

**MESTRADO**  
**DESENVOLVIMENTO E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL**

**TRABALHO FINAL DE MESTRADO**  
**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

**AS ONGDS E A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR:  
O CASO DA AIDGLOBAL**

**TERESA PEREIRA DA SILVA GARCIA**

**OUTUBRO – 2021**

# **MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL**

## **TRABALHO FINAL DE MESTRADO RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

**TERESA PEREIRA DA SILVA GARCIA**

### **ORIENTAÇÃO:**

**LUIS MAH**

**SUSANA DAMASCENO**

**OUTUBRO – 2021**

*A fundamental change is needed in the way we think about education's role in global development, because it has a catalytic impact on the well-being of individuals and the future of our planet. ... Now, more than ever, education has a responsibility to be in gear with 21st century challenges and aspirations and foster the right types of values and skills that will lead to sustainable and inclusive growth, and peaceful living together.*

Irina Bokova, Directora-Geral da UNESCO

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha Mãe por todo o apoio, companheirismo e amor desde sempre. Todo este percurso académico não seria possível sem os ensinamentos desta mulher emancipada, guerreira que influenciam em grande parte a pessoa que sou.

Muito obrigada,

Avó e Avô, por serem os meus pilares, por acreditarem sempre em mim, e nunca me fazerem duvidar das minhas capacidades,

Luzia, por seres a irmã mais nova que acha que sou capaz de tudo,

Laura, por seres a irmã mais velha que a vida me deu,

Às minhas colegas do mestrado, Carolina Rodrigues e Flávia Gorgulho, por termos partilhado conhecimento, dividido as preocupações e somado as felicidades.

Dedico este agradecimento também,

A todos(as) professores(as) pelos conhecimentos transmitidos o meu percurso académico e ao meu orientador professor Luís Mah.

À ONGD AIDGLOBAL, em particular à Susana Damasceno, presidente desta organização sem fins lucrativos, por me ter incluído na equipa da Sede de Lisboa da melhor forma.

## RESUMO

Em Moçambique, a educação é um dos sectores sociais que pertencem à área prioritária do capital social e humano na agenda do Governo para o desenvolvimento social (UNICEF, 2019b). O presente relatório de estágio, para além de descrever as tarefas realizadas no seu âmbito pretende analisar a importância da Educação Pré-Escolar (EPE) no âmbito da Agenda Global para o Desenvolvimento Sustentável 2030. Em particular, e durante o estágio, observou-se a EPE no contexto rural do Distrito do Chibuto, Moçambique e as dificuldades no cumprimento das metas nacionais para o setor da educação.

Palavras-chave: Moçambique, AIDGLOBAL, ONGs, EPE, ODS.

## ABSTRACT

In Mozambique, education is one of the social sectors that belongs to the priority area of social and human capital in the Mozambican government's agenda for social development (UNICEF, 2019b). This internship report, in addition to describing the tasks carried out within its scope, intends to analyze the importance of Pre-School Education (EPE) within the scope of the Global Agenda for Sustainable Development 2030. In particular, and during the internship, it was observed the EPE in the rural context of the District of Chibuto, Mozambique and the difficulties in meeting the national goals for the education sector.

Keywords: Mozambique, AIDGLOBAL, NGOs, Early Childhood Education, SDG

GLOSSÁRIO

AIDGLOBAL: Ação e Integração para o Desenvolvimento Global  
ANE: Atores Não-Estatais  
DICIPE: Desenvolvimento Integral da Criança em Idade Pré-Escolar  
DPI: Desenvolvimento da Primeira Infância  
EDS: Educação para o Desenvolvimento Sustentável  
EII: Educação de Infância Itinerante  
EIPI: Educação Itinerante para a Primeira Infância  
EeM: Educadores em Movimento  
EP: Ensino Primário  
EPE: Educação Pré-Escolar  
FCG Fundação Calouste Gulbenkian  
IDH: Índice de Desenvolvimento Humano  
IPL: Instituto Politécnico de Leiria  
MINEDH: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano  
ODS: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável  
ONG: Organização Não-Governamental  
ONGD: Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento  
ONU: Organização das Nações Unidas  
OSC: Organização da Sociedade Civil  
PEC: Programa Estratégico de Cooperação  
PEE: Plano Estratégico da Educação  
RAP: Rácio de Alunos por Professor  
SNE: Sistema Nacional de Educação  
SDJET: Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologias  
SDSMAS: Serviço Distrital de Saúde Mulher e Ação Social  
UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
UNICEF: United Nations Children's Fund

## ÍNDICE

RESUMO.....	I
ABSTRACT .....	I
GLOSSÁRIO.....	II
ÍNDICE.....	III
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 .....	2
A EPE NA AGENDA GLOBAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL 2030 .....	2
1.1 O CONTEXTO DO SETOR DA EDUCAÇÃO NA ÁFRICA SUBSAARIANA..	6
1.2 O CASO DA EPE EM MOÇAMBIQUE .....	8
1.3. O CONTEXTO RURAL DO DISTRITO DO CHIBUTO.....	12
CAPÍTULO 2 .....	12
AS ONGD E A EDUCAÇÃO NA ÁFRICA SUBSAARIANA .....	12
2.1 ESTUDO DE CASO: A AIDGLOBAL EM MOÇAMBIQUE .....	15
CAPÍTULO 3 .....	19
O ESTÁGIO NO PROJETO EEM.....	19
CONCLUSÃO.....	24
BIBLIOGRAFIA .....	27

## INTRODUÇÃO

Este relatório é o resultado de um estágio realizado na ONGD Agir, Incluir e Desenvolver para a Cidadania Global – AIDGLOBAL entre Março e Junho de 2021. Durante esse período, tive a oportunidade de fazer parte da equipa responsável pelo projeto *Educadores em Movimento: Uma Educação Itinerante para a Primeira Infância* (EeM) destinado à promoção de serviços e atividades de Educação de Infância Itinerante (EII) às crianças de cinco comunidades rurais do distrito do Chibuto, em Moçambique. Este projeto procura responder ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 que busca até 2030 uma educação inclusiva e de qualidade para todos, promovendo-se a aprendizagem ao longo do curso de vida<sup>1</sup>.

Em Moçambique, apesar de cerca de 2,9 milhões de crianças estarem em idade pré-escolar (3 aos 5 anos) no país, estima-se que apenas 4% das crianças (aproximadamente 100 mil) frequentavam a EPE em 2019. Segundo os cálculos da *Nurturing Care for Early Childhood Development*, um indicador que avalia os dados do Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI), incluindo a EPE, comprovou que 61% das crianças com menos de 5 anos enfrentam o risco de um desenvolvimento precário (UNICEF, 2019b; GPE, 2019b; MINEDH, 2020). O crescente reconhecimento da importância da EPE têm levado o governo de Moçambique a desenvolver iniciativas, que contam muitas vezes com a participação de atores não estatais, para que se reverta a situação atual do EPE de forma a ser mais abrangente e eficaz, como um caminho para se combater o fraco desenvolvimento social e humano do país e os altos níveis de pobreza. Deste modo, realizam-se esforços conjuntos entre o governo moçambicano, atores não-estatais (ANE) e organizações não-governamentais (ONG) para se expandir o EPE.

Durante a exposição desta TFM torna-se claro que apesar dos esforços conjuntos por parte do governo moçambicano, ANE e ONG para expandir o sistema de EPE, tem sido difícil cumprir com as metas nacionais para o setor da educação (UNICEF, 2019b, p.13). Apontam-se várias razões para estas dificuldades: desafios estruturais como a

---

<sup>1</sup> ONU, *s.a.* Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/> [acesso em julho 2021]

existência de fracos mecanismos de coordenação da ação entre entidades governamentais e ANE, o ingresso tardio no ensino primário (EP) e um fraco desempenho escolar devido à falta de preparação das crianças à entrada do ensino primário (Bietenbeck et al., 2017).

Durante o estágio na delegação de Portugal da AIDGLOBAL, localizada em Moscavide, fiquei inserida no Gabinete de Gestão de Projetos, tendo concentrado a grande maioria das minhas tarefas à execução do projeto EeM, estando ele na sua 2ª fase de execução. As tarefas desempenhadas foram de carácter organizacional e de investigação e produção intelectual e científica sobre a promoção de serviços e atividades de EPE no contexto rural do distrito do Chibuto. Isto teve um impacto direto na minha perceção quanto à importância da EPE e quanto à forma como a AIDGLOBAL combate o fraco DPI e a ausência de recursos pedagógicos. Neste caso, tal ocorre através da implementação de um modelo comunitário e itinerante de Educação para a Primeira Infância no âmbito do projeto EeM.

Este relatório de estágio está organizado em três capítulos. O primeiro esclarece o enquadramento e importância do tema dentro da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030, fazendo gradualmente a aproximação ao contexto geográfico do projeto. O segundo capítulo pretende clarificar as funções das ONG na promoção de EPE nos países em desenvolvimento africanos e olha em particular para o trabalho da AIDGLOBAL. O terceiro capítulo dedica-se inteiramente à descrição do projeto EeM e das tarefas que por mim foram realizadas no seu âmbito. O relatório termina com a conclusão.

## **CAPÍTULO 1**

### **A EPE NA AGENDA GLOBAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL 2030**

O acesso à EPE é um direito humano básico de todas as crianças (UNESCO, 2015). Em Portugal, de acordo com a Lei-Quadro da EPE (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) presente no Diário da República, a EPE é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser

autónomo, livre e solidário. Esta função tem a finalidade de garantir que as comunidades e famílias sejam parceiros ativos e participantes no apoio à aprendizagem e desenvolvimento das crianças em todos os contextos, tornando-se um elemento crucial na expansão da EPE e no alcance da meta do acesso universal (IIPE UNESCO, 2019). A base da aprendizagem consolida-se durante os primeiros anos de vida e inclui a iniciação nas noções sobre os elementos básicos de saúde, nutrição e segurança, e o desenvolvimento emocional estimulado por brincadeiras e jogos lúdicos e pela aprendizagem precoce.

O DPI envolve todos os serviços e políticas que funcionam como meios para atingir o resultado escolar desejado para as crianças no período da primeira infância, o qual vai desde o nascimento até aos 8 anos. Segundo a UNESCO (2006) os programas de DPI contribuem para o alcance de vários objetivos globais como a redução da pobreza, melhoria da educação primária e da saúde, sendo essencial para a equidade e inclusão das crianças. A EPE faz parte destes serviços e é a primeira etapa da educação básica podendo ir desde os 3 aos 6 anos, consoante o país. Vejamos alguns dos objetivos da EPE<sup>2</sup>:

- a. Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b. Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c. Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d. Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;

---

<sup>2</sup> Adaptado da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar). Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/educacao-de-infancia> [acesso em setembro 2021]

Apesar do papel importante que é desempenhado pela educação no desenvolvimento das crianças e jovens, esta é uma área que atravessa a chamada crise de aprendizagem global e que afeta em particular os países em desenvolvimento. Segundo a UNESCO (2019), muitas crianças, jovens e adolescentes ainda não frequentam a escola, sendo que, em 2018, 258 milhões estavam fora da escola. Embora a Taxa Bruta de Escolarização (TBE) global tenha aumentado de 32% em 2000 para 50% em 2017, a UNICEF (2019) admite que este crescimento continua muito baixo para se atingir a universalidade necessário e que, em consequência, o progresso já feito não irá permitir alcançar o compromisso com a universalização da EPE até 2030, no âmbito do ODS 4, um dos ODS definidos pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2015. O ODS 4 é dedicado à educação de qualidade, inclusiva e equitativa e entre as suas metas encontra-se a referente à EPE: *Meta 4.2) Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário*<sup>3</sup>. Por conseguinte, a EPE é hoje uma área prioritária da cooperação internacional.

Já em 2015, num relatório da ONU alertava para a necessidade de se investir numa educação com mais qualidade e focada nas competências que as crianças devem desenvolver no EP e concluiu que *apesar dos enormes progressos durante os últimos 15 anos, alcançar a educação primária universal vai exigir uma atenção renovada na era pós-2015* (ONU, 2015, p.27). Uma boa educação escolar depende de uma base sólida de conhecimento fornecido pelo EPE às crianças, que por sua vez irá reduzir as probabilidades de cair na pobreza. Também uma relação direta entre a educação e a pobreza, é comprovada pela evidência que os países com as piores estatísticas na educação são também os mais pobres do mundo com a África subsaariana a apresentar as piores estatísticas nos últimos anos (UIS, 2018). A UNESCO (2017) confirma esta relação direta quando afirma que se todos os adultos concluíssem a escola secundária, a taxa de pobreza mundial seria reduzida para menos de metade, salvando 60 milhões de pessoas da miséria. Com esta relação explicada, fica clara a urgência e a necessidade de criar meios de atuação para que seja implementada a EPE a nível mundial como

---

<sup>3</sup> ONU, s.a. *Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/> [acesso em julho 2021]

instrumento de combate à crise de aprendizagem global. Segundo a UNICEF (2019, p.13) *esta crise de aprendizagem tem as suas origens nos primeiros anos das crianças, quando a carência de investimento em educação na primeira infância já faz com que as mesmas iniciem a escola experienciando um atraso num leque de domínios do desenvolvimento*. Tendo uma proporção global, esta crise de aprendizagem global é mais séria em países com instituições fragilizadas e/ou em crise como Moçambique.

Com o projeto EeM, a AIDGLOBAL tem como objetivo reverter o cenário de abstenção ao EP em Moçambique, agravado pela carência de materiais pedagógicos. A Revisão de Políticas Educacionais de Moçambique<sup>4</sup> (UNESCO, 2015) pretende examinar as condições para a realização dos valores estimados das metas e indicadores de educação para atingir a maioria das metas dos ODS até 2030, com o fornecimento de EPE a todas as crianças de 4 e 5 anos, um acesso universal à primeira classe combinado com a abolição dos abandonos antes do final do ensino secundário básico. Tomando em conta também a reforma educacional atual do país, o cenário esperado pela UNESCO ambiciona a redução do número de alunos por turma, o que melhoraria o rácio de professor/aluno sendo este outro desafio à expansão do DPI em Moçambique. No entanto, o próprio documento reconhece que para a implementação destas políticas pode não haver dinheiro suficiente tornado mais difícil alcançar o ODS 4 (Sortante, 2020).

A EPE é importante porque cria uma base sólida de aprendizagem, pois segundo várias instituições internacionais, as crianças que tem acesso a uma EPE de qualidade tornam-se mais preparadas para a transição para o EP, uma vez que a própria exerce um papel decisivo no prolongamento da aprendizagem e no desenvolvimento sócio-emocional e intelectual das crianças (UNICEF, 2019; GPE, 2019; Banco Mundial, 2011). Além disso torna os sistemas educativos mais eficazes e eficientes ao fazer com que estas possam entrar no EP na idade certa, com melhores bases, e com uma probabilidade maior de progredir com mais eficiência e concluir os ensinamentos posteriores, e menos suscetíveis a abandonar a escola ou a repetir anos escolares (GPE, 2019). Há também uma relação entre a frequência na EPE e o desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de

---

<sup>4</sup> A *Revisão de Políticas Educacionais de Moçambique* foi realizada em 2019 pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) de Moçambique em estreita cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/Documents/Políticas%20Educacionais.pdf> [acesso em agosto 2021]

trabalho, pois segundo a UNICEF (2019), através de estudos recentes foi possível constatar associações positivas e promissoras entre a frequência na EPE e os resultados em termos de aquisição de competências sócio-emocionais e cognitivas necessárias para o mercado de trabalho.

As desigualdades de acesso à EPE impactam de forma negativa no DPI e nos resultados educativos em geral, estimando-se que mais de metade dos países de baixo rendimento não atingirão o ODS 4.2, e que no total apenas vão atingir um TBE de 32%. Nos últimos anos o cenário é precário: em 2018, apenas 3% dos países de baixo rendimento atingiram a meta da EPE universal e 6% estão em vias de atingir, ou seja, há a necessidade urgente de que mais de 65% dos países ampliem os esforços para alcançar esta meta global (UNICEF, 2019). Assim sendo, as organizações multilaterais ligadas à educação (UNICEF, GPE, UNESCO, Banco Mundial) alertam que é necessário dar mais foco à EPE, sendo urgente uma ação imediata que envolva estratégias de diferentes atores (públicos ou privados) pensada na ótica do longo prazo.

### 1.1 O CONTEXTO DO SETOR DA EDUCAÇÃO NA ÁFRICA SUBSAARIANA

Na África subsaariana, a ajuda destinada à educação tem assistido a uma tendência de aumento nos últimos cinco anos, pois entre 2014 e 2019 passou de 1,4 para 1,7 mil milhões de dólares americanos (World Bank & GEMR-UNESCO, 2021 citado por Lauwerier, 2021). Esta região, que abriga mais de mil milhão de pessoas, metade das quais terá menos de 25 anos em 2050, é um continente diverso que oferece recursos humanos e naturais com potencial para gerar crescimento inclusivo e erradicar a pobreza (World Bank, 2021). Com a maior área de livre comércio do mundo e um mercado de 1,2 mil milhão de pessoas, o continente está criando um caminho de desenvolvimento totalmente novo, aproveitando o potencial de seus recursos e pessoas. A região é composta por países de baixo, médio-baixo, médio-alto e alto rendimento, 20 dos quais são frágeis ou afetados por conflitos (World Bank, 2021).

Nesta região, em 2015, 80% das crianças não tinham acesso aos programas de EPE e apenas 2% dos países estabeleciam legalmente 1 ano de EPE grátis e obrigatória apesar da taxa bruta de inscrições ter aumentado 84% desde 1999 (GPE, 2015). Neste

mesmo ano, em 32 países da África subsaariana pelo menos 20% das crianças inscritas no EP não terminaram o último ano do EP (UNESCO, 2015). Em 2016, mais de 30% das crianças, jovens e adolescentes não frequentavam a escola (World Bank, 2020). Em 2017, ainda 74% das crianças não frequentavam qualquer tipo de EPE (UNICEF, 2017). Em 2019, 33800 mil crianças não frequentavam a escola primária (World Bank, 2020), sendo que 60% das matrículas de EPE são privadas nesta região (UNICEF, 2019).

Este contexto revela uma grande fragilidade da escola pública na África subsaariana em providenciar um ensino universal e com qualidade para as crianças. Neste sentido, o papel das instituições multilaterais e dos ANEs no continente tem sido o de substituição do Estado na garantia do acesso a educação. No entanto, e segundo Lauwerier (2021), as instituições multilaterais e bilaterais de cooperação representadas na Parceria Global para a Educação continuam a atuar de forma independente e de acordo com suas próprias agendas, o que limita o esforço de coordenação. Observa-se uma fragmentação da ajuda, em que dezenas de ONG intervêm na área da formação contínua de professores através de programas próprios, sem necessariamente se consultarem mutuamente sobre a possibilidade de ações conjuntas. Além disso, os próprios instrumentos de coordenação têm se multiplicado à medida que novos mecanismos de financiamento internacional foram criados nos últimos anos acomodados fora da Parceria Global para a Educação. Ao realizar uma pesquisa sobre as práticas de ONG cuja área de atuação é principalmente no continente africano, o autor concluiu que apenas 50% dos inquiridos pensam que as suas ações no terreno se articulam com ações semelhantes de outras instituições. Um dos entrevistados afirmou existir um ambiente especial entre os atores, que funcionam um bocado como se fossem concorrentes uns dos outros. Mas Lauwerier não deixa de realçar que a responsabilidade primária por esse esforço de coordenação também recai sobre os Estados. Pois, além de serem responsáveis pelo desenvolvimento dos sistemas educacionais, a sua falta de coordenação centralizada pode levar a uma oferta desigual de educação e causar mais danos em áreas já vulneráveis. Lauwerier (2021) ainda adianta que se observou que a falta de coordenação pode até ser conveniente para quem trabalha para o Estado e que a vêem como uma oportunidade de multiplicar os suportes financeiros.

Na África subsaariana, em geral, o Estado parece incapaz de se apropriar do problema e regular o sistema de educação agindo de forma coordenada com as outras entidades governamentais e não-governamentais. São vários os constrangimentos que os Estados menos desenvolvidos nesta região podem enfrentar para garantir o acesso à EPE:

(1) Desafios culturais e contextuais – muitas vezes a língua de ensino é diferente da primeira língua da criança, o que constitui uma barreira significativa também para as crianças migrantes e refugiadas, podendo impedir que os pais matriculem as crianças nos jardins, dificulta a aprendizagem das mesmas e é uma barreira para os docentes ensinarem (UNICEF, 2019);

(2) Fraca liderança e capacidade ministerial – que pode causar dois tipos de situações, ambas um obstáculo à construção de um subsector (EPE) eficaz e sustentável a longo prazo: uma situação idêntica à que se lê durante as referências a Lauwerier, no qual são catalisados fundos que serão mal alocados; e outra em que inversamente, serão alocados recursos insuficientes ao seu desenvolvimento por falta de mobilização e *advocacy* (UNICEF, 2020);

(3) Distribuição desigual do financiamento – no que concerne ao modo como o financiamento é distribuído pelos níveis de ensino, a EPE recebeu sempre a parcela menos significativa do orçamento da educação em todos os países. Em 2019, apesar da UNICEF recomendar para a África Oriental uma alocação de 10% dos orçamentos nacionais da educação a este subsector, apenas era atribuído 3% (UNICEF, 2019);

(4) Capital humano – os países em desenvolvimento na maioria das vezes carecem de professores qualificados, sendo que o maior e mais urgente desafio que enfrentam é a necessidade de aumentar o número de profissionais, no subsector pré-escolar, que possam estimular nas crianças o gosto pela aprendizagem (UNICEF, 2019).

## 1.2 O CASO DA EPE EM MOÇAMBIQUE

Com mais de 31 milhões de habitantes<sup>5</sup>, maioritariamente jovens (aproximadamente 70%), Moçambique apresenta um grande contraste entre as áreas rurais e as áreas urbanas

---

<sup>5</sup> UNICEF. *Data: Monitoring the situation of children and women* Disponível em: <https://data.unicef.org/country/moz/> [acesso em: outubro de 2021]

em termos de escolarização e alfabetização. Moçambique ocupa atualmente a posição 181 entre 189 países no Índice de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2020). Em 2014, 62,9% da população moçambicana vivia abaixo do padrão internacional da pobreza, sendo ultrapassada a média da África Subsaariana (41,1%) (MINEDH, 2020). O relatório do PNUD aponta que foi o único PALOP a piorar o seu IDH nos últimos anos: a média da escolaridade ainda ronda os 3,5 anos e 62,9% vivem abaixo do limiar da pobreza. Além disso, foi estimado que mais de 140 mil crianças não frequentavam escola primária em 2019 (World Bank, 2020). Nas áreas rurais a taxa de analfabetização é de 50,7% e nas urbanas de 18,8% (MINEDH, 2020; GPE, 2019b). Neste país, 61% das crianças pequenas estão em risco de desenvolvimento insuficiente. A pobreza, que afecta 82% das crianças, é uma das principais causas (Walker & Baboo, 2020).

Na agenda do Governo de Moçambique para o desenvolvimento social, a educação é atualmente um dos sectores sociais prioritários na área do capital social e humano (UNICEF, 2019b). Contudo, a valorização da EPE é recente. Em 1993, o Governo introduziu um novo Sistema de Educação, no qual a Educação Primária (EP) passava a englobar a EPE, e seis anos depois, em Jomtien, ratificou a Declaração Mundial da Educação para Todos (UNESCO, 1999). Desde então, o país tem vindo a ser signatário de outras convenções e tratados internacionais<sup>6</sup> que vigoram na ordem jurídica moçambicana (Francisco, 2015). Os Planos Estratégicos da Educação (PEE) são os eixos que orientam o sector da educação, seguindo-se atualmente o plano de 2020-2029 (GPE, 2019b). No país, as instituições do sector da educação funcionam ao nível do governo central, provincial e distrital, mas não a nível municipal, o que faz com que seja um sector caracterizado pela descentralização (UNICEF, 2019b). O primeiro PEE (1999-2003) reconheceu já a importância da EPE, mas não era esperada por parte do Estado uma provisão direta da EPE. Apenas se promovia a sua expansão através do encorajamento de iniciativas desenvolvidas por ANEs (MINED, 1998). Só a partir de 2010 é que se começa a assistir a uma ação mais clara por parte do Estado moçambicano na provisão da EPE. O governo através do Ministério da Mulher e Ação Social, atualmente chamado Ministério do Género, Criança e Ação Social, inicia um processo destinado a fortalecer e expandir o sistema de EPE. Para tal, o governo moçambicano reuniu esforços para

---

<sup>6</sup>Dos quais, a Declaração de Dakar, os ODS, a Carta Africana dos Direitos e Bem-estar da Criança e a Convenção dos Direitos da Criança.

desenvolver dois projetos-piloto de forma paralela: a Estratégia de Desenvolvimento Integrado da Criança em Idade Pré-Escolar (DICIPE), que reconhece a EPE como uma prioridade do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH); e o programa Preparação Escolar Acelerada, que inclui escolas de verão para preparação de alunos da EPE e educação parental, para apoiar a aprendizagem das crianças em casa (UNICEF, 2019b; MINEDH, 2020). Mas só mais recentemente, em 2018, é que o Sistema Nacional de Educação (SNE) fez uma reforma da EPE ao reconhecê-la como um subsistema dentro do Sector da Educação ao abrigo da Lei 18/2018 (Assembleia da República, 2018).

Apesar dos esforços conjuntos por parte do governo moçambicano, ANEs e ONG para expandir o sistema de EPE, a UNICEF (2019b, p.13) confirma que tem havido dificuldade no cumprimento das metas nacionais, uma vez que o foco tem estado mais na universalização do ensino e não na melhoria da sua qualidade e na retenção de alunos. Para a UNICEF (2019), ao nível da EPE, o governo moçambicano enfrenta vários desafios como:

- (1) O ingresso tardio no EP que no caso da África subsaariana, Bietenbeck t al. (2017) argumenta ter impacto negativo em termos de desempenho escolar baixo;
- (2) Um fraco desempenho escolar e resultados de aprendizagem agravado pela multiplicidade de línguas que caracterizam o contexto cultural do país. Em 2017, mais de 3 milhões de crianças em idade escolar não sabiam ler nem falar português, dos quais 2,7 milhões viviam no meio rural (MINEDH, 2017);
- (3) Altas taxas de absentismo e fracas taxas de conclusão, com quase dois milhões de crianças com idade escolar fora da escola em Moçambique segundo estimativas para 2019; e com apenas 41% a conseguir completar o EP (GPE, 2019b). Notou-se ainda que as crianças demoraram, em média, o dobro do tempo estipulado como necessário para concluir o EP. Como o horizonte temporal para conclusão é maior, criam-se implicações económicas, pois são necessários mais recursos financeiros;
- (4) Um rácio de alunos por professor elevado devido à falta de professores qualificados, à alocação desequilibrada pelo país e às altas taxas de repetição. Os últimos dois PEE demonstram que as salas de aulas sobrelotadas de alunos para um só professor inibem a melhoria da qualidade da educação (UNICEF, 2019).

Na constante tentativa de se ajustar àquelas que são as tendências mundiais do setor da educação, o governo moçambicano continua a encontrar desafios e deficiências estruturais principalmente nas zonas rurais, como será visto adiante no contexto rural do distrito do Chibuto. Um dos grandes desafios passa pela qualificação dos recursos humanos, neste caso professores e docentes. Segundo o Plano Estratégico da Educação 2020-2029, ao nível da governação, quer os gestores escolares, quer os Conselhos de Escola possuem ainda limitações, no que respeita a gestão da escola (MINEDH, 2020). A dificuldade na gestão da assiduidade dos professores, afeta seriamente a qualidade da educação, com a escola a oferecer 74 dias efetivos de aulas (39%) dos 190 dias planificados no currículo. A fraca assiduidade dos professores é um dos maiores problemas do sistema. Segundo o MINEDH (2019a), as crianças têm em média 74 dias efetivos de aulas (39%) dos 190 dias planificados no currículo. Outro desafio é a dificuldade em construir uma ligação efetiva entre a escola e a comunidade, e de desenvolver mecanismos de responsabilização participativos e eficientes. Estes desafios estão relacionados com o processo de seleção das lideranças escolares e consequente formação para o desempenho do cargo (MINEDH, 2020).

O PEE 2020-2029 concede grande relevância à EPE como caminho para lutar contra a pobreza infantil. A EPE adquire grande relevância neste PEE, passando a ser vista como uma área autónoma e não apenas integrada no EP. O PEE inclui mesmo uma matriz estratégica específica para a EPE que inclui os seguintes objetivos específicos: promover a expansão gradual do acesso equitativo, priorizando os distritos com indicadores mais baixos de aprendizagem no EP; implementar o currículo nacional de modo a fortalecer a qualidade da EPE; e consolidar a governação da EPE a nível nacional (MINEDH, 2020, p.64). Segundo a Revisão de Políticas Educacionais Moçambique, a atual estratégia do DPI, apoiada por doadores, concentra-se em modelos de educação pré-escolar apoiados pela comunidade que poderiam ser estabelecidos em áreas pobres, com recursos inicialmente limitados do Ministério da Educação. O governo de Moçambique adotou a opção prudente para coordenar e promover as atividades de DPI sem sobrecarregar os recursos públicos. Dado o nível atual de custo estimado por aluno do ensino pré-primário, o governo deve considerar a revisão das modalidades e os custos resultantes do aumento das atividades de DPI, com base em experiências de escala, assim como melhores práticas nos países vizinhos (Sortante, 2020).

### 1.3. O CONTEXTO RURAL DO DISTRITO DO CHIBUTO

Segundo dados do Projeto “Educadores em Movimento – Uma Educação itinerante para a Primeira Infância”, no Distrito do Chibuto, existem apenas duas escolinhas privadas com cerca de 100-150 crianças. É referido que existem mais de 38.000 crianças entre os 0 e os 4 anos, no Distrito (dados do Ministério da Administração Estatal, 2005 citados em AIDGLOBAL, 2021). Com este projeto, procura-se aumentar o número de crianças com acesso a serviços de Educação de Infância no distrito do Chibuto. Estes serviços têm por base um modelo de gestão comunitário pelo que há oportunidade de inscrição também para as famílias mais carenciadas. Não é novidade que entre contexto rural e o urbano, há sempre diferentes fragilidades e resistências.

No espaço rural do Chibuto encontram-se vantagens relacionadas com as características do espaço físico envolvente, face ao espaço urbano. Estas vantagens deverão justificar um desempenho motor qualitativamente superior das crianças que vivem em meio rural em comparação àquelas que vivem em Maputo (Ladeira, 2020). Muitas vezes os governos não alocam de forma igual pelas regiões, pois a maioria é direcionada às zonas urbanas favorecendo as crianças privilegiadas e excluindo as crianças desfavorecidas (UNESCO, 2015). Uma avaliação realizada em Moçambique constatou que as crianças que frequentavam a EPE, numa zona rural, obtiveram em média 12,1 pontos percentuais acima dos outros alunos num teste de desenvolvimento cognitivo no primeiro ano do EP (UNESCO, 2012). Em suma, se por um lado as características do ambiente físico dos meios rurais como o Chibuto são favoráveis ao desenvolvimento motor, por outro lado, a débil nutrição dificulta o desenvolvimento e educação da criança.

## CAPÍTULO 2

### AS ONGD E A EDUCAÇÃO NA ÁFRICA SUBSAARIANA

Desde meados da década de 1970 que há um interesse crescente da comunidade internacional pelas taxas de retorno dos investimentos em educação. Enfatizando a importância do DPI, pesquisas do Banco Mundial argumentam que há uma taxa de

retorno muito maior do investimento na educação primária do que no ensino médio ou superior (Brophy, 2020). De forma geral, as ações das ONGD no acesso à educação em África depende da abertura das entidades governamentais e dos meios de financiamento disponíveis. Ademais, as ONG também trabalham sob diferentes classificações: associação, instituição de caridade, fundação, sociedade ou fundo. Esta classificação condiciona também o seu poder de influência e as ONG pequenas como a AIDGLOBAL tendem a se especializarem numa área, como a educação. No entanto, podem também ser criadas com diferentes finalidades e/ou para atender a diferentes necessidades dentro do setor da Educação (Brophy, 2020). A AIDGLOBAL, por exemplo concentra-se na educação pré-escolar e infantil.

Um estudo sobre o papel das ONGs em quatro estados africanos relatou que geralmente os governos acreditam que é seu direito e responsabilidade legítima controlar tudo o que acontece no seu país, nomeadamente as necessidades das crianças e jovens (Brophy, 2020). Esta postura acaba por dificultar o trabalho das ONG que no terreno têm que conciliar as suas próprias vontades com as do governo local e dos doadores. Outro desafio que podem enfrentar é a débil capacidade institucional que nem sempre é reconhecida pelos doadores bilaterais e multilaterais. *Africa Educational Trust*, uma ONG de médio porte com sessenta anos de experiência de trabalho em África verificou que o desenvolvimento de capacidade e infraestrutura local para gerir e entregar programas de educação era uma prioridade para as administrações locais. No entanto, muitas vezes não eram uma prioridade para doadores e ONG, que se preocupavam mais em aumentar o número de matrículas em vez de apoiar a construção de sistemas educacionais mais sustentáveis (McNerney, 2005 citado por Brophy, 2020).

Na África subsaariana, muitas vezes as desigualdades na oferta de educação são uma causa subjacente de conflito e são percecionadas pelos países como resultados da corrupção a nível central. Por vezes os pais e as comunidades locais são menos propensos a concordar com doadores e ONG sobre o tipo de educação que seus filhos e filhas devem receber; por outras vezes os pais sentem vontade que os seus filhos e filhas, especialmente os filhos, frequentem a escola para que possam ganhar dinheiro e assim escapar à pobreza (Brophy, 2020). Outro desafio para as ONG e respetivos doadores está na localização dos projetos de educação e o retorno sócio-económico. Os governos locais tendem a estar

mais orientados a estimular as ONG a trabalhar junto de comunidades periféricas e em áreas onde o acesso é mais difícil e dispendioso (AED, 2002 citado por Brophy, 2020). Mas nestas áreas é mais difícil para as ONG construir as evidências que os doadores querem sobre o sucesso e o impacto desses programas de educação não formais e rurais ou até identificar e isolar os efeitos de uma determinada atividade ou intervenção (AET, 2011b; Karpinska, 2012 citado por Brophy, 2020). Na África subsaariana, Brophy (2020) observou que a disposição dos doadores bilaterais e multilaterais para apoiar projetos desenvolvidos por ONG em parceria com governos e comunidades locais têm vindo a diminuir. As iniciativas de educação na África subsaariana são mais proveitosas e pertinentes quando se trabalha em conjunto com a comunidade local e com seu conhecimento. Muitos doadores humanitários financiam economias de escala através consórcios de ONG para responder a emergências e buscar soluções aos desafios comuns. Ao formar um consórcio forte e eficaz em nível de país, as ONG posicionam-se bem em relação aos seus doadores para receber apoio por seus esforços. (BCE, 2013, p. 7 citado por Brophy, 2020).

Por vezes, mais atores significam mais interesses e mais chances de incompatibilidade entre os interesses destes mesmos players. Vários autores argumentam que as ONG devem continuar com programas relativamente pequenos, desenvolvidos em estreita consulta com beneficiários e comunidades locais. No entanto, há a probabilidade de não estarem necessariamente em linha com os interesses e prioridades dos governos doadores ou de trabalharem em consórcio para alcançarem um maior número de beneficiários através de metas e padrões acordados internacionalmente (Graham, 2010; Kweyu, 2013 citado por Brophy 2020). Os consórcios (várias organizações internacionais que unem para administrar um grande projeto financiado por doadores) são familiares para o setor privado e para o ensino superior, mas não para a comunidade de ONG, sendo algo recente (Brophy 2020). Mas, ao longo do tempo as ONG foram-se apercebendo que os grandes programas de consórcio, assim como os projetos, tinham uma longevidade limitada (Kweyu, 2013 citado por Brophy, 2020).

Em organizações de pequeno e médio porte, os funcionários locais raramente trabalham em um único projeto e, quando um projeto termina, é possível continuar a empregá-los até que outros pudessem ser iniciados. O estudo da Academia para o

Desenvolvimento Educacional de 2002 sobre o “Papel das ONG na Educação Básica em África” observou que os doadores financiam atividades educacionais de ONG porque compartilham prioridades, objetivos e políticas semelhantes. E, de forma positiva, quando divergem, os doadores são facilmente capazes de se realinharem novamente (AED, 2002, p. 31 citado por Brophy, 2020). No entanto, o mesmo estudo mostra que as ONG podem ser abandonadas pelos doadores se estes forem inconstantes e mudarem os seus interesses (AED, 2002, p. 35 citado por Brophy, 2020). Através da leitura da bibliografia consultada observa-se que a maioria dos fundos destinados a ONG de pequeno porte ainda são provenientes de financiadores, pequenas instituições de caridade e fundações. Ademais, é provável que as suas atividades se concentrem em áreas específicas ou no apoio a causas específicas, como crianças em idade escolar com deficiência.

No caso de Moçambique, a sociedade civil e o sector privado têm-se envolvido cada vez mais no setor da educação. Isto ocorre através de ações de responsabilidade social que se traduzem na provisão de serviços educativos, incluindo a construção de escolas privadas, a disponibilização de equipamentos e materiais escolares e ainda a concessão de bolsas de estudo. Um dos focos destes atores é a formação dos professores, reconhecida por desempenhar um papel fundamental nos resultados da aprendizagem dos alunos (MINEDH, 2020). No país, este setor obedece à modalidade de financiamento composta pela contribuição de recursos internos e externos (por sua vez, usando diferentes modalidades de desembolso e/ou implementação), podendo ou não ser canalizados por via do Orçamento do Estado. (MINEDH, 2020). No PEE 2020 é incentivado o diálogo aberto com estes ANEs e são definidas as responsabilidades e papéis de cada um na procura e oferta dos serviços (MINEDH, 2020). Nos próximos anos, será encorajado um maior envolvimento do sector privado como provedor, através de pacotes de incentivos, a serem elaborados e que terão em conta a necessidade de assegurar a equidade e inclusão de todos os alunos. Ao mesmo tempo, será estimulado iniciativas educacionais através de programas de responsabilidade social das grandes empresas (MINEDH, 2020)

## 2.1 ESTUDO DE CASO: A AIDGLOBAL EM MOÇAMBIQUE

As ONGD têm um papel importante na promoção e provisão do acesso à educação em Moçambique tal como é manifesto por inúmeros documentos e relatórios de organizações multilaterais.<sup>7</sup> A AIDGLOBAL é um desses casos através do seu trabalho no fortalecimento da EI. A AIDGLOBAL é uma organização não-governamental sem fins lucrativos que opera em Portugal e Moçambique. Foi criada com o intuito de promover a Literacia e Educação para o Desenvolvimento e Cidadania e é reconhecida como Pessoa Coletiva de Utilidade Pública, pelo Governo Português. É uma ONGD portuguesa, de médio porte, com projetos ativos em Portugal e Moçambique. Está sediada em Lisboa e conta com duas delegações (Moçambique e Porto Santo) que trabalham em articulação com os três gabinetes na sede: Gabinete Administrativo, Gabinete de Projetos e Gabinete da Comunicação. A sua equipa é composta por 6 colaboradores e 3 voluntários. Foi fundada em 2005 por Susana Damasceno após a sua experiência de voluntariado no distrito de Chókwè, na província de Gaza, em Moçambique (AIDGLOBAL, 2021). A realidade local desta comunidade marcada pela extrema pobreza instigou Susana a fundar a ONGD que hoje conhecemos como AIDGLOBAL, abandonando a sua carreira para combater a iliteracia e promover uma cidadania ativa. Esta motivação pessoal faz com que a AIDGLOBAL esteja ao serviço da educação, um dos princípios norteadores da sua fundação.

Com a missão de “Agir, Incluir e Desenvolver através da Educação, promovendo uma cidadania ativa e uma mudança global, por um mundo sustentável”, a ONGD atua em Portugal continental, na Região Autónoma da Madeira e em Moçambique, desenvolvendo e aplicando projetos com a visão de melhorar os níveis de Literacia e de Educação, essenciais a uma Cidadania ativa, promotora de um mundo mais justo, igualitário e sustentável. O seu trabalho destaca-se nas áreas da Literacia e Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (AIDGLOBAL, 2021). Em 2006, foi reconhecida com o estatuto de Organização Não Governamental para o Desenvolvimento pelo Governo português e registada junto do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. Os objetivos de uma ONGD, de acordo com a Lei n.º 66/98 de 14 de outubro são:

---

<sup>7</sup> Tais como a UNICEF, a UNESCO, o Banco Mundial e o MINEDH

- a) “Objetivos das ONGD: a conceção, a execução e o apoio a programas e projetos de cariz social, cultural, ambiental, cívico e económico, designadamente através de ações em países em vias de desenvolvimento:
  - i. De cooperação para o desenvolvimento;
  - ii. De assistência humanitária;
  - iii. De ajuda de emergência;
  - iv. De proteção e promoção dos direitos humanos.
- b) São ainda objetivos das ONGD a sensibilização da opinião pública para a necessidade de um relacionamento cada vez mais empenhado com países em vias de desenvolvimento, bem como a divulgação das suas realidades;
- c) As ONGD, conscientes de que a educação é um fator imprescindível para o desenvolvimento integral das sociedades e para a existência e o reforço da paz, assumem a promoção desse objetivo como uma dimensão fundamental da sua atividade;
- d) As ONGD desenvolvem as suas atividades no respeito pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.”

Desde 2009 está legalmente autorizada pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros e Cooperação de Moçambique a trabalhar nas áreas da Educação e Ação Social, em Moçambique. Foi ainda reconhecida pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros moçambicano, em 2009, e considerada uma Associação Juvenil Equiparada pelo Registo Nacional do Associativismo Jovem. Durante os seus 16 anos de atuação, esta organização desenvolveu mais de 30 projetos, alguns em parceria com organizações europeias. Em Portugal, a AIDGLOBAL atua na Educação para o Desenvolvimento, sob a categoria de Desenvolvimento e Cidadania, onde 18 projetos já foram desenvolvidos, através da sensibilização e mobilização dos jovens para um mundo mais justo e sustentável, incentivando-os à participação no debate público e contribuindo para o seu desenvolvimento. Atualmente a AIDGLOBAL tem 10 projetos ativos em Portugal. Entre esses programas, está o *Jovens na Política (ed.iii)*, no qual tive oportunidade de contribuir para a sua concretização neste estágio desempenhado no Gabinete de Projetos. O objetivo global é “contribuir para os Direitos Humanos e o Desenvolvimento Sustentável, a partir

do envolvimento dos jovens portugueses nos mecanismos de participação política” (AIDGLOBAL, 2021). Estendendo a sua ação a apenas uma das regiões autónomas, esta ONGD portuguesa tem atualmente em ação o Projeto “Porto Santo sem Lixo Marinho” que este ano apresentou resultados sobre identificação e gestão de resíduos plásticos. Outro projeto europeu ainda em vigor no qual esta organização está inserida é o “Walk the Global Walk” que mobiliza jovens para serem catalisadores de mudança em prol dos ODS.

Os projetos executados em Moçambique estão relacionados com a promoção da literacia através da criação de recursos pedagógicos, da dinamização de atividades de leitura e da capacitação de técnicos/as e professores/as pertencentes às comunidades locais incluem a criação de bibliotecas escolares, atividades de animação da leitura e capacitação de técnicos e professores. Neste país, a AIDGLOBAL já desenvolveu 6 projetos nestas temáticas em parceria com as autoridades locais, nomeadamente na província de Gaza. Ainda no contexto de atuação em Moçambique, destaca-se o projeto “Educadores em Movimento — Uma Educação Itinerante para a Primeira Infância” (EeM).

A grande maioria das tarefas e funções que me foram delegadas, e conseqüentemente realizadas, durante este estágio curricular de quatro meses no Gabinete de Projetos da AIDGLOBAL foram no âmbito deste projeto. Este projeto visa “contribuir para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar no Distrito do Chibuto”. Como todos os projetos desta ONGD, obedece a regras de transparência e de reporte e são auditados por uma empresa devidamente certificada (AIDGLOBAL, 2021).

O espírito líder e inovador desta ONGD no que concerne à promoção de literacia em Moçambique, fez com que em 2010 ganhasse o concurso lançado pela UNESCO sobre *Desenvolvimento de Capacidades no contexto da Educação para Todos em Moçambique* pela criação do conceito e modelo da *Bibliotchova* - um recurso pedagógico inovador por ser uma biblioteca móvel destinada a escolas que não tenham espaço físico para acolher uma biblioteca (AIDGLOBAL, 2021). Ao ser móvel, circula entre comunidades do distrito do Chibuto e serve de apoio quer como biblioteca, como estante para arrumação dos materiais dos alunos e da documentação relativa à gestão das atividades, e ainda,

como meio de apresentação de conteúdos, uma vez que dispõe de um quadro integrado na sua tampa. Este recurso é utilizado no projeto EeM, pois percorre as cinco comunidades constituintes do seu grupo-alvo, todos os dias, entre o seu lugar de armazenamento – a escola da comunidade - e a área onde as atividades de EII decorrerem. O projeto EeM foi desenhado pela AIDGLOBAL de modo a garantir a sua sustentabilidade. A criação dos recursos pedagógicos através da utilização de materiais locais e abundantes e a capacitação de membros da comunidade local para dinamizar atividades de EIPI são as ferramentas que permitem às cinco comunidades estenderem os resultados e ganhos do projeto de forma autónoma.

### **CAPÍTULO 3**

#### **O ESTÁGIO NO PROJETO EEM**

Todas as tarefas e funções que me foram delegadas, e conseqüentemente realizadas, durante este estágio curricular de quatro meses no Gabinete de Projetos da AIDGLOBAL foram dedicadas ao projeto EeM. Nesta parte vamos refletir sobre o modelo alternativo desenvolvido pelo projeto da AIDGLOBAL para combater a ausência de serviços de DPI e recursos pedagógicos de primeira infância, no contexto rural africano, o que contribui para mitigar a crise de aprendizagem global e diminuir o risco de pobreza.

Este projeto iniciado a Novembro de 2018 e com previsão de encerramento a Outubro de 2021, visa promover atividades e serviços de DPI em 5 comunidades na província de Gaza, Distrito do Chibuto. Alcança 1760 beneficiários, sendo o objetivo do projeto EeM “contribuir para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças em idade pré-escolar no Distrito do Chibuto, Moçambique, melhorando o desenvolvimento cognitivo, socio-emocional e motor, as condições de saúde e a inclusão, através da promoção da Educação de Infância Itinerante”. Desenvolve-se por meio de uma relação bilateral na área de cooperação internacional e há uma participação conjunta desta ONGD com os financiadores e organismos locais, como o Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologias (SDJET) e o Serviço Distrital de Saúde Mulher e Ação Social (SDSMAS). A suas temáticas são a “Primeira Infância, Educação Itinerante e Bilingue” e o projeto concentra-se sobretudo na capacitação de mulheres das comunidades locais,

para que se desenvolvam as competências necessárias para estas dinamizarem atividades de EPE de forma autónoma, o que garante a sustentabilidade do projeto após o seu encerramento (AIDGLOBAL, 2021).

Os serviços de EII são dirigidos a crianças entre os 4 e os 6 anos, esperando-se que estas crianças desenvolvam também o seu domínio sobre a língua portuguesa, uma condição sine qua non para o sucesso escolar neste país repleto de diferentes línguas. Estas atividades de EII são desenvolvidas ao ar livre pelas Educadoras em Movimento, jovens mães das comunidades previamente capacitadas, que utilizam a *bibliotchova* para levar ao lugar das atividades os recursos pedagógicos feitos a partir de materiais locais e abundantes (livros bilingue, brinquedos e jogos). Estes serviços de EII têm por base um modelo de gestão comunitário, a capacitação acreditada e a criação de recursos pedagógicos. Estas jovens (par pedagógico) também vão ao encontro da comunidade para encaminhar casos de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e situações de discriminação e violência (AIDGLOBAL, 2021).

Ao deparar-se com a baixa frequência do EPE (MINED, 2012); a baixa perceção dos pais e da comunidade sobre a importância do EPE; um elevado analfabetismo feminino e insuficientes iniciativas de promoção de Saúde e Cidadania por parte das autoridades dirigidas a crianças em idade pré-escolar, a AIDGLOBAL coordenou com entidades parceiras locais<sup>8</sup> e financiadores para garantirem o que se propõe com o projeto, neste caso que as crianças se beneficiem de serviços, conhecimentos e recursos do desenvolvimento das competências (AIDGLOBAL, 2021). Para tal, a AIDGLOBAL criou diversos Recursos Pedagógicos para os professores, pois visa-se qualificar cada vez mais as comunidades beneficiárias para que os resultados alcançados pelos projetos possam vigorar depois destes acabarem.

Durante o estágio, o projeto estava na sua segunda fase e contava com a existência de vários documentos onde são evidenciados os ganhos e os desafios que foram surgindo

---

<sup>8</sup> Em Moçambique: Centro Vocacional e Residencial do Chibuto (CVRC), Serviço Distrital da Juventude, Educação e Tecnologia do Chibuto (SDJET) e Serviço Distrital de Saúde, Mulher e Ação Social (SDSMAS). Em Portugal: Instituto Politécnico de Leiria (IPL) e Centro de Estudos Internacionais do Instituto Universitário de Lisboa (CEI-IUL). <https://aidglobal.org/project/educadores-em-movimento/?lang=en>

durante o período de execução do projeto. O projeto tem sido liderado por uma equipa composta por colaboradores em Lisboa e Moçambique que se reúne quinzenalmente com o intuito de fazerem um ponto de situação do projeto as quais tive o gosto de assistir e participar. Nestes encontros online constroem-se soluções aos desafios surgidos de forma conjunta e participativa ao mesmo tempo que se avaliam os progressos e escrutina-se o rumo aos objetivos esperados pelo projeto, o que se pretende alcançar. Utilizei o equipamento que me foi fornecido pela organização para que tivesse acesso à rede interna, para o qual tive de assinar um termo de responsabilidade.

O primeiro mês e meio de estágio foi muito prático e obtive logo uma visão muito completa da relação entre a delegação de Lisboa e a delegação de Moçambique, bem como entre estes, e a gestora do projeto com toda a equipa técnica. Desde cedo comecei a trabalhar na elaboração de conteúdos a partir da leitura de artigos científicos e destinados aos financiadores, documentos estes que faziam parte da atividade de advocacia social do projeto EeM. Nas reuniões em que participei foi a minha função tirar notas; fazer, rever e editar atas; preencher as folhas de presença, participar em conferências e *webinars*; entre outras tarefas que me iam sendo delegadas para os dias seguintes. Ocasionalmente fui incumbida de rever e editar atas que eram efetuadas por colaboradores da delegação de Moçambique. As minhas funções executaram-se auxiliadas pela leitura dos relatórios da primeira fase do projeto que eram enviados aos financiadores. Isto para que conhecesse mais do projeto e do seu planeamento.

Durante o estágio, apercebi-me que ocorrem lacunas ao nível da apropriação e da pro-atividade na delegação moçambicana. “Fazer cumprir as competências do rigor e da excelência” foi várias vezes requerido pela presidente desta ONGD nas reuniões periódicas internas, a todos os colaboradores desta ONGD. A utilização do calendário Google foi central na organização entre as horas de estágio e as tarefas a serem executadas, sendo também utilizado por todos os colaboradores desta ONGD para o mesmo fim. Por haver situações seguidas sem os colaboradores preencherem o calendário, o cumprimento do horário de trabalho tornava-se dúbio levando a presidente da ONGD a chamar a atenção para esta falha em várias reuniões.

Foi-me aconselhado a passar algumas horas de estágio a escrutinar a rede interna que a AIDGLOBAL utiliza para os seus motivos administrativos, que vai desde o departamento de comunicação, ao de gestão de projetos. Tornou-se um completo desafio abrir todas as pastas do projeto EeM e ler os documentos que lá estão de modo a ficar familiarizada com o projeto. Desafiante, foi também as tarefas com os prazos urgentes que me eram impostas, alguma com o espaço de uma única hora, a calendarização das sessões de capacitação das mulheres em serviços EIPI por comunidade e por dias foi uma delas. Por vezes surgiram impasses e algumas tarefas tinham de ser adiadas ao faltar informações importantes que deveriam chegar do departamento moçambicano.

Diariamente fui organizando o calendário do Google com as tarefas que fui realizando e logo de início foi-me atribuído um e-mail e uma palavra-chave que utilizei diariamente, fazendo parte da posição que ocupei: assistente de Projetos. Ademais, participei nas várias reuniões desta ONGD com a sua financiadora Fundação Calouste Gulbenkian, pois juntamente com a Susana e com a professora Antónia Barreto, desenvolvi a base teórica e conceptual de um *Policy Brief* requerido pelos mesmos para defender a importância do projeto e o que ele poderia oferecer de diferente para o seu contexto de atuação. Os documentos internos que são enviados aos financiadores, como o Relatório da fase 2 (De 1 de novembro de 2019 a 31 de outubro de 2020) do Acompanhamento ao Projetos, e um estudo realizado pela investigadora Carla Ladeira serviram de apoio à execução do *Policy Brief*.

Tive a oportunidade de iniciar a construção de um catálogo dos recursos pedagógicos que a AIDGLOBAL utiliza nas sessões de formação e na dinamização das atividades de EII destinadas às crianças. Este documento descreve a importância e a função de cada um dos recursos pedagógicos. Já o inventário de recursos pedagógicos por comunidade, previamente criado, foi sendo alterado por mim consoante as mudanças registadas a nível local das comunidades. As informações para completar este documento eram passadas maioritariamente pelos gestores do projeto: Castigo Tchume e Ledieta Bombe. A AIDGLOBAL conta ainda com a participação de uma mediadora internacional freelancer, Raja, para orientar e organizar alguns dos métodos avaliativos da execução física do projeto. Numa das reuniões conjuntas assisti à constituição de um cronograma

das atividades para os financiadores. Esta apontou alguns erros presentes nos relatórios de execução física.

Durante o estágio também fui delegada pela AIDGLOBAL a participar em alguns *webinars* em que era requerida a presença desta ONGD e também para meu proveito pessoal. Um destes *webinars* foi organizado pela PPONG sobre Cooperação para o Desenvolvimento, nomeadamente o desenvolvimento de uma visão da sociedade civil para um setor que está em constante mutação. Também organizada pela PPONG participei numa reunião *online* sobre “O papel do setor privado na transição para uma economia verde, justa e sustentável no contexto das relações UE-África” do Projeto “Por um Europa aberta, justa e sustentável no mundo”. O tema surge no contexto da Presidência Portuguesa da UE e da realização de um Fórum de Investimento Verde de Alto Nível União Europeia-África no quadro do programa oficial e que decorreu a 23 de abril.

A AIDGLOBAL participou no Congresso Internacional África pela Infância 2021 realizado no dia 27 de Maio, com a elaboração de um documento intitulado “A capacitação de EM – um veículo para a liderança de uma educação itinerante para a 1ª infância”<sup>9</sup>. Este documento foi realizado durante o segundo e terceiro mês de estágio. Para a sua execução esta ONGD reuniu várias vezes com o seu Conselho Pedagógico, do qual faz parte a professora Antónia Barreto do IPL. Participei na elaboração deste documento, juntamente com a Susana Damasceno e com professora Antónia Barreto, a fim de ser criada uma narrativa sobre a EIPI promovida pelo projeto. A nossa participação contou ainda com um vídeo que exhibe as atividades realizadas em Moçambique de capacitação das mulheres para a função de EM no âmbito do projeto EeM.

Participei nas reuniões com a Raja para preparar o relatório de execução da terceira fase destinada a ser enviado à FCG que utiliza a teoria da mudança, ao invés do quadro lógico. A leitura do Relatório de Capacitação das EeM informou-me dos resultados obtidos por estas formações que contribuem diretamente para o objetivo específico e global do projeto. Reparei no desafio de dar coerência ao projeto EeM, de

---

<sup>9</sup> Damasceno S., Silva T., Barreto A. (2021): *A capacitação de EM – um veículo para a liderança de uma educação itinerante para a 1ª infância*. Consultar: <https://aidglobal.org/aidglobal-participa-no-i-congresso-internacional-africa-pela-infancia/?lang=en>.

constantemente adaptar a lógica de intervenção, para que fosse única e de acordo com os documentos de apoio do Projeto. Tal, afetou o meu entendimento sobre o projeto e após o segundo mês de estágio ainda não senti boa conhecedora do desenho e implementação do projeto. Foi-me aconselhado a ler novamente a candidatura do projeto EeM.

À margem do Projeto EeM, participei em conjunto com outra estagiária da AIDGLOBAL no projeto “Jovens na Política”. O projeto está relacionado com o envolvimento dos jovens na política, através da participação digital e formação de 1 técnico por região autónoma. O enquadramento foi voltado para a cooperação portuguesa e agenda 2030 dos ODS e para a educação para cidadania global e desenvolvimento. Trabalhamos em conjunto no contacto digital às variadas associações juvenis para dar o conhecimento do projeto e incentivar à sua participação. Estive envolvida nas reuniões de preparação da auto-avaliação participativa intermediária do projeto, por outras palavras, uma avaliação em curso do projeto. Nestas reuniões participaram as duas delegações e escrutinou-se ao pormenor que resultados esperados tinham sido obtidos até ao momento e procurou-se dar uma explicação aos que ainda não tinham sido alcançados. Esta avaliação ocorreu ao longo de um processo de quatro sessões online e os relatórios destas reuniões foram realizados por mim.

#### CONCLUSÃO

*The Education Framework for Action* (UNESCO, 2019b) é a estrutura de referência para o alcance do ODS 4 e reconhece que a educação é um bem público e o Estado deve deter a sua responsabilização. Para alcançar este bem público é preciso um esforço que seja partilhado pela sociedade, através de um processo inclusivo de criação e implementação de políticas públicas, onde o sector privado tem o papel importante na concretização do direito universal à educação de qualidade. Fica bastante claro que apenas os governos não conseguem alcançar esta ambiciosa meta da educação (UNESCO, 2019b). Segundo a UNICEF (2019), a frequência nas instituições privadas de EPE aumentou de 23% em 1990 para 42% em 2018; nos países de rendimento baixo 33% das matrículas são privadas e na África Subsaariana correspondem a 60%.

Torna-se útil admitir uma relação direta de proporcionalidade entre o acesso à EPE em idade precoce e um bom desenvolvimento social e cognitivo, que irá fomentar o

capital social e humano de um país. A fraca adesão à EPE limita as crianças na concretização do seu pleno potencial ao não serem desenvolvidas algumas competências socio-emocionais. Consequentemente, o futuro de um país com fraco DPI também se torna limitado ficando privado do capital humano necessário a todas as sociedades, e privado da oportunidade de reduzir as desigualdades e contribuir para um futuro promissor e pacífico (UNICEF, 2019). Na mesma medida, esta relação repete-se entre o acesso à educação e ao combate da pobreza.

Reforçando a importância da educação no combate à pobreza, a UNICEF (2019) refere que a EPE de qualidade faz funcionar o ciclo de combate ao insucesso. Por um lado, por ser uma etapa que gera uma transformação positiva nos resultados de aprendizagem. Por outro lado, pela sua essência como um investimento eficaz em termos económicos, uma vez que os estudantes progridem de forma mais eficiente dentro do sistema educativo.

Em Moçambique, um dos grandes desafios à eficácia da EPE é a fragilidade nos mecanismos de coordenação e articulação entre os diferentes atores de implementação de serviços de DPI, tanto estatais como não governamentais e da sociedade civil (Francisco, 2015). O guia da UNICEF “Criado para durar” apresenta algumas recomendações para a implementação eficaz e sustentável da EPE. Uma delas refere que para garantir o desenvolvimento saudável de uma criança e maximizar o impacto dos programas de EPE é necessário que os governos apostem em medidas e serviços específicos que tornem a EPE eficaz e sustentável (UNICEF, 2020).

A EPE é também meio para equidade de género, uma vez as raparigas que participam na EPE estão mais propensas a começar o EP na idade adequada (UNESCO, 2006). Segundo a UNICEF (2019), a expansão da EPE nos países em desenvolvimento origina também centenas de milhares de empregos para jovens, muitas vezes constituindo uma das poucas oportunidades de trabalho disponíveis para as mulheres que vivem nas comunidades rurais. Este é um dos impactos positivos do projeto EeM, sendo que as Educadoras em Movimento participam em sessões de formação que as capacitam para o desenvolvimento de atividades de EII. Estas mulheres passam a desempenhar a função de Educadoras e recebem um pagamento por o seu trabalho.

Mostrando estar atenta às novas exigências do panorama internacional, nomeadamente ao fenómeno da crise de saúde desenvolvido pela pandemia mundial COVID-19m a AIDGLOBAL está inserida no *Beyond COVID-19: The new era of Teaching. Digital learning for social inclusion*, um projeto europeu, financiado pelo Erasmus+, que visa contribuir para inovar as práticas profissionais e promover capacidades e conhecimentos junto de professores europeus, com vista a dar uma resposta adequada aos desafios do futuro de uma sociedade digital. Através da concretização do projeto pretende-se que os processos de ensino e aprendizagem, no sector da educação formal, conseguiram responder aos desafios da educação digital, caracterizada por aulas online e apoio à distância. Este projeto está previsto vigorar até março de 2023 tendo a duração de 24 meses (AIDGLOBAL, 2021).

O estágio que decorreu nesta organização da sociedade civil dotou-me de conhecimentos de carácter prático que pela sua natureza não são transmitidos pelo mestrado. Com este estágio ganhei noção de como se organizam pequenas ONGD, como estas se relacionam com os seus colaboradores, financiadores e entidades parceiras. Por outro lado, durante o mestrado foram-me ensinados conteúdos que não consegui aplicar na prática: enquanto o mestrado ensinou-me a construir e a utilizar o Método do Quadro Lógico para a elaboração de um projeto, o projeto EeM utiliza a lógica da Teoria da Mudança. Mas, se há aspeto que está bem presente nestes dois campos da prática e da teórica, é o reconhecimento da importância do papel de atores da sociedade civil em áreas e setores onde a ação do Estado se revela insuficiente.

## BIBLIOGRAFIA

AIDGLOBAL. (2021). *Website AIDGLOBAL*. Disponível em: [www.aidglobal.org](http://www.aidglobal.org)  
[acesso em: outubro 2021]

Assembleia da República. (2018). *Lei no 18/2028*. Maputo: Assembleia da República.  
Disponível em:  
[https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/SERIAL/108938/134915/F1233978312/Lei%2018\\_2018%20MOZAMBIQUE.pdf](https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/SERIAL/108938/134915/F1233978312/Lei%2018_2018%20MOZAMBIQUE.pdf) [acesso em: setembro de 2020]

Bietenbeck t al. (2017). *Preschool Attendance, School Progression, and Cognitive Skills in East Africa*. IZA Institute of labor economics. Disponível em:  
<http://ftp.iza.org/dp11212.pdf> [acesso em: junho 2021]

Brophy M. (2020). *The role of NGOs in supporting education in Africa*. Journal of International and Comparative Education, 2020, Volume 9, Issue 1. ISSN 2232-1802. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251992.pdf> [acesso em: setembro 2021]

DW. (2020). *Só Moçambique piorou no índice de desenvolvimento humano entre os PALOP*. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/só-moçambique-piorou-no-%C3%ADndice-de-desenvolvimento-humano-entre-os-palop/a-55947451> [acesso em: agosto de 2021]

Francisco, A. (2015). *Estudo exploratório da situação da educação nos países participantes do PCSS- Lusófonos. Relatório de Moçambique*. Maputo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação. p. 55-60 [acesso em: junho de 2020]

Gioveti O. (2020). *How does education affect poverty? It can help end it*. Disponível em: <https://www.concernusa.org/story/how-education-affects-poverty/> [acesso em: setembro 2021]

Gove, A., Brunette, T., Bulat, J., Carrol, B., Henny, C., Macon, W., Nderu, E., & Sitabkhan, Y. (2017). *Assessing the impact of early learning programs in Africa*. In Kenneth R. Pugh, Peggy McCardle, & Annie Stutzman (Eds.), *Global Approaches to*

Early Learning Research and Practice. New Directions for Child and Adolescent Development. 158, 25–41. Disponível em: [https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/Gove\\_et\\_al-2018-New\\_Directions\\_for\\_Child\\_and\\_Adolescent\\_Development.pdf](https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/Gove_et_al-2018-New_Directions_for_Child_and_Adolescent_Development.pdf) [acesso em: junho de 2020]

GPE. (2015). *Can pre-primary education help solve the learning crisis in Africa?* Disponível em: <https://www.globalpartnership.org/blog/can-pre-primary-education-help-solve-learning-crisis-africa> [acesso em: outubro de 2020]

GPE. (2019). *Results Report 2019*. Disponível em: <https://www.globalpartnership.org/content/results-report-2019> [acesso em: junho de 2020]

GPE. (2019b). *Summative GPE country program evaluation*. Canada: Universal Management Group GPE, 2020. *Results Report 2020*. Disponível em: <https://www.globalpartnership.org/content/results-report-2020> [acesso em: setembro de 2020]

IPEE UNESCO. (2019). *Visão geral do planeamento da educação pré-primária*. Disponível em: <https://www.globalpartnership.org/content/overview-planning-pre-primary> [acesso em: setembro 2021]

Ladeira C. (2020). *Perceções sobre o Desenvolvimento Psicomotor da Criança Moçambicana em Idade Pré-escolar, em Contexto Rural, com Enfoque no Chibuto*. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cea/4931> [acesso em abril de 2021]

Lauwerier T. (2021). The Challenge of Coordination in International Cooperation in Education in Africa. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/352384327\\_We\\_are\\_Somewhat\\_Competitors\\_The\\_Challenge\\_of\\_Coordination\\_in\\_International\\_Cooperation\\_in\\_Education\\_in\\_Africa](https://www.researchgate.net/publication/352384327_We_are_Somewhat_Competitors_The_Challenge_of_Coordination_in_International_Cooperation_in_Education_in_Africa) [acesso em: agosto 2021]

MINEDH. (2017). *Estatística da educação, levantamento escolar 2017*. Maputo, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK-EwiywY-BkKzzAhXH8qQKHeBuCKMQFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.cmaputo.gov.mz%2Fpor%2Fcontent%2Fdownload%2F5521%2F39518%2Fversion%2F1%2Ffile%2F2017.pdf&usg=AOvVaw2WJn8ATg6KJFCXLRHcBKOW> [acesso em: junho de 2020]

Ministério da Educação. (2012). *Plano estratégico da educação 2012-2016, vamos aprender – construindo competências para um Moçambique em Desenvolvimento*. Maputo: Ministério da Educação Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/20132140/plano-estrategico-da-educacao-2012-2016-ministerio-da-> [acesso em: junho 2021]

MINEDH. (2020). *Plano Estratégico da Educação 2020- 2029. Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade*. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Disponível em: <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-22-Mozambique-ESP.pdf> [acesso em: maio de 2020]

Observador. (2021). *Portugal considera educação um setor estratégico na cooperação com Moçambique*. Disponível em: <https://observador.pt/2021/07/06/portugal-considera-educacao-um-setor-estrategico-na-cooperacao-com-mocambique/> [acesso em: outubro de 2021]

ONU. (2015). *Relatório Sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio*. Nações Unidas. Disponível em: <http://abm.org.br/ods/wp-content/uploads/2017/10/Relatorio-sobre-os-Objetivos-do-Milenio-2015.pdf> [acesso em: junho 2021]

PNUD. (2020). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2020: A próxima fronteira. O desenvolvimento humano e o Antropoceno*. Disponível em: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2020\\_overview\\_portuguese.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2020_overview_portuguese.pdf) [acesso em: agosto de 2021]

Sortante, C. E. X. (2020). *Revisão de políticas educacionais Moçambique*. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/Documents/Políticas%20Educacionais.pdf> [acesso em: agosto de 2021]

UIS. (2018). *One in Five Children, Adolescents and Youth is Out of School*. Fact Sheet n. o 48. UNESCO. Disponível em: - <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-children-adolescents-youth-out-school-2018-en.pdf> [acesso em: junho 2021]

UNESCO. (1999). *Education For All Assessment: Mozambique*. UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219484?posInSet=1&queryId=53ef9068-068a-4787-b800-f7853a75c68b> [acesso em: julho de 2021]

UNESCO. (2006). *EFA Global Monitoring Report: Strong Foundations*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147794> [acesso em: julho de 2021]

UNESCO (2015). *Education For All 2000-2015: Achievements and Challenges*. Disponível em: <https://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges> [acesso em: outubro 2021]

UNESCO. (2017a). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. ISBN 978-92-3-100209- 0, United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris, France. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444> [acesso em: junho 2021]

UNESCO. (2019b). Concept note for the 2021 Global Education Monitoring Report on non-state actors. Disponível em: [https://en.unesco.org/gem-report/non-state\\_actors](https://en.unesco.org/gem-report/non-state_actors) [acesso em: setembro de 2021]

UNESCO. (2017). *Reducing global poverty through universal primary and secondary education*. Policy Paper 32 – Fact Sheet 44. (pdf) Montreal: UNESCO. Disponível em:

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/reducing-global-poverty-through-universal-primary-secondary-education.pdf> [acesso em: junho 2021]

UNICEF. (2017). *Early Moments Matter for Every Child*. Disponível em: [https://www.unicef.org/media/files/UNICEF\\_Early\\_Moments\\_Matter\\_for\\_Every\\_Child\\_report.pdf](https://www.unicef.org/media/files/UNICEF_Early_Moments_Matter_for_Every_Child_report.pdf) [acesso em: outubro 2021]

UNICEF. (2019). *A World Ready to Learn: Prioritizing quality early childhood education*. Disponível em: <https://data.unicef.org/resources/a-world-ready-to-learn-report/> [acesso em: junho 2021]

UNICEF. (2020). *Criado para Durar*. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/67456/file/Criado-para-durar-quadro-educacao-pre-primaria-universal-qualidade.pdf> [acesso em: setembro 2021]

UNICEF. (2020). *Criado para Durar*. Disponível em: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2020-04/Criado-para-durar-quadro-educacao-pre-primaria-universal-qualidade.pdf> [acesso em: setembro 2021]

UNICEF. (2020b). *Mozambique. Key Demographic Indicators*. Disponível em: <https://data.unicef.org/country/moz/> [acesso em: outubro 2021]

Walker J., Baboo N. (2020). *Moçambique nenhuma criança deixada para trás: Investir nos primeiros anos*. Disponível em: [https://www.light-for-the-world.org/sites/lfdw.org/files/download\\_files/leave\\_no\\_child\\_behind\\_country\\_case\\_study\\_mozambique\\_portuguese.pdf](https://www.light-for-the-world.org/sites/lfdw.org/files/download_files/leave_no_child_behind_country_case_study_mozambique_portuguese.pdf) [acesso em: outubro de 2021]

World Bank, 2011. *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. Washington DC: World Bank. Disponível em: <http://pubdocs.worldbank.org/en/418511491235420712/Education-Strategy-4-12-2011.pdf> [acesso em: setembro de 2020]

World Bank. (2017). *O Banco Mundial adverte a respeito da “crise da aprendizagem” na educação global*. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press->

[release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education](#) [acesso em: outubro 2021]

World Bank. (2020). *Children out of school, primary - Sub-Saharan Africa*. Disponível em: <https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.UNER?locations=ZG> [acesso em: outubro de 2021]

World Bank, 2021. *The World Bank in Africa: Driven by the economic fallout of the COVID-19 pandemic, growth in Sub-Saharan Africa is predicted to fall to -3.3% in 2020, pushing the region into its first recession in 25 years*. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/region/afr/overview>