REID
REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

ISSN: ISSN: 2310-0036

Vol. 3 | Nº.17 | Ano 2026

Transformações Curriculares em Moçambique: Desafios na Implementação da Lei n.° 18/2018 no Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Eráti

Curriculum Reforms in Mozambique: Challenges in Implementing Law No. 18/2018 at the Eráti District Department of Education, Youth and Technology

Marchone Machona Dias
Universidade Católica de Moçambique
mmdias@ucm.ac.mz

RESUMO

O presente estudo analisa as transformações curriculares em Moçambique, com enfoque nos desafios associados à implementação da Lei n.º 18/2018, que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação. A investigação foi desenvolvida no Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) de Eráti, adoptando uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, com recurso ao método de estudo de caso. A recolha de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, análise documental e questionários complementares, envolvendo 19 participantes, entre gestores educacionais, directores escolares, professores, alunos e representantes da comunidade. Os resultados evidenciam constrangimentos significativos ao nível dos recursos humanos, infraestruturas escolares e formação contínua dos docentes, que limitam a implementação efectiva das reformas curriculares. Constatou-se igualmente a existência de um desfasamento entre o currículo prescrito e o currículo praticado. Conclui-se que, embora a Lei n.º 18/2018 represente um avanço no plano normativo, a sua eficácia depende de um investimento articulado em recursos humanos, materiais e institucionais. O estudo contribui para o debate sobre políticas educativas em contextos africanos, destacando a importância da contextualização das reformas curriculares.

Palavras-chave: Transformação curricular; Sistema Nacional de Educação; Lei 18/2018; Moçambique; Implementação educativa.

Abstract

This study analyzes curricular transformations in Mozambique, focusing on the challenges associated with the implementation of Law No. 18/2018, which establishes the legal framework of the National Education System. The research was conducted in the District Service of Education, Youth and Technology (SDEJT) of Eráti, using a qualitative and interpretive approach, based on a case study design. Data were collected through semi-structured interviews, document analysis, and complementary questionnaires, involving 19 participants, including educational managers, school principals, teachers, students, and community representatives. The findings reveal significant constraints related to human resources, school infrastructure, and continuous teacher training, which hinder the effective implementation of curricular reforms. The study also identified a gap between the prescribed curriculum and its practical application. It is concluded that, although Law 18/2018 represents a significant normative advancement, its effectiveness depends on coordinated investments in human, material, and institutional resources. The study contributes to the debate on educational policies in African contexts, highlighting the importance of contextualizing curricular reforms.

Rua: Comandante Gaivão nº 688
C.P.: 821
Website: http://www.ucm.ac.mz/cms/
Revista: http://www.reid.ucm.ac.mz
Email: reid@ucm.ac.mz
Tel.: (+258) 23 324 809
Fax: (+258) 23 324 858
Beira, Moçambique

Keywords: Curriculum reform; National Education System; Law 18/2018; Mozambique; Educational implementation.

1. Introdução

A educação constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento social, económico e cultural de qualquer nação, assumindo um papel estratégico na formação de cidadãos capazes de responder às exigências contemporâneas. Em Moçambique, o sistema educativo tem sido marcado por sucessivas reformas curriculares, influenciadas por transformações históricas, políticas e sociais ocorridas desde a independência nacional em 1975. Estas reformas refletem diferentes concepções de educação e modelos de organização curricular, alinhados com os desafios e prioridades de cada período.

Neste contexto, a aprovação da Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação (SNE), representa um marco importante na reconfiguração do sistema educativo moçambicano. Esta lei introduz princípios orientados para a inclusão, equidade, valorização das línguas nacionais, integração de tecnologias e extensão da escolaridade obrigatória, procurando responder às dinâmicas sociais e às exigências de um mundo cada vez mais globalizado .

Apesar dos avanços registados ao nível normativo, a implementação efectiva destas reformas curriculares continua a enfrentar desafios significativos, sobretudo nos contextos locais. Questões relacionadas com a insuficiência de recursos humanos qualificados, limitações infraestruturais, fragilidades na formação contínua dos professores e dificuldades na gestão curricular comprometem a concretização dos objectivos preconizados pela legislação.

É neste quadro que se insere o presente estudo, que procura responder à seguinte questão de investigação: como o Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) de Eráti gere os modelos curriculares de modo a garantir a implementação efectiva da Lei n.º 18/2018?

O objectivo geral da investigação consiste em analisar a gestão dos modelos curriculares no SDEJT de Eráti, identificando os principais desafios enfrentados na implementação da referida lei e avaliando a sua eficácia no contexto local. Especificamente, pretende-se compreender as percepções dos diferentes actores educativos sobre o processo de implementação curricular e os factores que influenciam a sua operacionalização.

A relevância deste estudo reside na sua contribuição para o aprofundamento do debate sobre as reformas curriculares em Moçambique, particularmente no que concerne à sua implementação ao nível distrital. Ao analisar as dinâmicas locais, o estudo oferece subsídios

importantes para a formulação de políticas educativas mais contextualizadas, contribuindo para a melhoria da qualidade e equidade do sistema educativo.

2. Fundamentação Teórica

2.1. Conceito de Currículo

O conceito de currículo tem sido amplamente discutido no campo da educação, assumindo diferentes significados conforme os contextos históricos, epistemológicos e ideológicos em que é analisado. De forma geral, o currículo pode ser compreendido como uma construção social do conhecimento que integra processos de selecção, organização, transmissão e avaliação de saberes considerados relevantes para a formação dos indivíduos (Veiga, 2002). Nesta perspectiva, o currículo não é um elemento neutro, mas sim um produto de escolhas intencionais que reflectem valores, interesses e visões de mundo.

Ribeiro (1990) aprofunda esta compreensão ao definir o currículo como um processo dinâmico e contínuo, que envolve diversas fases interdependentes, nomeadamente a sua concepção, implementação e avaliação. Tal entendimento reforça a ideia de que o currículo não se limita a um documento formal ou plano prescrito, mas constitui-se como uma prática em constante reconstrução, influenciada pelos contextos institucionais, culturais e sociais em que é aplicado.

No âmbito das teorias críticas do currículo, Apple (2000) argumenta que o currículo deve ser analisado como um espaço de disputa política e ideológica, onde determinados conhecimentos são privilegiados em detrimento de outros. Para este autor, o currículo reflecte relações de poder existentes na sociedade, funcionando simultaneamente como mecanismo de reprodução social e como potencial instrumento de transformação. De forma convergente, Moreira e Candau (2007) destacam o carácter cultural do currículo, sublinhando que este incorpora valores, identidades e práticas sociais, sendo fundamental para a construção de uma educação democrática e inclusiva.

Esta abordagem crítica permite compreender que o currículo vai além da simples organização de conteúdos disciplinares, assumindo-se como um dispositivo estruturante do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o currículo desempenha uma função socializadora e formativa, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, éticas e culturais dos alunos. Como afirmam Tyler (1949) e Taba (1962), o currículo pode ser entendido como um conjunto de experiências de aprendizagem planeadas e orientadas pela escola, com o objectivo de alcançar determinados fins educativos.

Adicionalmente, importa destacar a distinção entre diferentes dimensões do currículo, nomeadamente o currículo formal, o currículo real e o currículo oculto. O currículo formal refere-se aos documentos oficiais que orientam o processo educativo, enquanto o currículo real diz respeito às práticas efectivamente desenvolvidas em sala de aula. Já o currículo oculto engloba valores, normas e comportamentos transmitidos implicitamente no contexto escolar (Silva, 2001). Esta distinção é particularmente relevante para a análise das políticas educativas, uma vez que evidencia possíveis discrepâncias entre o que é prescrito e o que é efectivamente implementado.

No contexto moçambicano, o currículo assume um papel estratégico na construção da identidade nacional e na promoção do desenvolvimento social. Desde o período pós-independência, tem sido utilizado como instrumento para a formação do "Homem Novo", alinhado com valores patrióticos, culturais e sociais do país . Contudo, as transformações sociais, económicas e tecnológicas contemporâneas exigem uma constante revisão curricular, de modo a garantir a sua pertinência e adequação às novas demandas da sociedade.

Assim, pode-se afirmar que o currículo constitui o núcleo estruturante do sistema educativo, articulando políticas públicas, práticas pedagógicas e contextos socioculturais. A sua compreensão exige uma abordagem multidimensional, que considere não apenas os aspectos técnicos e pedagógicos, mas também as dimensões políticas, culturais e ideológicas que o influenciam.

2.1.1. Perspectivas Teóricas do Currículo

A compreensão do currículo enquanto conceito científico exige a análise das diferentes perspectivas teóricas que historicamente moldaram o campo dos estudos curriculares. Estas perspectivas refletem distintas concepções sobre o papel da educação, da escola e do conhecimento na sociedade, podendo ser agrupadas, de forma geral, em três grandes correntes: a perspectiva tradicional, a crítica e a pós-crítica.

A **perspectiva tradicional do currículo**, fortemente influenciada pelo pensamento positivista e pela racionalidade técnica, entende o currículo como um plano estruturado e previamente definido, orientado para a eficiência e a obtenção de resultados mensuráveis. Autores como Tyler (1949) defendem que o currículo deve ser organizado com base em objectivos claros, conteúdos seleccionados e métodos adequados para alcançar determinados fins educativos. Nesta lógica, o professor assume o papel de executor do currículo e o aluno é visto como

receptor do conhecimento. Esta abordagem valoriza a padronização, o controlo e a avaliação sistemática do processo educativo.

Por outro lado, a **perspectiva crítica do currículo** emerge como uma reacção às limitações da abordagem tradicional, enfatizando o carácter político, ideológico e social da educação. Apple (2000) e Giroux (1983) argumentam que o currículo não é neutro, mas sim um instrumento que pode reproduzir desigualdades sociais ou promover a emancipação dos sujeitos. Nesta perspectiva, a escola é entendida como um espaço de luta simbólica, onde se confrontam diferentes interesses e visões de mundo. O currículo, portanto, deve ser analisado criticamente, de modo a identificar quais conhecimentos são legitimados e quais são marginalizados.

A **perspectiva pós-crítica**, por sua vez, amplia o debate ao incorporar questões relacionadas com identidade, cultura, género, etnia e diversidade. Autores como Silva (2001) defendem que o currículo deve ser compreendido como um espaço de construção de identidades, onde múltiplas vozes e experiências devem ser reconhecidas e valorizadas. Esta abordagem enfatiza a necessidade de um currículo inclusivo, sensível às diferenças e capaz de responder à complexidade das sociedades contemporâneas.

Estas três perspectivas não são mutuamente exclusivas, mas complementares, permitindo uma compreensão mais ampla e integrada do fenómeno curricular. Enquanto a abordagem tradicional contribui para a organização e sistematização do ensino, a perspectiva crítica introduz a dimensão reflexiva e emancipatória, e a pós-crítica amplia o foco para a diversidade e inclusão.

No contexto moçambicano, estas perspectivas assumem particular relevância, uma vez que o currículo deve responder simultaneamente às exigências de qualidade educativa, equidade social e valorização da identidade cultural. A implementação da Lei n.º 18/2018 reflecte, em certa medida, uma articulação entre estas correntes, ao incorporar princípios de inclusão, educação bilingue e formação integral do cidadão .

Deste modo, a análise das perspectivas teóricas do currículo permite compreender que as reformas curriculares não são meramente técnicas, mas profundamente influenciadas por escolhas políticas, sociais e culturais, o que reforça a importância de uma abordagem crítica na sua implementação e avaliação.

2.2. Transformações Curriculares em Moçambique

As transformações curriculares em Moçambique devem ser compreendidas à luz do contexto histórico, político e socioeconómico que moldou o sistema educativo desde a independência nacional. Estas reformas refletem não apenas mudanças pedagógicas, mas também reconfigurações ideológicas e estratégicas do Estado no que diz respeito ao papel da educação no desenvolvimento do país.

De forma geral, podem ser identificados três momentos estruturantes das reformas curriculares:

- Lei n.º 4/83 – Representa a consolidação do Sistema Nacional de Educação no período pós-independência, orientado por princípios socialistas e pela formação do "Homem Novo", com forte ênfase na unidade nacional, igualdade de acesso e valorização da identidade moçambicana;

- Lei n.º 6/92 – Marca uma transição significativa, caracterizada pela abertura ao pluralismo político e económico, introduzindo reformas que visavam alinhar o sistema educativo com dinâmicas internacionais, incluindo maior participação de actores não estatais e novas abordagens pedagógicas;

- Lei n.º 18/2018 – Representa uma actualização do sistema educativo face às exigências contemporâneas, incorporando princípios de inclusão, educação bilingue, uso de tecnologias, valorização da diversidade cultural e extensão da escolaridade obrigatória .

Estas reformas evidenciam uma evolução progressiva do currículo, passando de um modelo ideologicamente centralizado para uma abordagem mais flexível, inclusiva e orientada para competências. No entanto, essa evolução não ocorre de forma linear, sendo marcada por tensões entre o plano normativo (políticas educativas) e o plano prático (realidade das escolas).

Neste sentido, Pacheco (2001) argumenta que a reforma curricular deve ser entendida como um processo interactivo, que articula decisões políticas, administrativas e pedagógicas. Tal processo exige coerência entre o currículo prescrito e o currículo implementado, sob pena de se gerar um desfasamento que compromete a eficácia das políticas educativas.

No contexto moçambicano, este desfasamento manifesta-se, frequentemente, na dificuldade de operacionalizar reformas curriculares ao nível local, devido a limitações estruturais, recursos insuficientes e desafios na formação de professores. Assim, as transformações curriculares não devem ser analisadas apenas como mudanças legais ou documentais, mas como processos complexos que envolvem múltiplos actores e condicionantes.

2.2.1. Implicações das Reformas Curriculares na Prática Educativa

As reformas curriculares implementadas em Moçambique têm implicações profundas na organização e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, influenciando directamente o papel dos professores, dos alunos e das instituições educativas.

Em primeiro lugar, a introdução de novos paradigmas curriculares, especialmente com a Lei n.º 18/2018, exige uma mudança significativa no perfil do professor. Este deixa de ser um mero transmissor de conteúdos para assumir o papel de facilitador da aprendizagem, mediador cultural e agente de inclusão. No entanto, esta transformação requer investimentos consistentes na formação inicial e contínua dos docentes, o que nem sempre se verifica de forma adequada.

Em segundo lugar, as reformas curriculares implicam a adopção de metodologias activas e centradas no aluno, promovendo o desenvolvimento de competências críticas, criativas e sociais. Contudo, a implementação destas metodologias enfrenta desafios práticos, como turmas superlotadas, falta de materiais didácticos e limitações infraestruturais.

Outro aspecto relevante refere-se à introdução da educação bilingue e inclusiva, que constitui um avanço significativo na promoção da equidade e valorização da diversidade cultural. Todavia, a sua operacionalização exige recursos humanos qualificados, domínio das línguas locais e adaptação dos materiais pedagógicos, o que representa um desafio considerável para o sistema educativo.

Além disso, a integração de tecnologias no processo educativo, prevista nas reformas mais recentes, evidencia a necessidade de modernização do ensino. No entanto, a desigualdade no acesso a recursos tecnológicos entre zonas urbanas e rurais limita o impacto dessas iniciativas.

Por fim, importa destacar que as reformas curriculares têm também implicações ao nível da gestão educacional. Os gestores escolares e distritais enfrentam o desafio de traduzir

orientações políticas em práticas concretas, articulando recursos, actores e estratégias num contexto frequentemente marcado por constrangimentos.

Deste modo, as transformações curriculares em Moçambique revelam-se como processos complexos e multidimensionais, cujos resultados dependem não apenas da qualidade das políticas formuladas, mas sobretudo da capacidade institucional de as implementar de forma eficaz e contextualizada.

3. Metodologia

O presente estudo adopta uma abordagem qualitativa, enquadrada no paradigma interpretativo, privilegiando a compreensão dos significados atribuídos pelos diferentes actores educativos aos processos de implementação curricular. Esta opção metodológica justifica-se pela natureza do fenómeno em análise, que envolve percepções, experiências e interpretações dos intervenientes no contexto educativo, não sendo passível de mensuração em termos quantitativos.

No que concerne ao tipo de estudo, trata-se de uma investigação exploratória, desenvolvida sob a forma de estudo de caso, centrada no Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) de Eráti. Esta estratégia metodológica permitiu uma análise aprofundada e contextualizada do fenómeno, possibilitando compreender as dinâmicas específicas associadas à implementação da Lei n.º 18/2018 no referido contexto.

A amostra foi composta por 19 participantes, seleccionados por conveniência, incluindo gestores educacionais, directores escolares, professores, alunos e representantes da comunidade. A escolha destes participantes deve-se à sua relevância directa no processo de implementação curricular, permitindo uma visão abrangente e multifacetada do fenómeno em estudo.

Relativamente às técnicas de recolha de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, análise documental e questionários complementares. As entrevistas possibilitaram a obtenção de informações detalhadas sobre as percepções e experiências dos participantes, enquanto a análise documental permitiu examinar os instrumentos legais e normativos que orientam o sistema educativo. Os questionários foram utilizados como instrumento auxiliar, contribuindo para a triangulação dos dados.

Os dados recolhidos foram analisados através da técnica de análise de conteúdo, com recurso à categorização temática, permitindo identificar padrões, tendências e relações significativas. A triangulação de fontes foi igualmente utilizada como estratégia de validação, reforçando a consistência e credibilidade dos resultados obtidos.

No que se refere aos aspectos éticos, foram respeitados os princípios fundamentais da investigação científica, nomeadamente o anonimato dos participantes, a confidencialidade das informações e o uso exclusivo dos dados para fins académicos. Todos os participantes foram informados sobre os objectivos do estudo e deram o seu consentimento para a participação.

4. Resultados e Discussão

Os resultados do estudo evidenciam que a implementação da Lei n.º 18/2018 no SDEJT de Eráti enfrenta diversos desafios estruturais e operacionais, que comprometem a eficácia das reformas curriculares propostas. A análise dos dados, realizada por meio de categorização temática, permitiu identificar limitações significativas ao nível dos recursos humanos, infraestruturas, formação docente e gestão curricular.

4.1. Limitações de Recursos Humanos

Um dos principais constrangimentos identificados refere-se à insuficiência de professores qualificados para responder às exigências introduzidas pela Lei n.º 18/2018, sobretudo no que diz respeito à implementação da educação inclusiva e do ensino bilingue. Os dados revelam que muitos docentes não possuem formação específica para lidar com alunos com necessidades educativas especiais, nem domínio adequado das línguas locais utilizadas no ensino bilingue.

Os depoimentos dos participantes reforçam esta constatação. Um dos gestores educacionais afirmou:

> “Temos professores que foram formados num modelo antigo e não receberam capacitação suficiente para trabalhar com inclusão ou ensino bilingue. Isso dificulta muito a aplicação do novo currículo.” (Gestor do SDEJT)

De forma semelhante, um director escolar destacou:

> "A lei é boa no papel, mas na prática não temos professores preparados para essas mudanças. Muitos ainda têm dificuldades até na abordagem por competências." (Director de escola)

Os professores também manifestaram preocupações quanto à sua preparação profissional, como se pode observar no seguinte excerto:

> "Nós não fomos formados para ensinar em duas línguas nem para lidar com alunos com deficiência. Precisamos de mais formação para conseguir acompanhar essas mudanças." (Professor)

Além disso, verificou-se uma sobrecarga de trabalho docente, associada à escassez de pessoal, o que limita a capacidade dos professores de implementar metodologias activas e centradas no aluno. Um dos participantes referiu:

> "As turmas são grandes e poucos professores conseguem dar atenção individual aos alunos, especialmente aqueles que precisam de apoio especial." (Professor)

Os resultados obtidos confirmam que a disponibilidade e a qualificação dos recursos humanos constituem elementos centrais para a eficácia das reformas curriculares, em consonância com a perspectiva de Pacheco (2001), que enfatiza a necessidade de articulação entre o plano normativo e a prática pedagógica. No contexto analisado, a insuficiência de professores devidamente preparados revela-se um factor crítico que limita a operacionalização das orientações da Lei n.º 18/2018, particularmente no que se refere à educação inclusiva e ao ensino bilingue, comprometendo assim a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Este cenário pode ser interpretado à luz das teorias críticas do currículo, que defendem que a implementação de reformas educativas não depende exclusivamente da formulação de políticas, mas sobretudo das condições concretas de execução (Apple, 2000). Assim, a ausência de professores qualificados tende a aprofundar desigualdades educativas, na medida em que os alunos não beneficiam de práticas pedagógicas adequadas às suas necessidades e contextos socioculturais.

Todavia, importa considerar um contra-argumento relevante: alguns autores sustentam que a formação de professores, embora essencial, não constitui o único determinante do sucesso das reformas curriculares, sendo igualmente necessário atender a factores como a liderança escolar, a disponibilidade de recursos didácticos e o envolvimento da comunidade educativa (Fullan, 2007). Nesta perspectiva, a ênfase exclusiva na formação docente pode conduzir a uma visão reducionista do problema.

Não obstante, a análise dos dados empíricos deste estudo sugere que, no caso específico do SDEJT de Eráti, a limitação dos recursos humanos assume um peso determinante, na medida em que condiciona directamente a capacidade de implementação das mudanças curriculares. Assim, defende-se que o investimento na formação inicial e contínua dos docentes deve ser entendido como uma prioridade estratégica, articulada com outras medidas estruturais, como a melhoria das condições de trabalho e o reforço da gestão educacional.

Deste modo, a posição aqui assumida é que, embora a implementação eficaz da Lei n.º 18/2018 dependa de múltiplos factores, a qualificação dos professores constitui um eixo central e incontornável, sem o qual as reformas curriculares correm o risco de permanecer no plano discursivo, sem impacto significativo na prática educativa.

4.2. Infraestruturas e Recursos Didácticos

Os resultados evidenciam que as limitações ao nível das infraestruturas escolares e dos recursos didácticos constituem um dos principais entraves à implementação efectiva do currículo preconizado pela Lei n.º 18/2018. As escolas analisadas apresentam carências significativas em salas de aula adequadas, mobiliário, materiais pedagógicos e recursos tecnológicos, o que compromete não apenas a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, mas também a operacionalização de abordagens pedagógicas inovadoras e inclusivas.

Esta realidade confirma a perspectiva de que as reformas curriculares não podem ser analisadas isoladamente do contexto material em que são implementadas. Conforme defende Pacheco (2001), o sucesso de uma reforma curricular depende da coerência entre as orientações normativas e as condições reais das instituições educativas. Neste sentido, a ausência de recursos didácticos adequados limita a capacidade dos professores de desenvolver metodologias activas, centradas no aluno, e dificulta a concretização de práticas pedagógicas diferenciadas.

Os depoimentos dos participantes reforçam esta constatação. Um dos professores referiu:

> “Mesmo que queiramos aplicar métodos mais participativos, falta-nos material. Muitas vezes temos apenas o quadro e o giz.” (Professor)

De igual modo, um director escolar destacou:

> “A lei exige inovação e uso de tecnologias, mas as escolas não têm condições básicas, quanto mais recursos tecnológicos.” (Director de escola)

No entanto, alguns autores argumentam que, embora os recursos materiais sejam importantes, a eficácia do ensino depende sobretudo da capacidade pedagógica do professor em adaptar-se às condições existentes (Fullan, 2007). Esta perspectiva sugere que mesmo em contextos de escassez é possível desenvolver práticas educativas significativas.

Todavia, os dados deste estudo indicam que, no contexto do SDEJT de Eráti, as limitações infraestruturais ultrapassam a capacidade de adaptação dos docentes, configurando-se como barreiras estruturais ao processo educativo. A ausência de condições mínimas compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também a equidade no acesso à educação, sobretudo para alunos em situação de vulnerabilidade.

Deste modo, defende-se que a melhoria das infraestruturas escolares e o investimento em recursos didácticos devem ser considerados elementos prioritários na implementação das reformas curriculares, sendo indispensáveis para a materialização dos princípios de qualidade, inclusão e inovação educativa previstos na Lei n.º 18/2018.

4.3. Formação Contínua de Professores

Os resultados evidenciam que a formação contínua dos professores se revela insuficiente e desajustada face às exigências impostas pelas reformas curriculares introduzidas pela Lei n.º 18/2018, limitando significativamente a sua capacidade de implementação no contexto escolar. Embora se reconheça a existência de iniciativas de capacitação, estas mostram-se pontuais, pouco sistemáticas e, em muitos casos, desarticuladas das necessidades reais dos docentes.

Esta constatação vai ao encontro do entendimento de Pacheco (2001), segundo o qual a eficácia das reformas curriculares depende da preparação adequada dos actores responsáveis pela sua execução. No mesmo sentido, autores como Nóvoa (1995) defendem que a formação contínua deve ser concebida como um processo permanente, contextualizado e reflexivo, capaz de promover o desenvolvimento profissional e a autonomia dos professores.

Os depoimentos recolhidos reforçam esta análise. Um dos professores afirmou:

“Recebemos formações muito rápidas, às vezes só para cumprir agenda. Depois voltamos à escola sem saber como aplicar na prática.” (Professor)

Outro participante acrescentou:

“As mudanças são muitas, mas a formação não acompanha o ritmo. Ficamos com dificuldades para aplicar o novo currículo.” (Professor)

Estes testemunhos revelam uma lacuna entre o discurso reformista e a prática educativa, evidenciando que a formação oferecida não tem sido suficiente para apoiar os professores na transição para modelos pedagógicos centrados em competências, inclusão e diversidade linguística.

Por outro lado, alguns autores argumentam que a formação contínua, por si só, não garante mudanças significativas nas práticas pedagógicas, sendo necessário considerar factores como a cultura organizacional da escola, a motivação dos professores e as condições de trabalho (Fullan, 2007). Esta perspectiva sugere que a formação deve ser acompanhada por um ambiente institucional favorável à inovação.

Não obstante, a análise dos dados deste estudo indica que, no contexto do SDEJT de Eráti, a fragilidade da formação contínua constitui um dos principais obstáculos à implementação efectiva das reformas curriculares. Assim, sustenta-se que o reforço da formação docente, com enfoque prático, contextualizado e contínuo, deve ser assumido como uma prioridade estratégica, articulada com políticas de acompanhamento pedagógico e supervisão, de modo a garantir a consolidação das mudanças preconizadas pela Lei n.º 18/2018.

5. Conclusões

O presente estudo permitiu analisar as transformações curriculares em Moçambique, com enfoque nos desafios associados à implementação da Lei n.º 18/2018 no SDEJT de Eráti, evidenciando que, embora esta reforma represente um avanço significativo no plano normativo, a sua materialização enfrenta constrangimentos estruturais, institucionais e pedagógicos relevantes.

Os resultados demonstram que a insuficiência de recursos humanos qualificados, as limitações infraestruturais e a fragilidade da formação contínua dos professores constituem os principais entraves à implementação efectiva do currículo. Estes factores comprometem a adopção de práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e orientadas para o desenvolvimento de competências, conforme preconizado pela legislação em vigor.

A análise permitiu igualmente constatar a existência de um desfasamento entre o currículo prescrito e o currículo praticado, corroborando a ideia de que as reformas educativas não se concretizam apenas por via de dispositivos legais, mas dependem, fundamentalmente, das condições reais de implementação e da capacidade dos actores educativos em operacionalizar as mudanças propostas.

Apesar disso, importa reconhecer que a Lei n.º 18/2018 introduz elementos estruturantes relevantes, como a promoção da educação inclusiva, o ensino bilingue e a integração de tecnologias no processo educativo, que, se devidamente implementados, poderão contribuir para a melhoria da qualidade e equidade do sistema educativo moçambicano.

Deste modo, conclui-se que a eficácia das transformações curriculares em Moçambique exige uma abordagem integrada, que articule políticas públicas, investimento em recursos humanos e materiais, e fortalecimento da gestão educacional. Defende-se, assim, a necessidade de reforçar a formação inicial e contínua dos docentes, melhorar as condições infraestruturais das escolas e promover mecanismos de acompanhamento e avaliação das reformas curriculares.

Por fim, sustenta-se que o sucesso da implementação da Lei n.º 18/2018 dependerá da capacidade do sistema educativo em transformar orientações normativas em práticas concretas, contextualizadas e sustentáveis, garantindo, deste modo, uma educação de qualidade para todos.

Referências Bibliográficas

Apple, M. W. (2000). *Repensando ideologia e currículo*. In A. F. Moreira & T. T. Silva (Orgs.), *Currículo, cultura e sociedade* (4ª ed.). São Paulo: Cortez.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Asa.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1990). *Metodologia científica* (2ª ed.). São Paulo: Atlas.

Lopes, A. C. (2014). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez.

Lopes, A. C., & Macedo, E. (2013). *Currículo: Debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez.

Moreira, A. F. B., & Candau, V. M. (2007). Currículo, conhecimento e cultura. In J. Beauchamp, S. D. Pagel & A. R. Nascimento (Orgs.), *Indagações sobre o currículo* (pp. 17–48). Brasília: Ministério da Educação.

Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Silva, T. T. (2001). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.

Varela, B. L. (2013). *O currículo e o desenvolvimento curricular: Concepções, práxis e tendências*. Praia: Uni-CV.

Veiga, I. P. A. (2002). Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível. Campinas: Papirus.

Zotti, S. A. (2004). *Sociedade, educação e currículo no Brasil: Dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas: Autores Associados.

Legislações

Moçambique. (1983). *Lei n.º 4/83, de 23 de Março: Aprova o Sistema Nacional de Educação*. Boletim da República.

Moçambique. (1992). *Lei n.º 6/92, de 6 de Maio: Reajusta o Sistema Nacional de Educação*. Boletim da República.

Moçambique. (2018). *Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro: Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação*. Boletim da República.

Moçambique. (2012). *Plano Estratégico da Educação 2012–2016*. Ministério da Educação.

Resources, *7*, 100194–100194. https://doi.org/10.1016/j.uncres.2025.100194