

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação - Vol. 42, (Jan/Dez) de 2026
ISSN: 2178-7476



O CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE: AVANÇOS OU RETROCESSOS?

THE BASIC EDUCATION CURRICULUM IN MOZAMBIQUE: PROGRESS OR SETBACKS?

Calton Armindo Mahoche

Doutorando em Educação na Universidade Eduardo Mondlane,
Docente da Faculdade de Educação na Universidade Púnguè-Moçambique;
camahoche@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8108-5872>

Domingos Carlos Buque

Professor Associado na Universidade Eduardo Mondlane,
Docente da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane-Moçambique;
domingosbuque@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-0458-2020>

Resumo

O presente artigo examina os impactos reais das reformas no ensino básico, com base em dados qualitativos recolhidos através de entrevistas semiestruturadas com 4 professores de escolas básicas do distrito de Manica. Os resultados revelam um quadro contrastante: enquanto os professores da escola urbana tendem a reportar perceções mais favoráveis ou, pelo menos, cautelosamente optimistas em relação aos métodos activos, ao domínio da língua portuguesa e à estrutura curricular, os professores da zona rural expressam maior cepticismo, destacando a persistência de dificuldades na compreensão de leitura, na produção textual coerente, na resolução de problemas matemáticos e, sobretudo, na adequação dos conteúdos ao contexto sociocultural e linguístico das crianças. Conclui-se que, apesar dos avanços normativos inegáveis introduzidos pela Lei n.º 18/2018, a implementação efectiva das inovações curriculares continua limitada por constrangimentos materiais, logísticos e capacitação de professores que não foram devidamente acautelados. As disparidades urbano-rurais não só persistem como tendem a ser agravadas quando as reformas são aplicadas sem mecanismos robustos de equilíbrio de recursos e de apoio diferenciado aos contextos mais vulneráveis. O estudo reforça a necessidade de políticas educativas que transcendam a dimensão normativa e invistam prioritariamente na equidade infraestrutural, na formação contínua contextualizada e na supervisão sistemática dos resultados de aprendizagem. Somente assim as reformas curriculares deixarão de ser promessas documentais para se tornarem, efetivamente, vectores de transformação social inclusiva no contexto moçambicano.

Palavras-chave: Currículo, Reforma curricular e Ensino básico.

Abstract

This article examines the real impacts of reforms in basic education, based on qualitative data collected through semi-structured interviews with 4 primary school teachers in the Manica district. The results reveal a contrasting picture: while teachers in urban schools tend to report more favorable or, at least, cautiously optimistic perceptions regarding active methods, mastery of the Portuguese language, and curricular structure, teachers in rural areas express greater skepticism, highlighting the persistence of difficulties in reading comprehension, coherent text production, mathematical problem-solving, and, above all, the adequacy of content to the sociocultural and linguistic context of the children. It is concluded that, despite the undeniable normative advances introduced by Law No. 18/2018, the effective implementation of curricular innovations remains limited by material and logistical constraints and teacher training that have not been adequately addressed. Urban-rural disparities not only persist but tend to worsen when reforms are implemented without robust mechanisms for balancing resources and providing differentiated support to the most vulnerable contexts. The study reinforces the need for educational policies that transcend the normative dimension and prioritize investment in infrastructural equity, contextualized continuous training, and systematic monitoring of learning outcomes. Only in this way will curricular reforms cease to be mere documentary promises and effectively become vectors of inclusive social transformation in the Mozambican context.

Keyword: Curriculum, Curriculum reform and Basic education

Introdução

A educação constitui um dos principais pilares do desenvolvimento humano e social de qualquer nação. Em Moçambique, um país que emergiu de um longo conflito armado e que ainda enfrenta profundas assimetrias socioeconómicas e territoriais, o currículo do ensino básico tem sido sucessivamente reformulado como um instrumento estratégico para promover a equidade, a inclusão e a qualidade da educação.

Desde a aprovação do Sistema Nacional de Educação (SNE), por meio da Lei n.º 4/83, de 23 de Março, passando pela revisão introduzida pela Lei n.º 6/92, até à promulgação da Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, o país tem procurado adequar o seu sistema educativo às transformações sociais, económicas, políticas e culturais, bem como às agendas internacionais de desenvolvimento sustentável.

A reforma curricular introduzida pela Lei n.º 18/2018 visa dotar crianças, jovens e adultos de competências essenciais para o exercício da cidadania, proporcionando-lhes conhecimentos que lhes permitam compreender a realidade em que estão inseridos, prosseguir os estudos e desenvolver competências para a aprendizagem ao longo da vida (MINEDH, 2020).

Neste contexto, o presente estudo analisa o currículo do ensino básico em Moçambique, procurando identificar os avanços e os retrocessos decorrentes da implementação das novas orientações curriculares estabelecidas pela Lei n.º 18/2018. A investigação resulta da necessidade de compreender de que forma as inovações curriculares têm sido implementadas nas Escolas Básicas do distrito de Manica e quais os seus impactos no processo de ensino e aprendizagem.

O Sistema Nacional de Educação moçambicano caracteriza-se por sucessivas reformas, impulsionadas pela necessidade de responder às mudanças sociais, culturais, económicas e políticas

verificadas tanto no contexto nacional como internacional. Nesse sentido, Guibundana (2013) sustenta que as reformas educacionais constituem processos orientados para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos cidadãos, sendo impulsionadas por factores de natureza económica, cultural, social, política e pedagógica, que influenciam continuamente a organização e o desenvolvimento dos sistemas educativos.

Assim, a implementação de um novo currículo procura conferir uma nova dinâmica ao processo educativo, adequando os conteúdos, as metodologias e as competências às exigências da sociedade contemporânea. Contudo, a qualidade da educação em Moçambique continua a constituir um dos principais desafios do sector.

Segundo o MINEDH (2020), persistem níveis insatisfatórios de qualidade do ensino, associados a diversos constrangimentos estruturais e à reduzida eficácia interna do sistema educativo. Neste contexto, as reformas curriculares assumem particular relevância, por representarem uma oportunidade para elevar a qualidade das aprendizagens.

Entre as principais inovações introduzidas pela Lei n.º 18/2018 destacam-se a reorganização dos níveis de ensino, passando o ensino primário e o ensino secundário a compreender seis classes cada; a implementação de um plano curricular contínuo ministrado em regime de monodocência no ensino primário; a adopção do modelo de formação de professores de 12.ª classe mais três anos; a realização de exames nacionais na 6.ª, 9.ª e 12.ª classe; e a transformação de diversas escolas primárias em escolas básicas, oferecendo ensino da 1.ª à 9.ª classe.

Todavia, Mate (2018) observa que, ao longo da sua história, o sistema educativo moçambicano tem evidenciado uma considerável instabilidade na adopção de modelos pedagógicos, curriculares e de formação de professores, frequentemente substituídos antes da consolidação dos seus resultados. Essa dinâmica levanta dúvidas quanto à eficácia e à sustentabilidade das sucessivas reformas implementadas.

Decorridos cerca de oito anos desde a implementação das inovações curriculares, continuam a verificar-se situações em que alunos transitam de classe ou concluem ciclos de aprendizagem sem dominarem competências básicas de leitura, escrita, cálculo e raciocínio lógico-matemático. Perante esta realidade, emerge a seguinte questão de investigação: ***Quais são os impactos das recentes reformas curriculares no ensino básico em Moçambique, considerando as disparidades regionais e socioeconómicas?***

Para responder a esta questão, o estudo tem como objectivo geral examinar o impacto da implementação das inovações curriculares nas Escolas Básicas do distrito de Manica. Especificamente, pretende avaliar se essas inovações têm contribuído para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e raciocínio matemático dos alunos, bem como analisar se a sua implementação ocorre de forma equitativa entre escolas localizadas em contextos urbanos e rurais.

Quadro teórico

O quadro teórico constitui o alicerce conceptual da presente investigação, reunindo os principais contributos científicos que sustentam a análise da problemática em estudo. Nesta secção são abordados os conceitos de currículo e inovação curricular, bem como a evolução do currículo do ensino básico em Moçambique, destacando os seus principais avanços e desafios. A revisão da literatura permite compreender que o currículo é uma construção dinâmica, influenciada pelos contextos sociais, políticos, económicos e culturais, reflectindo as finalidades educativas de uma determinada sociedade.

Paralelamente, evidencia-se que as sucessivas reformas curriculares procuraram ampliar o acesso à educação e responder às exigências do desenvolvimento nacional. Contudo, a literatura também aponta limitações relacionadas com a qualidade das aprendizagens, a formação de professores e a disponibilidade de recursos, aspectos que fundamentam a análise desenvolvida neste estudo.

Segundo Ribeiro (1999), o currículo pode ser entendido como a organização sequencial de disciplinas, conteúdos ou áreas de aprendizagem previstas para um determinado sistema educativo, ciclo de estudos, nível de ensino ou curso, com o propósito de orientar o processo formativo e favorecer o sucesso escolar dos estudantes.

Numa perspectiva complementar, Roldão (1999) considera que o currículo corresponde ao conjunto de aprendizagens socialmente consideradas necessárias e relevantes num determinado contexto histórico e social, cabendo às instituições de ensino assegurar a sua concretização. Nesta mesma linha de pensamento, Sacristán (2013) defende que o currículo é uma construção social que reflecte os contextos económicos, político, social e cultural em que é concebido, razão pela qual a sua análise deve considerar as realidades que representa ou, eventualmente, deixa de representar.

Da análise destes contributos teóricos depreende-se que o currículo não se limita à definição de conteúdos ou disciplinas, mas representa um conjunto articulado de objectivos, competências, experiências e estratégias que orientam o processo educativo. Trata-se, portanto, de uma construção social e histórica que procura responder às necessidades de cada sociedade e de cada época, materializando-se nas experiências de ensino e aprendizagem vivenciadas pelos alunos e professores.

Avanços no currículo do ensino básico

A educação, tanto em Moçambique como em diversos países, tem sido marcada por sucessivos processos de transformação, orientados pela necessidade de responder às mudanças sociais, económicas, políticas e culturais que caracterizam as sociedades contemporâneas. Neste sentido, Sapane (2023) defende que as reformas educacionais devem ocorrer em sintonia com as necessidades da sociedade, produzindo impactos positivos no desenvolvimento social.

No contexto moçambicano, a evolução do ensino básico acompanha as diferentes reformas introduzidas no Sistema Nacional de Educação. Fazenda e Cofe (2022) referem que a Lei n.º 18/2018 trouxe mudanças significativas ao currículo do ensino básico, destacando-se a redefinição do perfil de ingresso na formação de professores, a introdução do ensino bilingue, incluindo a língua de sinais, bem como a implementação do ensino básico obrigatório e gratuito da 1.ª à 9.ª classe.

Outro marco importante ocorreu com a aprovação da Lei n.º 4/83, de 23 de Março, que instituiu o Sistema Nacional de Educação. De acordo com Bene e Garcia (2021), essa reforma contribuiu para uma expressiva expansão da rede escolar, tendo o número de escolas aumentado de 6.014, em 1983, para 20.658, em 2018. Este crescimento representa um avanço significativo na democratização do acesso à educação e no alargamento da cobertura escolar em todo o território nacional.

No mesmo período, verificou-se igualmente um aumento expressivo da taxa bruta de escolarização, que passou de 58,9% em 1983 para 120,7% em 2018 (Bene & Garcia, 2021). Segundo estes autores, esta evolução está associada, entre outros factores, ao fim da guerra civil em 1992, que permitiu o regresso de milhares de crianças ao sistema educativo e favoreceu a expansão da escolarização.

No domínio da formação de professores, Mugime *et al.* (2019) assinalam que Moçambique implementou diferentes modelos de formação inicial ao longo das últimas décadas, procurando responder às necessidades do sistema educativo e ao aumento da procura por docentes qualificados. Essas sucessivas alterações evidenciam a constante procura por modelos capazes de melhorar a qualidade do ensino.

Neste contexto, Fazenda e Cofe (2022) defendem que o professor formado no âmbito do currículo vigente deve possuir competências para orientar processos de ensino e aprendizagem assentes em metodologias activas, construtivistas e centradas no aluno, promovendo a interacção entre professor, aluno e comunidade, bem como o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica dos estudantes.

Ainda no âmbito das reformas curriculares, foi implementado o modelo de formação de professores correspondente à 12.ª classe mais três anos de formação, preparando profissionais aptos não apenas para o ensino de crianças, mas também para actuar na educação de adultos, área que historicamente apresenta escassez de profissionais qualificados.

Relativamente ao ensino bilingue, o Plano Curricular do Ensino Primário estabelece que, nas 1.ª e 2.ª classes, a maioria das disciplinas seja leccionada numa língua moçambicana, permanecendo a Língua Portuguesa centrada inicialmente na oralidade, de modo a facilitar a familiarização gradual dos alunos com esta língua (MINEDH/INDE, 2020).

Os estudos analisados evidenciam, assim, que as reformas implementadas nas últimas décadas contribuíram para a expansão da rede escolar, para o aumento do acesso à educação, para a reorganização da formação de professores e para a valorização das línguas moçambicanas no

processo educativo. Todavia, permanece a questão central sobre se estes avanços estruturais foram acompanhados por melhorias efectivas na qualidade das aprendizagens.

Retrocessos

Apesar dos avanços alcançados pelo Sistema Nacional de Educação, diversos estudos evidenciam que persistem desafios significativos que condicionam a qualidade da educação em Moçambique. Mário, et al. (2020) salientam que, embora se tenham registado progressos na expansão do acesso ao ensino, continuam a existir problemas relacionados com a sustentabilidade das reformas, a equidade, a permanência dos alunos na escola e, sobretudo, a qualidade das aprendizagens. Entre estes desafios, a qualidade do ensino destaca-se como um dos aspectos mais críticos.

Nhoela (2015) afirma que a qualidade do ensino básico em Moçambique tem vindo a registar um declínio progressivo, apesar das medidas implementadas para inverter essa tendência. Na mesma perspectiva, Mahoche (2019) refere que muitos alunos concluem o ensino básico sem adquirirem competências essenciais de leitura, escrita, cálculo e raciocínio lógico, comprometendo o papel deste nível de ensino como base para toda a trajectória educativa.

Esta preocupação é igualmente partilhada por Dos Santos (2018), ao referir que, uma década após a implementação da progressão por ciclos de aprendizagem, se verificou uma deterioração significativa das competências de leitura e escrita dos alunos ao longo dos diferentes ciclos de ensino. Esta realidade originou críticas por parte da sociedade, envolvendo pais e encarregados de educação, professores, directores de escolas e outros intervenientes do sector educativo.

Segundo Duarte (2018), apesar dos diversos esforços desenvolvidos pelo Governo, persistem factores estruturais que limitam a melhoria da qualidade do ensino e comprometem os resultados de aprendizagem. Entre esses factores encontram-se limitações na formação de professores, insuficiência de recursos pedagógicos e dificuldades na implementação das políticas educativas.

Neste contexto, Mário *et al.* (2020), citando Hossain e Hickey (2019), recorrem ao conceito de “*crise de aprendizagem*” ou “*escolarização sem aprendizagem*” para caracterizar sistemas educativos que conseguem ampliar o acesso à escola, mas não garantem que os alunos desenvolvam as competências previstas no currículo. Esta perspectiva ajuda a compreender a realidade moçambicana, onde o aumento da escolarização nem sempre se traduz em melhorias efectivas da qualidade das aprendizagens.

Os estudos anteriormente referidos convergem ao demonstrar que muitos alunos transitam de classe ou concluem o ensino básico sem dominarem competências fundamentais previstas no currículo nacional. Esta situação evidencia que os progressos registados no acesso à educação não foram acompanhados por melhorias proporcionais na qualidade do ensino, mantendo-se desafios estruturais que condicionam a eficácia das reformas curriculares.

Outro aspecto frequentemente apontado pela literatura diz respeito à dependência financeira do sector da educação. Passadas cinco décadas da independência nacional, Moçambique continua a depender significativamente do apoio de parceiros internacionais para assegurar parte do financiamento do sistema educativo. Esta realidade influencia a definição de algumas políticas públicas e limita a capacidade do Estado para responder, de forma autónoma, às necessidades do sector.

Mário *et al.* (2020) referem que alguns parceiros internacionais defenderam a redução do tempo de formação inicial de professores, de três para um ano, como estratégia para aumentar rapidamente o número de docentes e reduzir os custos salariais. Embora esta medida tenha contribuído para diminuir o défice de professores nas escolas, também levantou preocupações relativamente à qualidade da formação oferecida.

Na perspectiva dos mesmos autores, o modelo de formação de professores correspondente à 10.^a classe mais um ano revelou-se insuficiente para preparar docentes com as competências necessárias ao ensino da leitura, da escrita e do cálculo, sobretudo em contextos caracterizados por turmas numerosas e condições de trabalho pouco favoráveis.

A insuficiente preparação dos professores associa-se ainda à escassez de recursos materiais e pedagógicos nas escolas. Entre as principais limitações identificadas encontram-se a falta de salas de aula adequadas, mobiliário escolar, livros, guias do professor, mapas, quadros, giz e outros materiais indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem (Mário *et al.*, 2020).

De forma sintética, a literatura evidencia que as reformas curriculares implementadas em Moçambique produziram avanços importantes no acesso à educação, mas continuam a enfrentar limitações significativas no que respeita à qualidade das aprendizagens. A insuficiência de recursos, as fragilidades na formação de professores e os constrangimentos estruturais do sistema educativo constituem factores que dificultam a concretização dos objectivos das reformas e comprometem a melhoria efectiva do ensino básico.

Metodologia da pesquisa

A presente investigação enquadra-se no paradigma qualitativo, por privilegiar a compreensão aprofundada das percepções, experiências e interpretações dos participantes relativamente às reformas curriculares implementadas no ensino básico em Moçambique. Segundo Freitas e Prodanov (2013), a investigação qualitativa estabelece uma relação dinâmica entre o investigador e a realidade estudada, procurando compreender os fenómenos no seu contexto natural e valorizando os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências.

Do ponto de vista metodológico, o estudo adoptou uma abordagem fenomenológica, por se revelar adequada à compreensão das vivências dos professores sobre os avanços e os retrocessos

do currículo do ensino básico nas escolas do distrito de Manica. De acordo com Das Graças (2000), a fenomenologia procura interpretar os significados presentes nos discursos dos participantes, preservando a essência das suas experiências e mantendo fidelidade às ideias expressas nos depoimentos.

O estudo foi realizado em duas escolas básicas do distrito de Manica, uma localizada em contexto urbano e outra em contexto rural. Participaram quatro professores, sendo dois de cada escola. A selecção dos participantes foi efectuada por meio de amostragem intencional, uma vez que se procurou incluir apenas docentes que já exerciam funções no período de implementação das inovações curriculares, por se considerar que possuíam conhecimentos e experiências relevantes sobre o fenómeno em análise.

Conforme refere Livesey (2014), na amostragem intencional o investigador selecciona os participantes com base na sua experiência e na capacidade de fornecer informações pertinentes para responder aos objectivos da investigação. Neste estudo, este procedimento permitiu recolher testemunhos de professores directamente envolvidos na implementação das reformas curriculares.

Para a recolha de dados recorreu-se à entrevista semi-estruturada, utilizando-se como instrumento um guião constituído por oito questões abertas. Esta técnica possibilitou explorar, de forma aprofundada, as percepções dos participantes acerca dos impactos das reformas curriculares na qualidade das aprendizagens, nas práticas pedagógicas e nas condições de implementação do currículo nas escolas seleccionadas.

A análise dos dados privilegiou a interpretação compreensiva das narrativas produzidas pelos participantes, procurando identificar convergências e divergências entre as experiências relatadas pelos professores das escolas urbana e rural. Esta estratégia permitiu compreender como o contexto de actuação influencia as percepções sobre os avanços, as limitações e os desafios associados à implementação das inovações curriculares no ensino básico em Moçambique.

Apresentação, análise e discussão dos dados

A análise que se segue baseia-se nas narrativas de quatro professores do ensino básico em Moçambique, dois a leccionar numa escola localizada em contexto urbano (E1 e E2) e dois numa escola situada em contexto rural (E3 e E4). Esta organização permitiu compreender de forma mais clara como as reformas introduzidas pela Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, são vivenciadas de forma diferenciada em função do contexto escolar. Para garantir o anonimato dos participantes e respeitar os princípios éticos da investigação, os entrevistados foram identificados pelos códigos E1, E2, E3 e E4.

A primeira questão colocada aos entrevistados foi: **“Como avalia a capacidade de leitura dos alunos antes e depois das reformas? Houve melhoria na compreensão de textos?”** Na escola

urbana, E1 manifesta uma percepção claramente positiva sobre a evolução da leitura, afirmando:

“A capacidade dos alunos quanto à leitura eu avalio de forma positiva, porque nós, como professores, estamos a dar aulas no sentido de o aluno saber ler e escrever (E1).”

“A avaliação que faço é positiva, apesar de muitas mudanças que isso traz consigo sempre nas transformações curriculares...(E2).”

Nas escolas rurais, as percepções diferem significativamente. E3 considera que os progressos foram reduzidos, referindo:

“A capacidade de leitura dos alunos não mudou muito, apesar de melhorar um pouco, mas nem tanto assim (E3).”

“Não vejo tanta mudança na capacidade de leitura comparando com o currículo anterior (E4).”

As respostas dos professores das escolas rurais revelam que, na sua percepção, as reformas curriculares ainda não produziram mudanças significativas na melhoria da capacidade de leitura dos alunos.

Esta diferença de percepções entre os contextos urbano e rural não constitui um caso isolado. Mahoche (2019) já havia alertado para o declínio da qualidade da educação primária em Moçambique, assinalando que muitos alunos concluem este nível de ensino sem dominarem competências básicas de leitura.

Do mesmo modo, Dos Santos (2018, p. 4) refere que **“a qualidade da formação dos alunos registou uma deterioração substancial no domínio da leitura e escrita nos diferentes ciclos”**. Assim, as narrativas dos participantes das escolas rurais reforçam evidências já identificadas na literatura, demonstrando que, apesar das inovações curriculares introduzidas pela Lei n.º 18/2018, persistem dificuldades no desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos.

A segunda questão procurou compreender se: **os alunos demonstram maior clareza e coesão na produção textual após as reformas curriculares**. Na escola urbana, E1 reconhece que ainda existem dificuldades na produção de textos, afirmando:

“Sempre há dificuldades para eles produzirem texto com qualidade (E1).”

“Algumas crianças pelo menos são um pouco aproveitadas, porque há aquelas crianças que já conheciam letras e agora já estão a conseguir juntar as letras.

”Contudo, acrescenta que ainda existem “muitas dificuldades na qualidade da escrita(E2)”.

Nas escolas rurais, E3 destaca que apenas alguns alunos conseguem produzir textos com qualidade, atribuindo parte dessa dificuldade à pouca identificação dos conteúdos com a realidade das crianças:

“Alguns alunos sim, outros não, mas com grande número daqueles que não conseguem mesmo. Outro motivo é porque os textos não têm nada a ver com o que as crianças querem aprender (E3).”

“Os alunos, sim, têm a capacidade de produzir os textos na compreensão que eles têm (E4).”

As respostas dos entrevistados evidenciam que a produção textual continua a constituir um desafio, sobretudo nas escolas rurais. Esta realidade encontra respaldo em Nhoela (2015), que refere que o baixo rendimento no ensino básico permanece um problema crítico, apesar das medidas implementadas. Assim, as inovações curriculares parecem ainda não ter produzido melhorias significativas na qualidade da escrita dos alunos, particularmente quando os conteúdos trabalhados apresentam reduzida contextualização relativamente à realidade em que vivem.

A terceira questão procurou compreender: **como os professores avaliam a capacidade dos alunos para resolver problemas matemáticos após a implementação das reformas curriculares**. Na escola urbana, E1 considera que os alunos continuam a demonstrar capacidade para resolver problemas matemáticos, embora reconheça que o desempenho não é o mesmo observado antes das reformas curriculares. Nas suas palavras:

“Os alunos conseguem resolver problemas matemáticos, mas não como antes (E1).”

“Depende da turma. Há turmas que conseguem resolver problemas matemáticos e outras apresentam muitas dificuldades (E2).”

Nas escolas rurais, E3 manifesta uma percepção positiva, salientando que os alunos demonstram interesse pela disciplina e procuram resolver os exercícios propostos:

“Os alunos gostam da Matemática e esforçam-se por resolver os problemas apresentados (E3).”

“Os conteúdos são difíceis para muitos alunos, por isso nem sempre conseguem resolver os problemas (E4).”

As respostas dos entrevistados mostram que a capacidade de resolução de problemas matemáticos continua a apresentar desafios, embora as percepções variem entre os contextos urbano

e rural. Enquanto alguns professores identificam progressos, outros entendem que a complexidade dos conteúdos e as dificuldades de aprendizagem dos alunos continuam a limitar o desenvolvimento desta competência.

Mário et al. (2020) cunharam o termo “crise de aprendizado” exactamente para descrever situações como esta: autoridades que oferecem educação sem que haja melhoria real da qualidade. Contudo, é preciso reconhecer o empenho de alguns alunos da zona rural que resolvem problemas de matemática sem dificuldades, como apontado por E3.

A quarta questão incidiu sobre: **os métodos de ensino utilizados após as reformas curriculares e a sua influência na aprendizagem dos alunos**. Na escola urbana, E1 considera que os métodos participativos têm contribuído para melhorar a participação dos alunos durante as aulas. Segundos os entrevistados:

“Os métodos participativos ajudam muito porque os alunos participam mais nas aulas (E1).”

“Os alunos aprendem melhor quando participam nas actividades da aula (E2).”

Nas escolas rurais, a realidade apresentada pelos entrevistados é diferente. E3 refere que continua a utilizar, com maior frequência, os métodos tradicionalmente adoptados antes das reformas curriculares, considerando que as novas metodologias ainda enfrentam dificuldades de implementação. Nas suas palavras:

“Continuamos a usar muitos métodos antigos porque nem sempre é possível aplicar os novos (E3).”

“Nem sempre conseguimos aplicar os métodos recomendados devido às condições da escola (E4).”

As respostas evidenciam que, embora os métodos participativos sejam reconhecidos como uma estratégia importante para promover a aprendizagem, a sua implementação contínua condicionada pelas condições existentes em cada escola. As limitações de recursos, o número elevado de alunos por turma e as dificuldades de formação contínua dos professores são factores que influenciam a adopção efectiva das metodologias propostas pelas reformas curriculares.

A questão número cinco foi: quais são as principais mudanças no currículo que foram implementadas recentemente?

Relativamente às principais mudanças introduzidas pelo novo currículo, os entrevistados apresentaram percepções distintas, evidenciando diferentes níveis de conhecimento sobre as reformas implementadas. Na escola urbana, E1 considera que as alterações curriculares trouxeram

maior complexidade ao processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no que diz respeito à adequação dos conteúdos ao nível de desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, afirmaram:

“Esses de agora complica um pouco o ensino-aprendizagem de uma criança, porque os conteúdos que vêm aí não são para o nível da criança que nós possuímos (E1).”

“Destaca a reorganização do ensino básico e a introdução do ensino bilingue como algumas das principais inovações curriculares (E2).”

Nas escolas rurais, as respostas revelam um conhecimento mais limitado sobre as alterações introduzidas pela Lei n.º 18/2018. E3 refere apenas uma mudança relacionada com o programa de Matemática da 5.ª classe, afirmando:

“Acrecentaram o limite sobre os números, que era de mil, para um milhão (E3).”

“Não está aparecendo agora (E4).”

As respostas dos entrevistados sugerem que os professores das escolas urbanas demonstram maior conhecimento sobre as mudanças estruturais introduzidas pelo novo currículo, enquanto os docentes das escolas rurais evidenciam uma compreensão mais restrita dessas alterações.

No concreto, as principais mudanças implementadas através da Lei n.º 18/2018 incluem, entre outras, a reorganização dos níveis de ensino, passando o ensino primário e o ensino secundário a terem seis classes cada, em substituição da estrutura anterior, na qual o ensino primário compreendia sete classes e o ensino secundário cinco. Destacam-se igualmente a redução do número de disciplinas em algumas classes por exemplo, na 1.ª classe, que passou de seis para três disciplinas e a eliminação da pluridocência na 6.ª classe, introduzindo-se a monodocência da 1.ª à 6.ª classe.

A sexta questão que se colocou aos entrevistados foi: existem indicadores de desempenho que mostram como os alunos de diferentes zonas (urbana e rural) estão a adaptar-se às novas directrizes curriculares? A sexta questão teve como objectivo compreender se existem indicadores de desempenho que evidenciam a forma como os alunos das zonas urbana e rural se estão a adaptar às novas directrizes curriculares.

“Refere que os alunos das escolas urbanas apresentam maior facilidade em compreender as explicações dos professores, enquanto, nas zonas rurais, é frequentemente necessário recorrerem à língua materna para facilitar a compreensão dos conteúdos leccionados (E1).”

“Afirma que os alunos das áreas urbanas demonstram maior domínio da língua portuguesa, o que favorece o processo de ensino e aprendizagem e facilita a adaptação às actividades desenvolvidas em sala de aula (E2).”

Os professores da escola rural corroboram esta realidade.

“Explica que a maioria das crianças ingressa na escola comunicando predominantemente na língua materna, o que torna mais exigente o processo de aprendizagem da língua portuguesa e, conseqüentemente, a compreensão dos conteúdos escolares (E3).”

“Reconhece que muitos alunos enfrentam dificuldades de comunicação em língua portuguesa, sendo necessário recorrer, em determinadas situações, à língua materna para facilitar a aprendizagem (E4).”

As respostas dos entrevistados demonstram que as diferenças observadas entre os alunos das zonas urbana e rural estão associadas, sobretudo, ao domínio da língua portuguesa. Os participantes reconhecem que, nas escolas rurais, a comunicação em língua portuguesa continua a constituir um desafio para muitas crianças, o que leva os professores a recorrerem, frequentemente, à língua materna como estratégia para facilitar a compreensão dos conteúdos. Em contrapartida, os alunos das escolas urbanas apresentam maior competência na utilização da língua portuguesa, factor que favorece o processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, apesar dessas diferenças linguísticas, nenhum dos entrevistados afirma que os alunos das escolas urbanas estejam a adaptar-se melhor às novas directrizes curriculares do que os das escolas rurais. As respostas centram-se essencialmente nas dificuldades de comunicação e não apresentam indicadores concretos de desempenho que permitam estabelecer essa comparação.

Esta constatação encontra respaldo em da Cruz *et al.* (2022), que identificam diferenças significativas entre as instituições de ensino localizadas em áreas urbanas e rurais, evidenciando que o rendimento escolar dos alunos das zonas rurais tende a ser inferior ao dos alunos das cidades. Segundo os autores, essas diferenças estão associadas a diversos factores, entre os quais se destacam as condições socioeconómicas, as características dos alunos e das suas famílias, a qualificação dos professores e as condições existentes nas escolas.

A questão número seta foi: quais são os principais factores socioeconómicos que afectam a implementação das reformas curriculares nas escolas? A sétima questão teve como objectivo identificar os principais factores socioeconómicos que afectam a implementação das reformas curriculares nas escolas.

“ Refere que a falta de carteiras compromete o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que muitos alunos são obrigados a sentar-se em condições inadequadas, dificultando a realização das actividades escolares (E1).”

“Corroborar a opinião de E1, afirmando que a escassez de carteiras interfere negativamente no trabalho docente e limita o rendimento escolar dos alunos (E2).”

Os professores da escola rural reconhecem que as limitações vão além da falta de mobiliário escolar.

“Destaca que, para além da insuficiência de carteiras, existem dificuldades relacionadas com a escassez de salas de aula, a inexistência de bibliotecas e a falta de outros recursos indispensáveis ao funcionamento da escola (E3).”

“Acrésceta que a carência de professores qualificados constitui igualmente um desafio para a implementação efectiva das reformas curriculares, comprometendo a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (E4).”

As respostas dos entrevistados evidenciam que a insuficiência de infra-estruturas escolares, de mobiliário, de material didáctico, nomeadamente livros escolares, e a carência de recursos humanos qualificados constituem factores que dificultam a implementação das inovações curriculares nas escolas básicas.

Embora os participantes das escolas urbanas enfatizem sobretudo a falta de carteiras, os docentes das escolas rurais referem um conjunto mais amplo de limitações, incluindo a escassez de salas de aula, bibliotecas e professores qualificados. No seu conjunto, estes recursos são considerados indispensáveis para garantir melhores condições de ensino e aprendizagem e favorecer a implementação das reformas curriculares.

Os resultados obtidos convergem com os de Mário *et al.* (2020), que apontam a insuficiência de condições materiais nas escolas moçambicanas como um dos principais constrangimentos à melhoria da qualidade do ensino. Do mesmo modo, corroboram os resultados de da Cruz *et al.* (2022), segundo os quais as diferenças de desempenho entre alunos das zonas urbanas e rurais estão associadas a factores socioeconómicos relacionados com a escola e com as famílias, que influenciam os incentivos educacionais.

Os mesmos autores referem ainda que a presença de professores licenciados exerce um impacto positivo e significativo nos resultados de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, sendo esse efeito particularmente evidente nas instituições de ensino localizadas em zonas rurais. Por fim a oitava questão foi: **que estratégias podem ser adoptadas para melhorar a implementação do currículo do ensino básico em Moçambique?** A oitava questão teve como objectivo identificar

estratégias que possam contribuir para uma implementação mais eficaz do currículo do ensino básico em Moçambique. Os professores da escola urbana consideram que a melhoria da implementação curricular depende, sobretudo, do reforço das condições de ensino e da formação contínua dos docentes.

“Defende que é necessário melhorar as condições de trabalho nas escolas, disponibilizando recursos didácticos e infra-estruturas adequadas para apoiar o processo de ensino e aprendizagem (E1).”

“Refere que a capacitação contínua dos professores e o acompanhamento da implementação das reformas curriculares são fundamentais para garantir uma aplicação mais eficaz do currículo (E2).”

Os professores da escola rural partilham preocupações semelhantes, embora enfatizem a necessidade de responder às limitações específicas enfrentadas pelas escolas localizadas nessas zonas.

“Considera indispensável reforçar as infra-estruturas escolares, disponibilizar material didáctico e aumentar o número de professores qualificados para responder às necessidades das escolas rurais (E3).”

“Defende que o Governo deve investir mais nas escolas rurais, assegurando melhores condições de trabalho para os professores e melhores oportunidades de aprendizagem para os alunos (E4).”

As respostas dos entrevistados demonstram que a melhoria da implementação do currículo do ensino básico exige uma intervenção integrada, envolvendo o reforço das infra-estruturas escolares, a disponibilização de recursos didácticos, a valorização e formação contínua dos professores, bem como a melhoria das condições de trabalho nas escolas. Embora existam diferenças entre os contextos urbano e rural, os participantes convergem na necessidade de um maior investimento no sistema educativo como condição para o sucesso das reformas curriculares. Os resultados obtidos estão em consonância com a literatura consultada, que destaca a importância da formação de professores, da disponibilidade de recursos pedagógicos e da existência de condições adequadas de funcionamento das escolas como factores determinantes para a implementação eficaz das reformas curriculares e para a melhoria da qualidade do ensino.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objectivo examinar o impacto do processo de implementação das inovações curriculares nas escolas básicas do distrito de Manica, procurando compreender

em que medida as reformas introduzidas pela Lei n.º 18/2018 têm contribuído para a melhoria da qualidade do ensino básico em Moçambique.

Relativamente ao primeiro objectivo específico, que consistiu em avaliar se as inovações curriculares têm contribuído para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e raciocínio matemático dos alunos, os resultados evidenciam que os avanços alcançados continuam limitados.

Embora alguns professores, sobretudo das escolas urbanas, reconheçam melhorias pontuais na utilização de métodos de ensino mais participativos e no desenvolvimento de determinadas competências, prevalece a percepção de que muitos alunos ainda apresentam dificuldades significativas na compreensão da leitura, na produção de textos e na resolução de problemas matemáticos. Os dados obtidos corroboram a literatura analisada, que aponta para a persistência de fragilidades na qualidade das aprendizagens, apesar das sucessivas reformas curriculares implementadas no país.

No que se refere ao segundo objectivo específico, que procurou analisar se as inovações curriculares têm sido implementadas de forma equitativa nas escolas básicas do distrito de Manica, considerando os contextos urbano e rural, verificou-se a existência de desigualdades relevantes entre estes dois contextos.

Os resultados revelam que as escolas urbanas dispõem, de modo geral, de melhores condições para operacionalizar as reformas curriculares, enquanto as escolas rurais continuam condicionadas pela insuficiência de infra-estruturas, de recursos didácticos e de professores qualificados. Acresce a estas limitações a influência das diferenças linguísticas, uma vez que muitos alunos das zonas rurais ingressam na escola tendo como principal meio de comunicação a língua materna, o que torna mais desafiante o processo de aprendizagem em língua portuguesa.

De forma geral, conclui-se que as inovações curriculares introduzidas no ensino básico representam avanços importantes do ponto de vista da organização do Sistema Nacional de Educação e da definição de novas orientações curriculares.

Contudo, os resultados deste estudo demonstram que a concretização dos objectivos dessas reformas continua dependente da existência de condições materiais, humanas e pedagógicas que assegurem a sua implementação efectiva em todas as escolas. Assim, apesar dos progressos alcançados no plano normativo, persistem desafios que limitam o impacto das reformas na melhoria da aprendizagem e na redução das desigualdades educativas entre os contextos urbano e rural.

Face aos resultados obtidos, considera-se fundamental que as políticas educativas reforcem o investimento na formação contínua de professores, na melhoria das infra-estruturas escolares, na disponibilização de recursos didácticos e na criação de mecanismos que promovam maior equidade entre as escolas. Só através de uma implementação sustentada, acompanhada e ajustada às especificidades de cada contexto será possível garantir que as inovações curriculares contribuam, de forma efectiva, para o desenvolvimento das competências dos alunos e para a melhoria da qualidade do ensino básico em Moçambique.

Referências Bibliográficas

BENE, Leonel Elias; GARCIA, Fabiane Maia. Educação básica em Moçambique: desdobramentos de sua democratização e possibilidades futuras. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 60, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24640>. Acesso em: 26 mar. 2026.

DA CRUZ, Ítalo S.; MOURA, Fernanda R.; ESPERIDIÃO, Fernanda. Diferença do desempenho educacional entre zonas rurais e urbanas: uma análise quantílica incondicional. 2022. Disponível em: https://brsa.org.br/wp-content/uploads/wpcf7-submissions/7465/Artigo_Enaber_2022_Identificado_Italo_F%C3%A1bio_Fernanda.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025.

DAS GRAÇAS, E. M. Pesquisa qualitativa e a perspectiva fenomenológica: fundamentos que norteiam a sua trajetória. Belo Horizonte, 2000.

DOS SANTOS, Junior Joao Samuel. Avaliação da monitoria da progressão por ciclos de aprendizagem no ensino primário em Moçambique: o caso do distrito de Angoche em Nampula. **INTER SCIENTIA**, v. 6, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unipe.br/index.php/interscientia/article/view/709>. Acesso em: 26 mar. 2026.

DUARTE, S. M. Avaliação por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico em Moçambique: entre tensões e desafios. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 33-47, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 15 mar. 2025.

FAZENDA, Rodrigues Zicai; COFE, Sérgio Mário. Das reformas curriculares ao seu contributo na melhoria da qualidade de ensino nos subsistemas de ensino e aprendizagem em Moçambique. **Revista da UI_IPSantarém**, v. 10, n. 4, p. 68-85, 2022. DOI: <https://doi.org/10.25746/ruiips.v10.i4.29101>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/29101>. Acesso em: 26 mar. 2026.

GUIBUNDANA, D. H. Gestão da implementação do novo currículo de ensino básico em Moçambique: o caso das escolas do distrito municipal Kamaxakeni. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora.

LIVESEY, C. **Cambridge International AS and A Level Sociology Coursebook**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

MAHOCHÉ, Calton Armindo. A implementação das inovações curriculares em Moçambique: caso de estudo nas escolas primárias do 1º e 2º graus de Jécua e do 4º Congresso de Manica (2004-2008). 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Moçambique.

MÁRIO, Mouzinho; MONJANE, Celso Marcos; SANTOS, Ricardo. The education sector in Mozambique: from access to epistemic quality in primary education. **WIDER Working Paper**, n. 2020/130, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35188/UNU-WIDER/2020/895-0>. Disponível em: <https://www.wider.unu.edu/publication/education-sector-mozambique>. Acesso em: 26 mar. 2026.

MATE, G. T. E. Qualidade da educação em Moçambique: colapso ou desafio? **Udziwi**, v. 9, n. 30, p. 213-233, 2018.

MINEDH/INDE. **Plano Curricular do Ensino Primário**. Maputo, 2020.

MINEDH/INDE. **Plano Curricular do Ensino Básico**. Maputo, 2003.

MOURA, M. F. Percepção dos professores do ensino básico sobre a educação pré-escolar em territórios educativos de intervenção prioritária. Granada: Editorial de la Universidad de Granada, 2010.

MUGIME, S. M. J. et al. Estudos sobre formação inicial de professores em Moçambique e sua relação com políticas de formação de professores (2012-2017). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 149, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4250>.

NÉRICI, G. I. **Metodologia do ensino**: uma introdução. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

NHOELA, P. F. Avaliação do impacto das mudanças introduzidas no programa da disciplina das ciências naturais da 7ª classe no desempenho dos professores e no aproveitamento pedagógico dos alunos na cidade de Maputo. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Eduardo Mondlane. Disponível em: <http://www.repositorio.uem.mz>. Acesso em: 4 mar. 2025.

RIBEIRO, A. C. **Desenvolvimento curricular**. 8. ed. Lisboa: Texto Editora, 1999.

ROLDÃO, M. C. **Gestão curricular**: fundamentos e práticas. Lisboa: Ministério da Educação, 1999.

ROLDÃO, M. C. O que é um currículo relevante? In: [F. S.; L. A. & M. C. R.], 2013. (Referência incompleta no documento original – recomenda-se verificar a fonte completa para inclusão do título da obra coletiva).

SACristÁN, J. G. **O currículo**: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SAPANE, B. Relevância curricular no ensino básico: das silhuetas à performatividade na escola. **Revista Educare Et Educare**, v. 18, n. 46, p. 255-271, 2023. DOI: 10.48075/ed. (Ahead of Print).

Legislação

Lei n.º 18/2018: Aprova a lei do Sistema Nacional de Educação.

Lei n.º 6/92: Aprova a lei do Sistema Nacional de Educação.

Lei n.º 94/83: Aprova a lei do Sistema Nacional de Educação.

Recebido em 01 de abril de 2026

Aceito em 20 de julho de 2026

Publicado em 20 de agosto de 2026