo Problema: a dependência estrutural dos parceiros como vulnerabilidade sistémica

Desde 2015, quando as dívidas ocultas de 2,2 mil milhões de dólares se despoletaram, o sector da educação ficou - e permanece - numa dependência que o próprio MEC reconhece publicamente (Observador, 2025). Os TdR desta SAGEPT confirmam o risco: queda projectada de 9% a 17% da ODA da OCDE em 2025 (MEPT/SAGEPT, 2026). Não critico os parceiros - critico uma arquitectura que, em cinquenta anos de independência, não criou as condições para a autonomia financeira do sector (Matavel, 2022; Hanlon e Smart, 2008).

Terceiro Problema: o investimento em infra-estruturas sem resiliência climática

Moçambique constrói escolas. Os desastres as destrói. Moçambique reconstrói as mesmas escolas, nos mesmos locais, frequentemente sem padrões de resiliência climática, num ciclo de desperdício, que o Plano de Recuperação Pós-Cheias de 2026 identifica explicitamente como "fraca capacidade de manutenção preventiva e falta de orçamentação para reconstrução" (Governo de Moçambique, 2026, p. 74). Há uma diferença abismal entre ter a palavra resiliência em todos os documentos oficiais e construir efectivamente escolas resilientes em locais que sustentam a resiliência climática.

Entre 2000 e 2026, estimam-se mais de 10.000 salas de aula destruídas por pelo menos 17 eventos climáticos com impacto na educação (Chambote e Veja, 2008; Banco Mundial, 2023; EM-DAT, 2024).

Quarto Problema: o investimento nos professores é o mais sub-financiado

Senhoras e Senhores,

Um sistema educativo é, no fundo, a qualidade das relações entre professores e alunos. A investigação na área de educação é convergente nesta matéria: a qualidade do professor e as condições criadas para o professor são factores intra-escolares de maior impacto no desempenho dos alunos (Hattie, 2009; Darling-Hammond, 2017). E essa qualidade da relação não acontece quando os professores não são pagos salários que possam cobrir suas despesas essenciais; quando vivem em precariedade extrema nas zonas rurais remotas; quando as professoras jovens enviadas para zonas remotas vivem o dilema, ou aceitar o preço de isolamento ou aceitar a pressão múltipla de assédio sexual por parte dos endinheirados naquela zona; quando os professores perdem as suas casas por causa de cheias, ataques de insurgentes, mas são convocados a regressar à sala de aula para ensinar crianças traumatizadas, sem qualquer apoio estrutural ou psicossocial (Chambote, 2019; Maslach e Leiter, 2016). Não há reforma curricular que produza bons resultados com professores que não confiam no Estado que os emprega.

Quinto Problema: o investimento ignora a economia política da exclusão

As cinco milhões de crianças fora do SNE não estão fora da sala de aula por acidente. Estão a pastorear gado no sul (Ng'ang'a et al., 2018); a pescar no Zambeze e no Lugenda (Wójcik, 2014); estão nas machambas do Niassa com as famílias e abandonam a escola em Outubro e só regressam em Abril (Governo do Niassa, 2016); estão a produzir sal em Machanga e Inhassoro; estão no garimpo de Manica e Montepuez; nos terminais de transportes, estão nos ritos de iniciação (Unyago em Lichinga) cujo calendário colide com os avaliações periódicas de Agosto (Chirindza, 2015; Marcos, 2021), ou são deslocadas permanentemente pelo conflito em Cabo Delgado desde 2017. O investimento que ignora esta economia política da exclusão, constrói escolas para crianças que não chegam a elas (Unterhalter, 2019).

Sexto Problema: a arquitectura centralizada é estruturalmente ineficiente

O resultado do inquérito realizado em 9 províncias e concluído em Março último é inequívoco: 70,7% confirmam a ausência de consulta formal entre o MEC e os governos locais na elaboração do CALE; 81,4% identificam o CALE centralizado como factor que limita a resposta local a desastres e gestão escolar (Chambote, 2026). Aqui, a ineficiência do centralismo não é um problema de coordenação. É um problema de concepção da arquitectura do sistema (Faguet, 2014; Bruns et al., 2011).

PARTE III — A Nova Arquitectura: Cinco Mecanismos de Financiamento Soberano **Do sub-financiamento crónico à soberania financeira**

Não vim apenas para diagnosticar problemas. Vim propor soluções que não dependem de novos recursos externos, mas da reorganização inteligente dos recursos existentes e da criação de mecanismos domésticos que a legislação já autoriza. Os TdR desta SAGEPT convidam a "desafiar formas inovadoras de financiamento, tais como a troca de incentivos ou benefícios fiscais em carteiras de investimento em educação " (MEPT/SAGEPT, 2026). Aceito - e vou além, propondo 5 mecanismos.

Mecanismo 1 – sobre a resignação estrutural do governo ao SNE

Duas soluções concretas, realizáveis e juridicamente fundamentadas:

A primeira solução é legislativa: a aprovação pela Assembleia da República de uma Lei de Accountability Educativa dos Titulares de Cargos Públicos - que obrigue ministros, governadores, parlamentares e directores nacionais a matricular os seus filhos no SNE, nos ensinamentos primário e secundário, enquanto no exercício das suas funções. O ensino superior permanece livre. Esta lei não é punitiva, é um acto de coerência constitucional que transforma a arquitectura dos incentivos políticos ao investimento educativo (CRM, 2004, Artigo 88.º; Grindle, 2004; Pritchett et al., 2013).

A segunda solução é a criação de internatos públicos integrados - particularmente nos distritos remotos - concebidos como comunidades educativas completas: casas para professores, posto de saúde, machamba escolar e balcão bancário, eliminando simultaneamente o abandono de posto, a insegurança sanitária e o isolamento financeiro dos professores nas zonas mais vulneráveis (Vegas e Umansky, 2005; OCDE, 2023).

As contribuições das empresas extractivas, hoje dispersas e sem impacto sistémico, seriam direccionadas especificamente para estes internatos: um em Mecula (caça desportiva na REN), um em Palma (gás de Cabo Delgado), um em Montepuez (rubis), um em Nkondezi (carvão de Tete). Essa seria a prova física de que os recursos do subsolo retornam às crianças das comunidades que vivem sobre eles (Addison e Roe, 2018).

Uma variante poderosa: internatos associados a Escolas Técnicas e Profissionais - formando os engenheiros, técnicos e gestores, que os megaprojectos, as empresas agroindustriais e as autoridades locais não conseguem recrutar localmente porque a formação técnica de proximidade não existe.

Mecanismo 2 - as receitas dos megaprojectos: 10% para a educação

Este é o mecanismo mais poderoso, mais urgente e - devo ser honesto - o mais politicamente difícil. Moçambique tem no seu subsolo recursos naturais que geram receitas fiscais há 20 anos e que, ao longo das próximas décadas, gerarão receitas fiscais de uma magnitude sem precedente na história do país.

O que proponho é juridicamente preciso: a alteração à Lei de Minas (Lei n.º 14/2014) e à Lei dos Petróleos (Lei n.º 21/2014) que consigne 10% das receitas fiscais líquidas a um Fundo da Educação. Os megaprojectos são identificáveis: TotalEnergies e ENI em Cabo Delgado; Vulcan, Jindal e ICVL em Tete; Kenmare e Moma Titanium Minerals em Nampula e Zambézia, em Inhambane e Chibuto.

A consignação de 10% não é nova imposição, é a operacionalização de uma retórica que precisa de adquirir força legal (Oxfam, 2017; Ross, 2012).

A consignação das receitas dos megaprojectos à educação não é generosidade do Estado. É justiça. É restituição.

As crianças, quer de Cabo Delgado, cujos territórios foram transformados pela extracção do gás, de rubis, de grafite, e tantas outras operações mineiras em activo no país, têm o direito constitucional a que essa riqueza retorne às suas salas de aula.

Mecanismo 3 - Os 20% do OGE: cumprir o compromisso existente

A Constituição e o SISTAFE (Lei n.º 9/2002) estabelecem que pelo menos 20% do OGE deve ser alocado aos sectores sociais. O que proponho não é novo compromisso - é o cumprimento do existente, com 2% da alocação sectorial à educação, permanentemente reservada para emergências educativas. O Bangladesh reduziu em 40% o tempo de retoma das aulas após inundações exactamente através deste mecanismo (UNESCO IIEP, 2021).

Mecanismo 4 - Os 20%, 2,75%, 7,75% das receitas já consignadas dos recursos naturais

Os 20%, receitas florestais e 2,75% e 7,25% das receitas mineiras e petrolíferas já consignados por lei às comunidades (Leis n.º 15/2022 e 16/2022) devem ser explicitamente direccionados, em pelo menos 50%, para projectos educativos: salas de aula resilientes, internatos e apoio aos professores. Em 2024, da totalidade das verbas previstas foram transferidos 318,7 milhões de Meticalis às comunidades e 840,3 milhões para as províncias. Isso demonstra que o mecanismo já funciona na prática. O que falta não é o dinheiro, não é a lei, não é a transferência, não é a vontade institucional de base. O que falta é a consignação explícita de uma parte desses recursos à educação. Falta apenas a decisão política de o direccionar à educação de forma garantida e auditável.

A racionalidade é simples: quem conhece as causas do absentismo em Magude, Memba e Mavago não é o Ministério em Maputo, é o Director do SDEJT local. É ele quem deve ter os recursos e a autoridade para construir a resposta adequada (Chambote, 2026).

Mecanismo 5 — incentivos fiscais e responsabilidade social corporativa

Os TdR desta SAGEPT desafiam-nos a explorar “incentivos ou benefícios fiscais em carteiras de investimento em educação” (MEPT/SAGEPT, 2026). Proponho a criação de um Regime de Incentivos Fiscais para o Investimento em Educação, a ser enquadrado numa alteração ao Código de Benefícios Fiscais vigente (Lei n.º 4/2009 e alterações subsequentes), que permita as empresas contribuir para projectos educativos certificados com deduções fiscais majoradas até 130% do valor contribuído. Esta majoração - superior ao valor nominal da contribuição - reflecte as externalidades positivas do investimento em educação para o tecido produtivo e encontra respaldo no Direito Comparado de países como Portugal, África do Sul e Brasil (OCDE, 2019; IFC, 2021). As empresas dos megaprojectos seriam os contribuintes âncora deste regime, complementadas pelo sector bancário, de telecomunicações e de turismo. As grandes empresas de extracção em Cabo Delgado, Tete, Niassa, Nampula, Zambesia e Gaza, têm obrigações contratuais de desenvolvimento comunitário - estas devem tornar-se contribuições mensuráveis para o sistema educativo, e não apenas retórica de relações públicas (Oxfam, 2017; ActionAid, 2016).

Mecanismo 6 - O Fundo Nacional para Educação Básica: a proposta institucional integradora

Os cinco mecanismos anteriores - as receitas dos megaprojectos, os 20% do OGE, os 20%, 2,75% e 7,25% das receitas mineiras e petrolíferas, os benefícios fiscais para investimento educativo, a RSC estruturada - não são propostas independentes. São fontes complementares de capitalização de um único instrumento institucional: o Fundo Nacional para Educação Básica (FUNEB). A criação deste Fundo é, aliás, um dos objectivos específicos que os próprios TdR desta SAGEPT identificam explicitamente como prioridade de debate (MEPT/SAGEPT, 2026).

O FUNEB seria constituído por lei da Assembleia da República, com debate público e aprovação parlamentar. As suas fontes de capitalização seriam: 10% das receitas fiscais líquidas dos megaprojectos (Artigos 20.º e 48.º das Leis n.º 15/2022 e 16/2022); 2% da alocação sectorial do OGE; os 20%, os 2,75% e 7,25% das receitas mineiras já consignados às comunidades e províncias; contribuições das empresas no regime de mecenato educativo; e o apoio dos parceiros como complemento — não como fundamento (Addison e Roe, 2018; Baunsgaard et al., 2012; UNESCO, 2023).

A governação do Fundo seria partilhada e descentralizada: 40% de representação do Governo Central, responsável pela política educativa nacional; 40% dos Governos Provinciais, garantindo que as realidades locais determinam as prioridades de alocação; e 20% da Sociedade Civil, incluindo o MEPT e as OSC que trabalham directamente com as comunidades mais excluídas. As contas seriam auditadas anualmente por entidade independente e os resultados publicados e apresentados à Assembleia da República.

A criação do FUNEB não exige nova dívida, não exige negociações com o FMI. Exige apenas a vontade política da Assembleia da República, de criar a lei que institucionaliza o que a Constituição já estabelece: que os recursos naturais pertencem ao povo moçambicano. O FUNEB é o instrumento que torna esta pertença constitucional uma realidade educativa.

A Arquitectura Integrada: da dependência crónica à soberania financeira

Durante décadas, o financiamento da educação em Moçambique funcionou como um balde com um único tubo de entrada - o apoio externo. Quando o tubo flui, o balde enche. Quando o tubo fecha - como aconteceu em 2015 com as dívidas ocultas, como acontece agora com a contração de financiamento externo - o balde esvazia (MEPT/SAGEPT, 2026; Matavel, 2022). E as crianças pagam o preço.

A arquitectura que proponho não é um balde com um tubo — é uma cisterna com múltiplas fontes independentes, cada uma com a sua base legal própria: os 20% do OGE (Constituição e Compromisso de Dakar); os 10% dos megaprojectos (Leis n.º 15/2022 e 16/2022); os 20% das receitas da fauna e flora; os regimes de incentivos fiscais educativos e RSC; e o apoio dos parceiros, como complemento e não como fundamento (Addison e Roe, 2018; UNESCO, 2023).

Esta arquitectura tem uma propriedade que nenhuma outra tem: a soberania. Um SNE financiado, maioritariamente, com recursos domésticos não suspende as aulas quando um parceiro muda de governo; não paralisa quando uma crise de dívida reconfigura prioridades dos doadores, não entra em pânico quando há prioridades geopolíticas dos governos dos Parceiros de Cooperação e não fica refém

de condicionalidades definidas em Washington, em Bruxelas ou em Londres - e não em Maputo, em Lichinga ou em Xai-Xai (Moyo, 2009; Riddell, 2007; Hanlon e Smart, 2008).

Digo directamente aos parceiros presentes: o vosso apoio continua bem-vindo. Mas o maior contributo que podem dar não é um novo desembolso - é ajudar a construir a arquitectura que torne os desembolsos futuros desnecessários como condição de sobrevivência do SNE.

PARTE IV - O Calendário Escolar, os Jovens e as OSC.

Nenhuma arquitectura de financiamento será eficaz se o SNE continuar a excluir estruturalmente as crianças mais vulneráveis através do Calendário Escolar centralizado. O financiamento resolve o problema dos recursos. O Calendário resolve o problema do acesso. Sem os dois, a reforma é incompleta.

O Calendário Escolar centralizado não foi desenhado para a diversidade do território moçambicano. Foi desenhado para a homogeneidade que esse território não tem. Inicia o ano lectivo em Fevereiro, o pico da época chuvosa e das cheias do Limpopo, do Búzi e do Pungué (INGD, 2026). Coloca as avaliações periódicas do segundo trimestre em Agosto, exactamente quando o Unyago dos Yao atinge o seu pico no Niassa, quando as crianças passam semanas em reclusão e regressam à escola sem preparação para avaliações (Chirindza, 2015; Marcos, 2021). Coincide com a colheita do milho no Sul, em Março e Abril, quando famílias inteiras mobilizam os seus membros, incluindo as crianças, para garantir a subsistência (Martin et al., 2022). Sobrepõe-se à apanha do tabaco em Manica, Tete e Niassa em Julho e Agosto; ao pico da produção de sal artesanal em Machanga em Setembro e Outubro; às migrações sazonais das famílias agricultoras do Niassa, que partem em Outubro e só regressam em Abril (Chambote, 2026), dos deslocados permanentes em Cabo Delgado. O resultado é sempre o mesmo: as crianças ficam para trás, não porque as suas famílias não valorizam a educação, mas porque o CALE do SNE foi desenhado sem as consultar.

O inquérito de 9 províncias (N=313) é preciso: 81,4% confirmam que o CALE limita a capacidade local de resposta a desastres; 73,9% confirmam que a sua rigidez produziu aumento de abandono escolar. Não são opiniões - são diagnósticos empíricos de quem vive nos territórios que o CALE não serve (Chambote, 2026).

A Lei n.º 1/2018 e a Lei n.º 6/2018 conferem já aos governos provinciais e municipais a competência legal para a gestão escolar (adaptar o calendário lectivo às realidades locais), há sete anos. Esta reforma não exige nova legislação nem novos recursos. Um Governador de Gaza que inicie o ano lectivo em Março salva dezenas de milhares de crianças sem gastar um único metical adicional. Um Governador do Niassa que desloque os testes de Agosto para Setembro reintegra no SNE milhares de crianças que actualmente reprovam por causa de Unyago (Brito, 2019; Faguet, 2014; Chambote, 2026).

Proponho que esta SAGEPT adopte uma resolução específica recomendando ao Governo a publicação do regulamento de descentralização do CALE no prazo de 12 meses - com mecanismo explícito de prestação de contas perante o MEPT e as Assembleias Provinciais.

Os TdR desta SAGEPT identificam os jovens e as OSC como "actores chave na advocacia para o financiamento da educação sustentável e de qualidade" (MEPT/SAGEPT, 2026). Concordo inteiramente.

Mas há uma condição prévia que raramente se discute com a clareza que merece, e que esta Aula de Sapiência tem a obrigação de destacar: a advocacia sem evidência é moralidade sem poder.

Os dados são inequívocos e perturbadores. O inquérito de 9 províncias revelou que 0% das OSC respondentes - zero por cento - documentou evidências sobre o impacto do CALE centralizado nas suas comunidades (Chambote, 2026). As organizações que trabalham diariamente com as crianças excluídas - que as vêem partir para as machambas, que as vêem regressar das cerimónias de iniciação, que as vêem faltar porque foram com os pais para as salinas - não produziram a base empírica que tornaria a sua advocacia politicamente irrefutável. Este não é um problema de dedicação ou de comprometimento das OSC. É um problema de arquitectura do ecossistema de evidências (Crouch e Gove, 2011; Chambers, 1994).

A distinção que Paulo Freire (1970) estabeleceu entre consciência ingénua e consciência crítica é aqui pertinente: a advocacia, que se limita a denunciar sem documentar, permanece no plano da consciência ingénua - moralmente correcta mas, politicamente insuficiente. A advocacia que documenta, sistematiza e apresenta evidências que o decisor político não pode ignorar, é consciência crítica em acção - é o tipo de advocacia que muda sistemas. Os jovens e as OSC presentes nesta sala têm a capacidade de fazer este salto. O que lhes falta é a decisão institucional de o fazer.

Proponho que o MEPT, como resultado desta SAGEPT, lance um Programa Nacional de Documentação das Exclusões Educativas - com componentes provinciais específicos, metodologia mista qualitativa e quantitativa, e envolvimento das comunidades locais como co-investigadores - que produza, nos próximos 24 meses, a base empírica necessária para transformar a advocacia da educação em Moçambique de uma pressão moral numa exigência irrefutável.

PARTE V - A Responsabilidade Partilhada: 4 Compromissos, 4 Actores, Uma Agenda

Existe uma frase do Presidente Daniel Chapo que merece ser citada nesta sala - não por protocolo, mas porque é verdadeira e porque coloca a questão certa: "cada escola, cada sala, cada professor é um construtor silencioso da Nação moçambicana. Investir na educação é investir nas pessoas que serão capazes de produzir, inovar e competir no mundo" (Presidência da República, 2026).

Subscrevo cada palavra. Mas, como nos ensinam Amartya Sen (1999) e Martha Nussbaum (2011) - dois dos pensadores mais rigorosos sobre o desenvolvimento humano, entre a visão e a realidade, existe sempre uma distância que só a arquitectura institucional e financeira pode fechar. Uma visão sem arquitectura é poesia. Uma arquitectura sem visão é burocracia. O que Moçambique precisa - o que esta SAGEPT pode contribuir para construir - é a combinação das duas.

A questão que se coloca a cada actor, aqui presente, não é se quer que a educação seja bem financiada — todos querem. A questão é: tem a coragem política de fazer as escolhas estruturais que o bom financiamento exige? Escolhas com custos políticos de curto prazo e benefícios sociais de longo prazo. Escolhas, que distinguem os governos que administram o presente, dos que constroem o futuro.

Proponho quatro compromissos concretos — um para cada actor, com prazo e mecanismo de prestação de contas. Não são exortações. São exigências democráticas fundamentadas na lei e na evidência empírica.

Compromisso 1 - Ao Governo e à Assembleia da República:

Três actos legislativos nos próximos 18 meses:

O primeiro e mais urgente: aprovar a Lei de Accountability Educativa dos Titulares de Cargos Públicos - que estabelece a obrigatoriedade de os titulares de cargos políticos e de direcção do Estado matriculem os seus filhos em idade de escolaridade obrigatória no Sistema Nacional de Educação, nos ensinos primário e secundário, enquanto no exercício das suas funções. Não é uma lei punitiva. É uma lei de coerência constitucional. Um governante que não confia ao SNE a educação dos seus próprios filhos tem uma relação estruturalmente diferente com o investimento nesse sistema do que um governante que depende dele (CRM, 2004, Artigo 88.º; Grindle, 2004; Pritchett et al., 2013). O ensino superior fica fora do âmbito desta lei, pois cada graduado escolhe livremente onde e o quê estudar. Mas o ensino básico e secundário é exactamente onde a presença dos filhos dos governantes transformaria a arquitectura dos incentivos políticos ao investimento educativo. Esta lei deve vir primeiro porque muda quem decide, e, quem decide com os seus filhos dentro do sistema decide de forma diferente.

O segundo: aprovar a lei que cria o Fundo Nacional para Educação Básica (FUNEB), capitalizado com 10% das receitas fiscais líquidas dos megaprojectos ao abrigo das Leis n.º 15/2022 e 16/2022, com 2% da alocação sectorial do OGE, e com os 20%, os 2,75% e 7.25% das receitas mineiras já consignados por lei às comunidades locais e províncias, das RSC e contribuição dos parceiros, com governação partilhada entre o Governo Central (40%), os Governos Provinciais (40%) e a Sociedade Civil (20%), e com auditoria anual independente (Addison e Roe, 2018; Baunsgaard et al., 2012). Esta lei deve vir a seguir porque governantes, cujos filhos estudam no SNE têm mais razão e mais incentivo para capitalizar seriamente o Fundo que o financia.

O terceiro: publicar o regulamento de descentralização do Calendário Escolar, nos termos das competências já conferidas pela Lei n.º 1/2018 e pela Lei n.º 6/2018, no prazo de 12 meses, com mecanismo de prestação de contas perante as Assembleias Provinciais (Brito, 2019; Faguet, 2014). Esta reforma não custa dinheiro. Custa vontade política. E governantes cujos filhos conhecem o CALE por dentro têm mais razão para o reformar.

Três actos. Dezoito meses. Sem nova dívida. Sem negociações externas. Apenas a Assembleia da República a usar a autoridade que o povo moçambicano lhe conferiu nas urnas.

Compromisso 2 - Aos Parceiros de Cooperação (PC):

Aos parceiros: condicionar o financiamento a reformas estruturais verificáveis - a Lei de Accountability Educativa, a descentralização do CALE, a liquidação da dívida aos professores, a criação do FUNEB. Um parceiro que financia sem exigir estas reformas não investe no futuro da educação - financia a perpetuação do estado actual (Moyo, 2009; Riddell, 2007; Hanlon e Smart, 2008).

Compromisso 3 - Às OSC e ao MEPT:

Às OSC e ao MEPT: liderar, nos próximos 24 meses, o Programa Nacional de Documentação das Exclusões Educativas - que produza a base empírica que torne a advocacia da educação em Moçambique politicamente irresistível (Freire, 1970; Chambers, 1994; Chambote, 2026).

Compromisso 4 - Aos Jovens Presentes:

O compromisso é simples e exigente: exigir - não pedir - que cada deputado, governador e autarca preste contas sobre três perguntas: quanto vai para a educação? Como é gasto? O que chegou de facto às salas de aula das comunidades mais vulneráveis? A prestação de contas começa na exigência cidadã — e começa aqui, nesta sala, nesta semana.

CONCLUSÃO — O investimento que Moçambique precisa e pode fazer

Senhoras e Senhores,

Chegamos ao fim desta Aula de Sapiência com uma convicção que os dados sustentam: o subfinanciamento crónico da educação em Moçambique não é uma fatalidade - é o resultado acumulado de escolhas políticas que podem ser alteradas. Escolhas que foram feitas, podem ser desfeitas. Arquitecturas que foram construídas podem ser reformadas (Sen, 1999; Grindle, 2004).

Moçambique tem os instrumentos de que precisa: a Constituição (Artigo 88.º), as leis de descentralização (1/2018 e 6/2018), do SNE, as receitas dos megaprojectos (Leis 15/2022 e 16/2022) e o Plano Estratégico da Educação (MINEDH, 2020). No entanto, tem, anualmente, cinco milhões de crianças fora do sistema que todos estes instrumentos foram criados para servir (MINEDH, 2019). A distância entre os instrumentos e os resultados não é uma distância de recursos. É uma distância de vontade política.

Estes cinco milhões de ausentes na sala de aula têm nomes e territórios. Estão nas planícies inundadas do Limpopo e do Zambeze; estão nas machambas do planalto do Niassa; estão nas salinas de Machanga onde a produção de sal artesanal compete com os exames do segundo trimestre, estão nos ritos de Unyago de Lichinga, nos terminais de transportes de Maputo e da Beira. São cidadãos moçambicanos. A Constituição protege-os. As leis de descentralização servem-nos. Os recursos do subsolo pertencem-lhes. O que falta é que o Estado os encontre onde estão e organize a educação em função das suas realidades — e não das conveniências de uma administração central que, depois de cinquenta anos de independência, ainda não os encontrou (CRM, 2004, Artigo 98.º; Chambote, 2026; Unterhalter, 2019).

O investimento para a educação, que Moçambique precisa não tem preço em dólares. Tem preço em cinco escolhas políticas concretas, realizáveis nos próximos 18 meses:

A Lei de Accountability Educativa dos Titulares de Cargos Públicos pode ser aprovada, estabelecendo que quem governa o SNE tem a obrigação constitucional e moral de confiar esse sistema aos seus próprios filhos, nos ensinos primário e secundário, enquanto no exercício das suas funções. Esta lei não é uma sanção. É uma declaração de confiança, ou a sua ausência. Um governante cujos filhos estudam no mesmo SNE que os filhos dos seus constituintes, tem uma relação qualitativamente diferente com o orçamento da educação, com a qualidade dos professores e com o estado das infra-estruturas escolares (CRM, 2004, Artigo 88.º; Grindle, 2004; Pritchett et al., 2013). Há cinquenta anos que os governantes de Moçambique pedem aos parceiros internacionais que financiem um sistema que os seus próprios filhos não frequentam. Esta lei fecha este paradoxo, de uma vez por todas.

O FUNEB pode ser criado, financiando a educação com a riqueza do subsolo que a Constituição declara pertencer ao povo.

O CALE pode ser descentralizado, devolvendo aos governos provinciais e municipais a autoridade que a Lei n.º 1/2018 e a Lei n.º 6/2018 já lhes conferem, mas que o MEC não operacionaliza.

A dívida aos professores pode ser liquidada porque um Estado que deve aos seus professores o que prometeu e não pagou não tem autoridade moral para exigir qualidade de ensino.

E o Programa Nacional de Documentação das Exclusões Educativas pode ser lançado para que a advocacia da educação em Moçambique deixe de ser moralmente correcta mas politicamente insuficiente (Chambote, 2026; Freire, 1970; Addison e Roe, 2018).

Para terminar, nenhuma destas cinco medidas exige nova ajuda externa. Nenhuma depende de aprovação de parceiros. Cada uma delas depende apenas da decisão de um Estado soberano, de uma Assembleia da República eleita pelo povo moçambicano, de usar os instrumentos que já tem, os recursos que já são seus, e a autoridade que o povo já lhe conferiu, para garantir o direito que a Constituição já proclama.

A vontade política, que pode fazer tudo isto possível, não está em Genebra, não está em Bruxelas, não está em Washington, também, não está em Moscovo e, nem em Pequim. Está aqui. Nesta sala. Nesta semana. Conosco mesmos.

Muito obrigado.

Referências Bibliográficas

- ActionAid (2016). Who's Profiting from the Gas Boom? Maputo: ActionAid Moçambique.
- Addison, T. e Roe, A. (Eds.) (2018). Extractive Industries: The Management of Resources as a Driver of Sustainable Development. Oxford: Oxford University Press / UNU-WIDER.
- Artur, L. e Hilhorst, D. (2014). Floods, resettlement and land access and use in the lower Zambezi, Mozambique. *Land Use Policy*, 36, 361-368.
- Brito, L. de (2019). Descentralização e governação local em Moçambique. In B. Weimer (Ed.), *Moçambique Descentralizar o Centralismo*. Maputo: IESE.
- Chambote, R. e Veja, F. (2008). Reassentamento pós-cheias: problemas e perspectivas. Maputo: IESE.
- Chambers, R. (1994). The origins and practice of participatory rural appraisal. *World Development*, 22(7), 953-969.
- Chirindza, L. J. (2015). Ritos de iniciação: percepções das crianças Yao em Lichinga. Monografia. Maputo: UEM.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Grindle, M. (2004). *Despite the odds: The contentious politics of education reform*. Princeton: Princeton University Press.
- INEE (2010). *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery*. Nova Iorque: INEE.
- Mandamule, U. (2023). *Gestão de desastres em Moçambique: entre a lei e a prática*. Maputo: IESE.
- Marcos, D. A. (2021). Os ritos de iniciação na cultura Yao e impactos na Pedagogia educativa no Niassa. *NJINGA e SEPE*, 1(1), 183-199.
- Martin, P., et al. (2022). Child Labor among Farm Households in Mozambique and the Role of Reciprocal Adult Labor. *World Development*, 162. DOI: 10.1016/j.worlddev.2022.106133.
- Matavel, P. A. (2022). O Financiamento da Educação em Moçambique e seus Desafios. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS.
- Ng'ang'a, S. K., et al. (2018). Household-oriented benefits largely outweigh commercial benefits derived from cattle in Mabalane District, Mozambique. *The Rangeland Journal*. DOI: 10.1071/RJ17115.
- UNESCO IIEP (2021). *Resilient Education Systems: Lessons from Bangladesh*. Paris: UNESCO IIEP.
- UNESCO/MINEDH/UNICEF (2022). *Análise Aprofundada dos Factores da Desistência Escolar no Ensino Primário em Moçambique*. Maputo.
- Banco Mundial (2023). *Mozambique Country Climate and Development Report*. Washington, D.C.: World Bank.
- Global Campaign for Education (2025). *SAGEPT 2025: Financing Education in Crisis*. Johannesburg: GCE.
- Global Partnership for Education (2024). *GPE Annual Report 2024*. Washington, D.C.: GPE.
- INGD (2026). *Ponto de Situação das Acções de Emergência face à Época Chuvosa e de Ciclones 2025/2026*. Xai-Xai, 22 de Janeiro de 2026.
- Observador (2025). *Moçambique quer orçamento robusto na educação*. Lisboa, 28 de Agosto de 2025.
- USAID/Mozambique (2022). *Private Sector Engagement in Education*. Maputo: USAID.

Legislação Nacional:

- República de Moçambique. *Constituição da República de Moçambique* (2004, revista 2018).
- República de Moçambique. Lei n.º 4/2009 — Código de Benefícios Fiscais.
- República de Moçambique. Lei n.º 14/2014 — Lei de Minas.
- República de Moçambique. Lei n.º 21/2014 — Lei dos Petróleos.
- República de Moçambique. Lei n.º 1/2018, de 12 de Junho — Lei da Governação Descentralizada.
- República de Moçambique. Lei n.º 6/2018, de 3 de Agosto — Lei das Autarquias Locais.