

CURRÍCULOS DE MATEMÁTICA COMO DISPOSITIVOS DE PRESCRIÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DIDÁTICA EM MOÇAMBIQUE¹

MATHEMATICS CURRICULA AS DEVICES OF PRESCRIPTION AND DIDACTIC MATERIALIZATION IN MOZAMBIQUE

CURRÍCULOS DE MATEMÁTICAS: DISPOSITIVOS DE PRESCRIPCIÓN Y MATERIALIZACIÓN DIDÁCTICA EN MOZAMBIQUE

Evaristo Domingos Uaila¹ 0009-0008-7436-3695
Rivelinho Manuel Mohamade² 0009-0002-7056-3426

¹Universidade Púnguè (UniPúnguè) – Chimoio, Manica, Moçambique; eduaila@yahoo.com.br

²Universidade Rovuma (UniRovuma) – ISTLT, Nacala, Nampula, Moçambique; rmohamade@unirovuma.ac.mz

Resumo:

O artigo examina os currículos de Matemática do Ensino Primário e Secundário em Moçambique como dispositivos de prescrição e regulação, considerando sua materialização nos materiais didáticos e as possibilidades de interpretação inscritas no corpus documental. Com abordagem qualitativa, documental e analítico-interpretativa, foram analisados quatro conjuntos programáticos, correspondentes aos quatro ciclos de escolaridade, e doze livros ou materiais didáticos da 1.^a à 12.^a classe. A análise incidiu sobre a organização sequencial dos conteúdos, o grau de prescrição pedagógica, a configuração das tarefas e a visibilidade das práticas pedagógicas, com atenção à resolução de problemas, aos jogos e às práticas investigativas. Os resultados evidenciam uma racionalidade curricular marcada por linearidade progressiva, hierarquização cumulativa dos saberes e convergência estrutural entre programas e materiais, com recorrência da sequência definição, exemplo e exercício. A resolução de problemas figura como finalidade formativa declarada, mas não estrutura a organização das unidades didáticas. Jogos matemáticos estruturados e investigações abertas apresentam presença localizada. Identificam-se, contudo, formulações que ampliam as possibilidades de interpretação e deslocamento pedagógico, sobretudo nos níveis iniciais. Conclui-se que o currículo articula estabilidade organizacional, forte regulação e abertura discursiva localizada.

Palavras-chave: currículo de Matemática; livros didáticos; prescrição curricular; regulação curricular; resolução de problemas.

Abstract:

This article examines Mathematics curricula in Mozambican Primary and Secondary Education as devices of curricular prescription and regulation, considering their materialization in didactic materials and the possibilities for interpretation inscribed in the documentary corpus. Using a

¹ Este artigo compõe a seção temática *Acontecimentos curriculares em Ciências e Educação Matemática*, organizada pelos professores Elenilton Vieira Godoy (UFPR) e Rafael Ferreira de Souza Honorato (UEPB).

qualitative, documentary, and analytical-interpretive approach, the study analyses four programmatic sets corresponding to the four educational cycles and twelve textbooks or didactic materials from Grade 1 to Grade 12. The analysis focuses on content sequencing, the degree of pedagogical prescription, task configuration, and the visibility of pedagogical practices, particularly problem solving, games, and investigative practices. The findings reveal a curricular rationality marked by progressive linearity, cumulative hierarchization of knowledge, and structural convergence between programmes and didactic materials, with the recurrent definition, example, and exercise sequence. Problem solving appears as a declared formative aim but does not structure the organization of instructional units. Structured mathematical games and open investigations have a localized presence. Nevertheless, some formulations expand possibilities for pedagogical interpretation and displacement, particularly in the early grades. The study concludes that the curriculum combines organizational stability, strong regulation, and localized discursive openness.

Keywords: curricular prescription; curricular regulation; mathematics curriculum; problem solving; textbooks.

Resumen:

Este artículo examina los currículos de Matemáticas de la Educación Primaria y Secundaria en Mozambique como dispositivos de prescripción y regulación curricular, considerando su materialización en los materiales didácticos y las posibilidades de interpretación inscritas en el corpus documental. Mediante un enfoque cualitativo, documental y analítico-interpretativo, se analizaron cuatro conjuntos programáticos correspondientes a los cuatro ciclos educativos y doce libros o materiales didácticos de 1.º a 12.º grado. El análisis se centró en la secuenciación de contenidos, el grado de prescripción pedagógica, la configuración de las tareas y la visibilidad de las prácticas pedagógicas, con especial atención a la resolución de problemas, los juegos y las prácticas investigativas. Los resultados evidencian una racionalidad curricular marcada por una linealidad progresiva, una jerarquización acumulativa de los saberes y una convergencia estructural entre programas y materiales didácticos, con recurrencia de la secuencia definición, ejemplo y ejercicio. La resolución de problemas aparece como finalidad formativa declarada, pero no estructura la organización de las unidades didácticas. Los juegos matemáticos estructurados y las investigaciones abiertas tienen una presencia localizada. No obstante, algunas formulaciones amplían las posibilidades de interpretación y desplazamiento pedagógico, especialmente en los primeros niveles. Se concluye que el currículo articula estabilidad organizativa, fuerte regulación y apertura discursiva localizada.

Palabras clave: currículo de Matemáticas; libros de texto; prescripción curricular; regulación curricular; resolución de problemas.

Introdução

Os currículos de Matemática têm sido historicamente organizados como sequências progressivas de conteúdos e procedimentos, configurando a disciplina como um saber cumulativo e relativamente estável. Essa organização não corresponde apenas à ordenação técnica do conhecimento escolar. Para Bernstein (1996), seleção, sequência e enquadramento constituem formas de regulação do conhecimento e das relações pedagógicas. Na Educação Matemática, Valero (2023) amplia essa discussão ao mostrar que as políticas curriculares também definem quais conhecimentos e práticas adquirem legitimidade no espaço escolar.

A normatividade curricular, contudo, não elimina necessariamente possibilidades de interpretação. Documentos fortemente regulados podem incorporar formulações que ampliam o repertório de práticas pedagógicas sem alterar, na mesma proporção, suas formas de organização. Essa relação entre estabilidade e possibilidade de deslocamento torna-se particularmente relevante quando a prescrição oficial é examinada em conjunto com os materiais destinados ao ensino.

No contexto africano de língua portuguesa, ainda são menos frequentes análises documentais que articulem longitudinalmente prescrição curricular e materialização didática. Em Moçambique, os Programas de Ensino e os livros didáticos constituem referências fundamentais para a organização do ensino da Matemática. A Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro (Moçambique, 2018), introduziu alterações na organização dos ciclos de escolaridade e ampliou a escolaridade obrigatória, no contexto da transição de um currículo orientado por objetivos para um currículo orientado por competências. Esse processo torna pertinente examinar como as orientações curriculares se organizam da 1.ª à 12.ª classe e como se concretizam nos materiais utilizados no ensino.

A escolha do caso moçambicano permite relacionar a centralização da prescrição curricular com a diversidade dos materiais didáticos. O Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) participa da elaboração dos Programas de Ensino de abrangência nacional, enquanto os livros didáticos constituem uma instância de materialização dessas orientações. Bicicleta (2023), ao analisar a organização dos conteúdos de Matemática no ensino geral de Angola, destaca a relevância de examinar a estrutura do currículo prescrito. No caso moçambicano, permanece espaço para uma análise que relacione sua função reguladora à materialização didática.

O estudo orienta-se pelas seguintes questões: que racionalidade organizativa estrutura os Programas de Ensino de Matemática e como se modifica ao longo dos ciclos? Como essa organização se materializa nos livros didáticos oficialmente adotados? Que práticas pedagógicas adquirem maior visibilidade, particularmente o exercício, a formalização e a resolução de problemas? Que lugar ocupam os jogos e as práticas investigativas? Que formulações podem abrir possibilidades de deslocamento em relação às formas dominantes de organização do ensino?

O objetivo geral consiste em analisar como os currículos de Matemática em Moçambique se configuram como dispositivos de prescrição e regulação do conhecimento escolar, considerando sua materialização didática nos livros utilizados no sistema de ensino.

Especificamente, pretende-se examinar a organização e a progressão do conhecimento ao longo da escolaridade; analisar sua materialização nos livros didáticos; identificar as práticas pedagógicas que adquirem maior ou menor visibilidade; e analisar as possibilidades de interpretação e deslocamento inscritas nos documentos.

Ao articular documentos oficiais e materiais didáticos, o estudo contribui para a análise da regulação curricular em Educação Matemática no contexto moçambicano, explicitando as relações entre organização do conhecimento, prescrição e materialização didática.

Currículo de Matemática como dispositivo de prescrição e regulação

O currículo de Matemática é compreendido como um dispositivo cultural, político e epistemológico de organização do conhecimento escolar e de regulação das práticas pedagógicas. Com base em Bernstein (1996), considera-se que seleção, distribuição, sequência e enquadramento participam da definição dos saberes legitimados e das condições de sua transmissão. Valero (2023) argumenta que as reformas curriculares também definem formas de conhecimento matemático e de participação que adquirem maior legitimidade no espaço escolar.

Neste estudo, a prescrição curricular é analisada em três dimensões articuladas: organização dos conteúdos, grau de detalhamento das orientações pedagógicas e posição atribuída às diferentes práticas de ensino e aprendizagem. Essa definição orienta a análise dos documentos moçambicanos, com atenção à organização do conhecimento e à visibilidade das práticas pedagógicas.

Classificação, enquadramento e recontextualização pedagógica

Os conceitos de classificação e enquadramento, desenvolvidos por Bernstein (1996), permitem analisar as relações entre conhecimento e controle pedagógico. A classificação refere-se ao grau de separação entre categorias de conhecimento, enquanto o enquadramento diz respeito ao controle das relações pedagógicas, incluindo seleção, sequência, ritmo e avaliação. No estudo, esses conceitos são mobilizados para examinar a organização da progressão do conhecimento e as condições de realização do trabalho pedagógico prescritas nos Programas de Ensino.

Bernstein (1996) compreende ainda o discurso pedagógico como resultado de processos de recontextualização, nos quais discursos produzidos em determinados campos são deslocados

e reorganizados segundo princípios do campo pedagógico. Com essa perspectiva, analisa-se como orientações gerais assumem formas específicas nos documentos destinados ao ensino.

Ball, Maguire e Braun (2012) complementam esse enquadramento ao compreender as políticas educacionais como processos sujeitos a interpretação e tradução nos contextos de prática. No presente estudo, essa contribuição é utilizada para interpretar possibilidades de tradução inscritas nos documentos, sem inferir práticas docentes efetivamente realizadas. Gomes e Oliveira (2024), ao examinarem a recontextualização de materiais curriculares de Matemática à luz de Bernstein, mostram que esses materiais não operam como objetos prescritivos de mensagem estática, pois são transformados nos contextos em que circulam. Essa contribuição, produzida no contexto brasileiro e centrada na prática docente, é mobilizada aqui com função conceitual e comparativa, e não como evidência sobre o contexto moçambicano.

Sequencialidade, estabilidade e intensificação formal

A sequencialidade é uma dimensão estruturante dos currículos de Matemática. Skovsmose (2023) problematiza formas de organização da Matemática escolar que podem naturalizar determinados modos de raciocínio e resolução de problemas como formas legítimas de conhecimento. Essa perspectiva permite analisar a sequência curricular como forma de organização da experiência escolar, e não apenas como ordenação dos conteúdos.

Valero (2023) chama atenção para a coexistência entre discursos de inovação e permanências nas formas de organização do conhecimento escolar. A partir dessa tensão, o estudo examina se alterações nos documentos curriculares modificam a progressão dos conteúdos ou coexistem com formas organizativas estabilizadas.

A sequencialidade curricular é definida como a ordenação dos conteúdos entre classes e ciclos, as relações de dependência entre tópicos e a progressão do grau de formalização do conhecimento. Sua análise considera conjuntamente os Programas de Ensino e a organização dos livros didáticos.

Livros didáticos como materialização da prescrição

Os livros didáticos são considerados uma instância de materialização das orientações curriculares. Rezat (2024) destaca o papel dos recursos curriculares na organização das tarefas, exemplos, sequências de aprendizagem e formas de participação dos alunos. Sua análise permite observar como prescrições gerais assumem configurações didáticas específicas.

Nesse sentido, seleção de conteúdos, organização das unidades, exemplos, resoluções e exercícios são elementos para examinar as formas de atividade matemática incorporadas aos materiais. Programas de Ensino e livros didáticos são analisados de modo articulado, mas mantidos como níveis documentais distintos: os primeiros expressam a prescrição curricular formal; os segundos, sua materialização didática.

Jogos, investigação e margens de possibilidade

O exame dos jogos e das práticas investigativas apoia-se em contribuições recentes da Educação Matemática. Pan, Ke e Xu (2022), em revisão sistemática sobre jogos de aprendizagem em contextos K-12, identificam potencialidades relacionadas ao envolvimento dos alunos, à atividade estratégica e à construção de conhecimentos matemáticos. Essa contribuição permite considerar o jogo como forma particular de atividade matemática sem pressupor que sua presença nos documentos altere a estrutura pedagógica.

A análise verifica como jogos, investigação, trabalho colaborativo, resolução de problemas e outras práticas são enunciados nos Programas de Ensino e materializados nos livros, considerando frequência, localização, função e grau de integração nas unidades didáticas. O jogo é compreendido como prática estruturada por regras, pela tomada de decisões e pela exploração de possibilidades, sendo analisado em relação às demais formas de atividade matemática, e não em oposição automática ao exercício.

A articulação dessas contribuições sustenta um modelo analítico composto por quatro dimensões interdependentes: prescrição curricular; sequencialidade e intensificação formal; materialização didática; e regime de visibilidade das práticas pedagógicas. Fissuras, tensões e possibilidades de deslocamento serão interpretadas a partir dessas dimensões, não como uma categoria adicional.

O currículo é analisado como um arranjo normativo que articula regularidades organizativas e possibilidades de diversificação. Essa perspectiva permite examinar conjuntamente a estabilidade curricular, sua materialização didática e a legitimação diferencial das formas de atividade matemática.

Metodologia

O estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza documental e analítico-interpretativa. A investigação incide sobre documentos curriculares oficiais e materiais

didáticos selecionados para examinar como a prescrição curricular do ensino da Matemática é organizada e como se materializa nos livros destinados ao ensino.

A análise documental justifica-se pela natureza do objeto investigado, uma vez que os documentos curriculares constituem fontes privilegiadas para examinar orientações institucionais, formas de organização do conhecimento e critérios explicitamente estabelecidos para o ensino. Os documentos são tratados como produções institucionais situadas, cuja análise requer a consideração do contexto normativo em que foram produzidos.

O recorte temporal abrange o período de 2018 a 2026, tomando como marco inicial a Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro (Moçambique, 2018), que institui o Sistema Nacional de Educação. O limite superior corresponde ao ano dos Programas de Ensino mais recentes considerados na constituição do *corpus*. O recorte não pressupõe que todos os documentos tenham sido produzidos no mesmo período, mas estabelece o intervalo de referência para a análise do conjunto documental selecionado.

De acordo com a organização considerada nos documentos analisados, o Ensino Primário compreende dois ciclos: o 1.º ciclo, da 1.ª à 3.ª classe, e o 2.º ciclo, da 4.ª à 6.ª classe. O Ensino Secundário compreende igualmente dois ciclos: o 1.º ciclo, da 7.ª à 9.ª classe, e o 2.º ciclo, da 10.ª à 12.ª classe.

O *corpus* é constituído por dezesseis documentos: quatro conjuntos programáticos, correspondentes aos quatro ciclos de escolaridade, e doze livros ou materiais didáticos correspondentes às classes da 1.ª à 12.ª. Os documentos programáticos analisados compreendem o Programa de Matemática do Ensino Primário, 1.º ciclo; o Programa de Matemática do Ensino Primário, 2.º ciclo; o Programa de Matemática do Ensino Secundário, 1.º ciclo; e o Programa de Matemática do Ensino Secundário, 2.º ciclo.

A seleção do *corpus* obedeceu a critérios de pertinência normativa, abrangência nacional e relevância para o objeto de estudo. Foram excluídas versões preliminares, materiais de carácter experimental e documentos sem função curricular ou didática diretamente relacionada ao ensino da Matemática no sistema analisado. Nos casos em que a situação normativa ou editorial dos materiais didáticos não coincide com a dos Programas de Ensino, essa diferença é preservada na análise.

O *corpus* foi selecionado por permitir observar duas dimensões articuladas do currículo: a prescrição formal, expressa nos Programas de Ensino, e sua materialização didática nos livros e materiais escolares. A análise não pressupõe, contudo, uma correspondência automática entre ambos. Procura, antes, identificar como determinadas orientações são retomadas, reorganizadas

ou traduzidas na estrutura dos materiais didáticos.

A unidade de análise compreendeu enunciados programáticos, orientações metodológicas, sequências temáticas, estrutura das unidades didáticas, exemplos, exercícios e outras tarefas propostas nos materiais. Foram igualmente consideradas referências explícitas a formas de atividade matemática, incluindo resolução de problemas, investigação, jogos, trabalho colaborativo e utilização de tecnologias.

A matriz analítica foi construída a partir das questões de pesquisa e do enquadramento teórico, articulando quatro dimensões: (a) organização e sequencialidade curricular; (b) grau de prescrição pedagógica; (c) configuração das tarefas nos livros didáticos; e (d) regime de visibilidade das práticas pedagógicas. A primeira dimensão incidiu sobre a ordenação dos conteúdos, as relações de dependência e a progressão entre classes e ciclos. A segunda considerou o grau de especificação das orientações e das condições de realização do ensino. A terceira examinou a estrutura das unidades, os tipos de tarefas, os exemplos e as formas de resolução. A quarta incidiu sobre a presença, a ausência, a posição e a função atribuída às diferentes práticas pedagógicas.

O procedimento analítico envolveu a leitura integral do *corpus*, seguida de codificação temática orientada pelas dimensões previamente estabelecidas. Durante a leitura, os códigos foram refinados sempre que a análise dos documentos revelou distinções relevantes para a interpretação, mantendo-se as quatro dimensões como estrutura de organização dos dados. A análise de conteúdo seguiu a orientação metodológica discutida por Dalla Valle e Ferreira (2025) para a pesquisa qualitativa em educação.

A análise procurou identificar regularidades, contrastes e variações entre ciclos e entre Programas de Ensino e livros didáticos. A comparação longitudinal permitiu observar a continuidade ou alteração da organização dos conteúdos, enquanto a comparação entre os dois níveis documentais permitiu examinar formas de materialização das orientações curriculares.

A consistência interpretativa foi buscada por meio da leitura integral do *corpus*, da aplicação sistemática das categorias e do confronto entre evidências provenientes dos diferentes documentos. A interpretação dos resultados foi desenvolvida em articulação com as categorias teóricas, evitando tomar a presença de determinado enunciado como evidência suficiente de sua concretização pedagógica.

Os documentos analisados são de natureza pública e institucional. A investigação não envolveu participantes humanos nem coleta de dados pessoais.

Resultados

A análise incidiu sobre os Programas de Ensino de Matemática e os materiais didáticos selecionados da 1.^a à 12.^a classe no período considerado. O exame comparativo permitiu identificar regularidades na organização dos conteúdos, formas recorrentes de materialização didática e diferenças na visibilidade atribuída às práticas pedagógicas. O *corpus* documental encontra-se sistematizado no Quadro 1.

Quadro 1 - *Corpus* documental analisado e natureza da materialização curricular

Nível / Ciclo	Documento programático	Situação normativa	Livro didático analisado	Natureza da produção
Ensino Primário, 1.º ciclo (1.ª a 3.ª classes)	Programa de Matemática do Ensino Primário, 1.º ciclo (1.ª à 3.ª classe) (INDE, 2018a)	Vigente após a Lei n.º 18/2018	Matemática, 1.ª classe (INDE, 2020a); Matemática, 2.ª classe (INDE, 2020b); Matemática, 3.ª classe (INDE, 2020c)	Produção estatal com alinhamento programático direto
Ensino Primário, 2.º ciclo (4.ª a 6.ª classes)	Programa de Matemática do Ensino Primário, 2.º ciclo (4.ª à 6.ª classe) (INDE, 2018b)	Vigente após a Lei n.º 18/2018	Matemática, 4.ª classe (INDE, 2020d); Matemática, 5.ª classe (INDE, 2020e); Matemática, 6.ª classe (INDE, 2020f)	Produção estatal com alinhamento programático direto
Ensino Secundário, 1.º ciclo (7.ª a 9.ª classes)	Programa de Matemática do Ensino Secundário, 1.º ciclo (7.ª à 9.ª classe) (INDE, 2026a)	Vigente	Ficha de Apoio, Matemática, 7.ª classe (INDE, 2022); Langa e Chuquela (2021), 8.ª classe; Martins (2011), 9.ª classe	Produção editorial autorizada no âmbito do currículo prescrito
Ensino Secundário, 2.º ciclo (10.ª a 12.ª classes)	Programa de Matemática do Ensino Secundário, 2.º ciclo (10.ª à 12.ª classe) (INDE, 2026b)	Vigente no período analisado	Nhenze (2017), 10.ª classe; Vuma e Cherinda (2009), 11.ª classe; Chilaula e Machango (2013), 12.ª classe	Produção editorial aprovada sob regulação ministerial

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Os resultados são apresentados segundo quatro dimensões analíticas: (a) racionalidade organizativa e sequencialidade; (b) materialização didática da prescrição; (c) regime de visibilidade das práticas pedagógicas; e (d) tensões e possibilidades de deslocamento identificadas na articulação das três dimensões anteriores. A quarta dimensão corresponde, portanto, a uma interpretação transversal dos resultados, e não a uma categoria analítica independente.

Racionalidade organizativa e sequencialidade curricular

Os Programas de Ensino analisados apresentam uma organização por classes e ciclos, com distribuição dos conteúdos em unidades temáticas e definição de objetivos, resultados de aprendizagem e carga horária nos documentos do Ensino Secundário de 2026 (INDE, 2026a,

2026b). Essa organização estabelece uma ordem de apresentação dos conteúdos e define uma progressão curricular entre diferentes momentos da escolaridade.

No Ensino Primário, o 1.º ciclo organiza conteúdos associados ao domínio numérico e às operações fundamentais, enquanto o 2.º ciclo amplia esse domínio e introduz conteúdos relativos a números racionais, grandezas e geometria (INDE, 2018a, 2018b). A organização dos conteúdos revela relações de continuidade entre as classes, com ampliação progressiva dos objetos matemáticos abordados.

No Ensino Secundário, a organização curricular apresenta maior densidade de formalização. No 1.º ciclo, os conteúdos algébricos e funcionais assumem maior presença, enquanto no 2.º ciclo se articulam conteúdos como sucessões, trigonometria, probabilidade e elementos do cálculo (INDE, 2026a, 2026b). A distribuição dos conteúdos mantém uma lógica de progressão entre classes e ciclos.

A sequencialidade é, portanto, uma característica transversal dos Programas analisados. As diferenças entre os ciclos manifestam-se sobretudo no grau de complexidade e formalização dos conteúdos, e não na existência de uma estrutura sequencial.

Essa organização encontra correspondência nos materiais didáticos analisados. Nos materiais do Ensino Primário (INDE, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f), os conteúdos são distribuídos em unidades que apresentam conceitos, exemplos e exercícios. Nos materiais do Ensino Secundário, embora exista diversidade editorial, também se observa uma organização capitular e sequencial dos conteúdos (Chilaule; Machango, 2013; Langa; Chuquela, 2021; Nhenze, 2017; Vuma; Cherinda, 2009).

A comparação entre os níveis permite identificar continuidade na organização sequencial, acompanhada de aumento da formalização. A progressão curricular não se reduz à sucessão administrativa das classes, mas envolve também alterações no tipo e no grau de formalização dos conhecimentos matemáticos apresentados.

Materialização didática e forma escolar da Matemática

Se a prescrição curricular fixa a ordem dos conteúdos, cabe verificar se os materiais didáticos convertem essa ordem também em uma ordem das tarefas. Os dados indicam que sim, com pouca variação entre os níveis de ensino e os tipos de material analisados.

No Ensino Primário, a apresentação do conteúdo, a exemplificação e o exercício formam uma sequência recorrente (INDE, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f), associada à identificação, ao cálculo e à aplicação de procedimentos. No Ensino Secundário, os

livros de Chilaule e Machango (2013), Martins (2011), Nhenze (2017), Vuma e Cherinda (2009) e Langa e Chuquela (2021) reproduzem a sequência definição, exemplo e exercício. Essa organização se mantém apesar das diferenças na apresentação gráfica e na seleção de exemplos entre as editoras.

A Ficha de Apoio da 7.^a classe (INDE, 2022) permite verificar se essa sequência também aparece em outro tipo de material. Foi concebida como recurso provisório para o período em que o livro do aluno ainda não estava disponível e como apoio às aulas e ao estudo autônomo, sob mediação do professor. Ainda assim, reúne resumos dos conteúdos, exercícios e soluções e declara que as atividades avançam do mais simples ao mais complexo.

A unidade sobre equações lineares evidencia essa organização em pequena escala. A seção dedicada aos problemas aparece depois das seções sobre resolução de equações e se inicia com um exemplo resolvido, organizado em dados, resolução, solução e verificação. Nos exercícios propostos, a ordem se repete: distinguir proposições de expressões algébricas, verificar a equivalência de equações e resolver equações precedem os problemas (INDE, 2022, p. 71-73). No material analisado, portanto, os problemas aparecem depois das atividades voltadas ao ensino e à prática dos procedimentos relacionados às equações.

A Introdução da Ficha informa que o caderno seguiu a sequência e os objetivos dos programas (INDE, 2022, p. 9). Assim, a ordem observada no material pode ser relacionada ao alinhamento programático declarado. O documento, entretanto, não permite determinar se essa organização decorre exclusivamente desse alinhamento ou se também resulta de critérios próprios de organização do material. O achado permanece, portanto, restrito à Ficha analisada e não é generalizado para outros cadernos do sistema.

Na mesma Introdução, os programas são apresentados como orientados para o aspecto prático e para problemas do dia a dia (INDE, 2022, p. 9). Na unidade examinada, porém, os problemas aparecem depois das atividades de resolução de equações e são introduzidos por um exemplo resolvido. No material analisado, a resolução de problemas está presente, mas ocupa uma posição posterior às atividades procedimentais na sequência da unidade. A análise se limita à configuração das atividades nos materiais, sem inferir as formas de utilização desses recursos pelos professores.

Entre os níveis de ensino, o que varia é principalmente o objeto ao qual a sequência se aplica. No Ensino Primário, ela organiza conteúdos relacionados a números, operações e situações elementares. No Ensino Secundário, aparece associada à manipulação simbólica, à formalização algébrica e à articulação entre objetos matemáticos. A sequência apresentação,

exemplo e exercício, contudo, permanece recorrente nos materiais analisados.

Regime de visibilidade e delimitação do pedagogicamente legítimo

A análise conjunta dos Programas e dos materiais didáticos mostra diferenças na visibilidade atribuída às práticas pedagógicas. Exposição de conteúdos, exemplificação e exercício aparecem de forma recorrente nos materiais analisados, enquanto outras formas de atividade, como jogos, investigação e exploração aberta, apresentam presença mais localizada.

No Ensino Primário, as tarefas concentram-se sobretudo em identificação, cálculo, aplicação de procedimentos e resolução de situações contextualizadas. No Ensino Secundário, aumenta a presença de tarefas envolvendo manipulação algébrica, aplicação de propriedades e resolução de exercícios com maior exigência simbólica.

A resolução de problemas está presente nos documentos curriculares como componente da formação matemática. Contudo, a análise dos materiais mostra que muitas situações problemáticas aparecem articuladas a conteúdos e procedimentos previamente apresentados. Sua presença não implica que o problema seja o ponto de partida da atividade matemática.

Nos Programas de Ensino de 2026, encontram-se referências a jogos, projetos, tecnologias digitais, trabalho colaborativo e resolução de problemas nas orientações metodológicas. No Programa do 1.º ciclo do Ensino Secundário, os jogos matemáticos aparecem igualmente entre as práticas associadas às competências a desenvolver (INDE, 2026a). No 2.º ciclo, o programa inclui recomendações relacionadas ao trabalho colaborativo, ao questionamento e à resolução de problemas em situações reais (INDE, 2026b).

A análise dos documentos mostra, contudo, que essas práticas não ocupam a mesma posição estrutural que a sequência de conteúdos, exemplos e exercícios. Nos materiais didáticos examinados, jogos e propostas investigativas não constituem, de modo recorrente, o princípio de organização das unidades.

A diferença entre a presença discursiva de determinadas práticas nos Programas e sua incorporação nos materiais é, por isso, um elemento relevante da análise. Ela permite distinguir entre a legitimação textual de uma prática e sua integração efetiva na arquitetura didática dos materiais.

Tensões discursivas e possibilidades de deslocamento pedagógico

A análise dos documentos aponta a coexistência entre uma organização curricular

fortemente sequencial e enunciados que valorizam formas de atividade associadas ao raciocínio, à participação e à resolução de problemas.

Nos Programas de Ensino (INDE, 2018a, 2018b, 2026a, 2026b), são recorrentes referências ao desenvolvimento do raciocínio lógico, à participação ativa do aluno e à resolução de problemas. Nos documentos do Ensino Secundário de 2026, a resolução de problemas e os procedimentos heurísticos são apresentados entre as orientações metodológicas, enquanto o Programa do 2.º ciclo identifica a abordagem linear e rígida dos conteúdos como um obstáculo à aprendizagem da Matemática (INDE, 2026b).

Esses enunciados coexistem com uma organização baseada em planos temáticos, distribuição dos conteúdos por classe e definição de carga horária. A análise revela uma tensão entre discursos que defendem determinadas formas de participação e uma arquitetura curricular que mantém forte ordenação dos conteúdos.

Também no Ensino Primário aparecem situações contextualizadas e propostas de exploração de problemas antes da formalização de determinados conteúdos (INDE, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f). Essas situações introduzem possibilidades distintas de organização da atividade matemática, embora sua continuidade esteja frequentemente associada à apresentação e à consolidação de procedimentos.

Nos ciclos posteriores, situações-problema, trabalho colaborativo e atividades relacionadas a contextos reais aparecem igualmente nas orientações metodológicas. No entanto, a análise documental não permite afirmar que essas orientações sejam necessariamente concretizadas nas práticas dos professores. O que se identifica é a inscrição, nos próprios documentos, de possibilidades diversas de mediação pedagógica.

No 2.º ciclo do Ensino Secundário, conteúdos como funções, estatística e probabilidade apresentam condições para atividades de interpretação, resolução de problemas e modelagem. Os Programas de 2026 contemplam orientações que podem sustentar esse tipo de atividade, mas não o estabelecem como princípio exclusivo de organização das unidades (INDE, 2026b).

As evidências permitem identificar uma coexistência entre continuidade da estrutura curricular e abertura discursiva a outras formas de atividade matemática. Essa abertura não corresponde a uma ruptura da arquitetura curricular. Trata-se, antes, de uma possibilidade inscrita no interior de uma estrutura que permanece fortemente organizada pela progressão dos conteúdos, pela formalização e pela realização de exercícios.

A principal tensão identificada não se situa entre dois currículos distintos, mas entre diferentes orientações presentes nos mesmos documentos: de um lado, a estabilidade da

sequência, da formalização e do exercício; de outro, a valorização discursiva da resolução de problemas, da participação, da investigação e de outras formas de atividade. É nessa coexistência que se situam as possibilidades de deslocamento pedagógico identificadas pela análise.

Síntese analítica da configuração curricular da Matemática

O Quadro 2 sintetiza as principais regularidades identificadas na análise dos Programas de Ensino e dos materiais didáticos, permitindo observar continuidades e variações na organização curricular entre os quatro ciclos de escolaridade.

A leitura transversal do quadro indica continuidade na organização sequencial do conhecimento e aumento progressivo do grau de formalização ao longo da escolaridade. A centralidade do exercício permanece elevada, embora se modifiquem o tipo, a complexidade e o nível de formalização das tarefas.

A resolução de problemas está presente nos documentos curriculares e nos materiais analisados, mas não se apresenta, de forma predominante, como princípio de organização das unidades. Nos materiais examinados, muitas situações problemáticas aparecem articuladas a conteúdos ou procedimentos previamente apresentados.

Jogos, práticas lúdicas e propostas investigativas também aparecem no *corpus*, sobretudo nas orientações metodológicas dos Programas mais recentes. Contudo, sua presença é localizada e não corresponde, nos materiais analisados, a uma reorganização sistemática da arquitetura das unidades didáticas.

Quadro 2 - Síntese analítica da configuração curricular da Matemática (1.^a a 12.^a classes)

Categoria analítica	Primário 1.º ciclo (1.ª a 3.ª)	Primário 2.º ciclo (4.ª a 6.ª)	Secundário 1.º ciclo (7.ª a 9.ª)	Secundário 2.º ciclo (10.ª a 12.ª)	Tendência estrutural global
Racionalidade organizativa	Consolidação progressiva dos conhecimentos numéricos	Ampliação e aprofundamento dos conteúdos	Sequencialidade algébrica e funcional	Encadeamento lógico e maior formalização	Continuidade sequencial com intensificação formal
Arquitetura das unidades didáticas	Apresentação do conteúdo, exemplos e exercícios	Unidades formalizadas com exemplificação e treino	Exposição, exemplos e exercícios	Capítulos formalizados e encadeados	Predomínio da sequência definição (ou apresentação), exemplo e exercício
Centralidade do exercício	Elevada, sobretudo em cálculo e identificação	Elevada e mais diversificada	Elevada, com maior presença de manipulação algébrica	Elevada, com tarefas de maior complexidade simbólica	Exercício como forma recorrente de consolidação

CURRÍCULOS DE MATEMÁTICA COMO DISPOSITIVOS DE PRESCRIÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DIDÁTICA EM MOÇAMBIQUE

Evaristo Domingos Uaila • Rivelinho Manuel Mohamade

Regime de visibilidade pedagógica	Procedimentos e aplicação	Aplicação orientada e formalização crescente	Algoritmos, formalização e resolução técnica	Formalização, rigor simbólico e encadeamento lógico	Maior visibilidade da atividade procedimental e formal
Resolução de problemas	Presente em situações contextualizadas	Presente, frequentemente articulada com conteúdos previamente apresentados	Presente, em grande parte associada à aplicação dos conhecimentos	Presente em situações aplicadas e formais	Presença curricular sem centralidade estrutural dominante
Jogos e práticas lúdicas	Presença pontual	Presença pontual	Referências nas orientações metodológicas	Referências nas orientações metodológicas	Presença localizada e não estruturante
Investigação aberta	Presença limitada	Presença limitada	Presença pouco recorrente	Presença pouco recorrente	Baixa centralidade na organização das unidades
Fissuras discursivas	Contextualizações e situações de exploração	Situações-problema e contextualizações	Problemas, participação e orientações metodológicas diversificadas	Problemas, trabalho colaborativo e situações reais	Brechas discursivas localizadas no interior da estrutura dominante
Possibilidades de deslocamento pedagógico	Dependentes da organização da atividade	Condicionadas pela sequência curricular	Condicionadas pela formalização	Condicionadas pela estrutura e pelo grau de formalização	Possibilidades inscritas nos documentos, mas não estruturantes
Natureza da prescrição	Estruturada	Estruturada	Fortemente estruturada	Fortemente estruturada	Regulação elevada, acompanhada de abertura discursiva localizada

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

O quadro permite caracterizar o currículo analisado pela coexistência entre estabilidade organizativa, intensificação formal e possibilidades localizadas de diversificação das práticas pedagógicas. A regulação curricular não elimina essas possibilidades, mas também não as transforma no princípio dominante da organização didática.

Discussão

Os resultados são discutidos à luz do quadro teórico e dos estudos mobilizados, considerando a relação entre organização curricular, materiais didáticos e práticas matemáticas neles privilegiadas. A análise procura compreender como permanências e mudanças se articulam na regulação do conhecimento escolar e nas possibilidades de transformação da atividade matemática.

Racionalidade curricular e estabilidade estrutural

A organização da Matemática ao longo da escolaridade considerada estrutura-se segundo uma lógica cumulativa, anualizada e progressivamente formalizante. A distribuição dos conteúdos por classe e ciclo, articulada às formas recorrentes de atividade nos materiais didáticos, configura uma racionalidade curricular assentada na progressão ordenada do conhecimento.

A anualização não corresponde apenas à distribuição administrativa do tempo escolar. No *corpus* analisado, articula-se a uma sequência relativamente estável de conteúdos e a relações de dependência entre conhecimentos. Na perspectiva de Bernstein (1996), essas relações permitem problematizar as formas de controle da seleção, da sequência, do ritmo e da avaliação que estruturam o discurso pedagógico. Estudos realizados no contexto moçambicano reforçam a pertinência do controle da avaliação: Mahoche e Uaila (2026), no Ensino Superior, mostram que a avaliação incide simultaneamente sobre conhecimentos e competências. No presente estudo, a noção de enquadramento é mobilizada para interpretar o grau de especificação e controle inscrito nos documentos, sem projetá-lo diretamente sobre as práticas dos professores.

As fronteiras relativamente nítidas entre classes e ciclos e a dependência entre conhecimentos anteriormente introduzidos e conteúdos subsequentes são compatíveis com uma leitura em termos de classificação e enquadramento. Contudo, esses conceitos não se reduzem à existência de sequências curriculares: remetem a relações de poder, controle e comunicação que ajudam a compreender como o conhecimento é selecionado, organizado e tornado pedagogicamente transmissível (Bernstein, 1996). É nessa dimensão relacional que sua utilização se torna relevante para interpretar os resultados.

A convergência entre Programas e materiais didáticos reforça essa interpretação. Apesar da diversidade editorial encontrada no Ensino Secundário, os materiais preservam formas recorrentes de organização do conhecimento, sobretudo na articulação entre apresentação, exemplificação e exercício. A diversidade dos suportes nem sempre corresponde a uma diversidade equivalente na arquitetura didática, o que sugere que determinados princípios de seleção e sequenciamento atravessam diferentes formas de materialização.

A estabilidade identificada não se limita à ordenação dos conteúdos. Abrange também as formas de atividade matemática que estruturam os materiais. A progressão linear e a formalização crescente asseguram continuidade longitudinal, embora a complexidade dos conhecimentos e das tarefas se altere entre ciclos. A mudança de conteúdos nem sempre implica

mudança equivalente na lógica que organiza sua transmissão.

Os resultados permitem, desse modo, distinguir mudança curricular formal de transformação da racionalidade organizativa. As alterações institucionais e legais consideradas no período analisado não configuram, nos documentos examinados, uma ruptura clara da estrutura sequencial do ensino da Matemática. Observa-se, antes, a permanência de uma matriz organizativa na qual a formalização se intensifica à medida que avança a escolaridade.

Regimes de visibilidade e delimitação do pedagogicamente legítimo

O mapeamento das práticas presentes nos Programas e materiais didáticos revela uma distribuição desigual de visibilidade: exposição, exemplificação e exercício apresentam maior recorrência e integração estrutural do que jogos, investigação aberta e outras formas de atividade.

Essa assimetria não significa exclusão formal de práticas alternativas. Os Programas de 2026 incluem referências à resolução de problemas, ao trabalho colaborativo, aos jogos, aos projetos e à utilização de tecnologias digitais (INDE, 2026a, 2026b). A questão analiticamente relevante é a posição dessas práticas na arquitetura curricular e didática, pois sua legitimação discursiva não determina, por si só, a centralidade que assumem na organização das atividades.

A resolução de problemas é um caso expressivo dessa diferença. Embora apareça como finalidade e orientação metodológica, nos materiais analisados é frequentemente articulada a conhecimentos e procedimentos previamente trabalhados. O problema adquire visibilidade curricular sem se tornar predominantemente o princípio organizador das unidades. Convém distinguir entre presença discursiva, integração didática e centralidade estrutural.

Situação semelhante ocorre com jogos e práticas investigativas. Sua inclusão nos Programas mais recentes amplia o repertório de atividades legitimadas no plano prescritivo, mas a análise dos materiais não indica uma reorganização recorrente das unidades em torno dessas formas de atividade.

À luz de Valero (2023), essa distribuição desigual de visibilidade pode ser entendida como parte dos processos pelos quais determinadas formas de conhecimento e de atividade matemática adquirem maior legitimidade no espaço escolar. A questão não é apenas saber quais práticas aparecem, mas quais ocupam posições estruturantes na organização do conhecimento e das tarefas. No *corpus* analisado, formalização, aplicação de procedimentos e exercício apresentam maior estabilidade estrutural, enquanto práticas investigativas e lúdicas permanecem menos integradas à arquitetura dominante dos materiais.

Regulação, fissuras internas e possibilidades de deslocamento

A estabilidade estrutural identificada não elimina tensões internas. Os documentos incorporam formulações relativas ao desenvolvimento do raciocínio, à participação ativa do aluno, à resolução de problemas, ao trabalho colaborativo e à diversificação metodológica.

Nos Programas de Ensino de 2026, a resolução de problemas e os procedimentos heurísticos assumem relevância metodológica. O Programa do 2.º ciclo do Ensino Secundário identifica ainda a abordagem linear e rígida dos conteúdos como obstáculo à aprendizagem da Matemática (INDE, 2026b). Produz-se uma tensão entre discursos que procuram ampliar as formas legítimas de atividade matemática e uma arquitetura curricular cuja organização permanece fortemente sequencial.

A perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2012) contribui para compreender essa tensão ao conceber as políticas como processos interpretados e traduzidos nos contextos de prática. No presente estudo, contudo, essa contribuição é mobilizada dentro dos limites da análise documental: os documentos permitem identificar possibilidades de interpretação, mas não demonstram como os professores efetivamente as traduzem em sala de aula.

As fissuras identificadas são, por isso, propriedades discursivas dos documentos. Referências a problemas, investigação, participação e contextualização ampliam o repertório de práticas legitimadas no plano textual, mas não demonstram deslocamento das práticas pedagógicas. A distância entre enunciado e materialização é justamente um dos aspectos revelados pela comparação entre Programas e materiais didáticos.

À luz de Skovsmose (2023), a constituição de ambientes de investigação implica alterações nas tarefas e nas formas de participação dos alunos. Nos documentos analisados, essas possibilidades são reconhecidas, mas não assumem a mesma força organizadora observada nas formas mais convencionais de atividade matemática.

A configuração observada caracteriza-se pela coexistência de estabilidade organizativa e abertura discursiva localizada. Os mesmos documentos que regulam fortemente a sequência dos conteúdos incorporam orientações que ampliam as possibilidades de atividade matemática. O currículo não aparece como sistema fechado, mas como espaço regulado no qual coexistem princípios de continuidade e possibilidades de deslocamento.

O alcance dessas possibilidades, contudo, não pode ser determinado apenas pela análise documental. Sua concretização depende da mediação docente, das condições institucionais e dos modos como os recursos curriculares são apropriados nos contextos de prática.

Implicações político-pedagógicas e contribuições teóricas

A configuração curricular identificada permite aprofundar a relação entre regulação normativa, materialização didática e possibilidades pedagógicas no ensino da Matemática em Moçambique. A estabilidade observada entre ciclos indica que alterações formais na organização do sistema educacional nem sempre produzem transformação equivalente na arquitetura do conhecimento matemático escolar.

Do ponto de vista político-pedagógico, a ampliação de práticas investigativas, lúdicas ou orientadas para a resolução de problemas não depende apenas de sua inscrição no discurso curricular. Requer alterações na configuração das tarefas, na organização das sequências didáticas e nas formas de participação previstas nos materiais. A análise mostra, precisamente, uma distância entre a legitimação discursiva dessas práticas e sua centralidade estrutural nos materiais.

Essa distinção aprofunda a leitura bernsteiniana desenvolvida neste estudo. Classificação e enquadramento permitem interpretar as fronteiras, a sequência e as condições de transmissão inscritas nos documentos, enquanto a recontextualização permite compreender como diferentes discursos sobre a Matemática são selecionados, deslocados e incorporados ao discurso pedagógico (Bernstein, 1996). A questão central deixa de ser apenas quais conteúdos são prescritos e passa a incluir como são organizados e sob quais condições pedagógicas se tornam transmissíveis.

A perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2012) complementa essa leitura ao deslocar a atenção para os processos de interpretação e tradução das políticas. Como a investigação se restringe à análise documental, a tradução é aqui tratada como possibilidade interpretativa, e não como descrição de práticas efetivamente observadas.

Os resultados dialogam também com estudos realizados em outros contextos. Bicicleta (2023), no contexto angolano, destaca a importância da organização e do sequenciamento dos conteúdos nas linhas diretrizes da Matemática no ensino geral. A aproximação com o presente estudo reside na centralidade da sequencialidade como princípio de organização curricular; a diferença está no objeto analítico, pois esta investigação articula sequencialidade, prescrição e materialização didática.

No contexto brasileiro, Teixeira (2024) analisa o Currículo Paulista de Matemática no Ensino Médio e discute a relação entre a prescrição de habilidades e objetos de conhecimento e os materiais orientadores do trabalho docente. A aproximação reside na extensão da prescrição para além do documento curricular, enquanto a diferença está nos dispositivos analisados:

Programas de Ensino e materiais didáticos, no caso moçambicano; currículo e materiais disponibilizados pela secretaria de educação, no estudo brasileiro.

Essas aproximações são comparativas e não equivalem a evidências diretamente transferíveis, dado que os estudos apresentam contextos, níveis de ensino e procedimentos metodológicos distintos. Sua contribuição está em situar a relação entre prescrição curricular e materialização didática em um debate mais amplo.

No contexto moçambicano, estudos recentes sobre formação e inovação pedagógica no Ensino Superior oferecem elementos complementares. Mohamade e Guiraguira (2025) identificam fragilidades na preparação pedagógica e ausência de estratégias institucionais integradas no domínio das Ciências Naturais e Matemática. Mohamade e Novela (2026) discutem a implementação de metodologias ativas no Ensino Superior moçambicano e apontam uma adoção ainda incipiente e fragmentada. Esses estudos não constituem evidência direta sobre o currículo da Educação Básica analisado neste artigo, pois incidem sobre outro nível de ensino e adotam procedimentos metodológicos distintos. Servem como contexto: mostram que a legitimação de discursos de inovação não garante sua institucionalização nas práticas pedagógicas.

A principal contribuição do presente estudo reside na articulação de dois níveis frequentemente analisados separadamente: a prescrição expressa nos documentos curriculares e sua materialização nos recursos didáticos. Essa articulação mostra que a regulação curricular opera não apenas pela definição de conteúdos, mas também pela organização das sequências, pela configuração das tarefas e pela visibilidade diferencial atribuída às práticas matemáticas.

A análise permite, por fim, qualificar a própria noção de estabilidade curricular. Não se trata de ausência de inovação discursiva, mas da permanência de uma arquitetura organizativa que incorpora enunciados potencialmente diversificadores sem alterar de modo equivalente os princípios que estruturam a atividade matemática nos materiais. O currículo revela continuidade estrutural e abertura discursiva localizada, cuja eventual transformação depende de processos de recontextualização e de mediação que a análise documental, por si só, não permite observar.

Conclusão

O estudo analisou a configuração dos currículos de Matemática da 1.^a à 12.^a classe em Moçambique, considerando a organização sequencial dos conteúdos, a materialização das orientações curriculares nos materiais didáticos e o regime de visibilidade atribuído às

diferentes práticas pedagógicas.

Os resultados evidenciam uma organização curricular cumulativa e anualizada, acompanhada de aumento progressivo da formalização dos conhecimentos e das tarefas. A distribuição dos conteúdos por classes e ciclos mantém uma sequência relativamente estável, enquanto a complexidade simbólica e o grau de abstração aumentam ao longo da escolaridade.

A análise dos materiais didáticos mostra convergência com essa organização. Apesar das diferenças editoriais, predominam formas recorrentes de apresentação do conteúdo, exemplificação e realização de exercícios. A materialização didática reforça, assim, uma arquitetura em que a atividade procedimental possui elevada visibilidade e continuidade ao longo dos ciclos.

A resolução de problemas ocupa lugar explícito nos Programas de Ensino e aparece igualmente nos materiais analisados, mas não assume predominantemente a função de princípio organizador das unidades. Jogos, práticas lúdicas e investigação também são reconhecidos nos documentos, sobretudo nas orientações metodológicas mais recentes, mas sua presença permanece localizada e não se traduz, no *corpus* examinado, em uma reorganização sistemática da arquitetura didática.

Ao mesmo tempo, os documentos apresentam formulações relativas à participação ativa, ao raciocínio, à resolução de problemas, ao trabalho colaborativo e à investigação. Essas formulações constituem aberturas discursivas no interior de uma estrutura curricular que permanece fortemente organizada pela sequência dos conteúdos e pela formalização.

A principal conclusão é, portanto, que o currículo analisado combina continuidade estrutural e abertura discursiva localizada. A regulação não elimina todas as possibilidades de diversificação pedagógica, mas essas possibilidades não ocupam posição estrutural equivalente à das formas de atividade mais fortemente incorporadas nos Programas e materiais.

A articulação entre prescrição curricular e materialização didática é a principal contribuição analítica do estudo. Ela permite compreender o currículo não apenas como documento normativo, mas como configuração que se prolonga na organização dos materiais, nas formas de atividade matemática que estes privilegiam e nas práticas que tornam mais ou menos visíveis.

O estudo apresenta, contudo, uma delimitação importante: por se restringir à análise documental, não permite determinar como os professores interpretam ou concretizam as possibilidades inscritas nos documentos. Investigações futuras poderão aprofundar a relação entre prescrição, materiais didáticos e mediação docente, examinando como essas orientações

são apropriadas, reinterpretadas ou transformadas nos contextos concretos de ensino.

Referências

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge, 2012. DOI: [10.4324/9780203153185](https://doi.org/10.4324/9780203153185).

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis, 1996.

BICICLETA, Eslome Gando Citanela. As linhas directrizes da matemática no ensino geral de Angola. *Revista EDUCAmazônia*, Humaitá, v. 16, n. 2, p. 460-474, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/download/11868/8374/32705>. Acesso em: 29 mar. 2026.

CHILAULE, Arone; MACHANGO, Orlando. *Matemática: 12ª classe*. Maputo: Texto Editores, 2013.

DALLA VALLE, Paulo Roberto; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 41, e49377, 2025. DOI: [10.1590/0102-469849377](https://doi.org/10.1590/0102-469849377).

GOMES, Fábio Silva; OLIVEIRA, Andreia Maria Pereira de. O que está implícito na recontextualização dos Materiais Curriculares Educativos de Matemática na Educação de Jovens e Adultos? *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, Brasília, v. 14, n. 1, p. 1-20, 2024. DOI: [10.37001/ripem.v14i1.3672](https://doi.org/10.37001/ripem.v14i1.3672)

INDE. *Ficha de Apoio à Aprendizagem de Matemática: 7.ª classe*. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), 2022.

INDE. *Matemática – 1.ª classe*. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), 2020a.

INDE. *Matemática – 2.ª classe*. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), 2020b.

INDE. *Matemática – 3.ª classe*. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), 2020c.

INDE. *Matemática – 4.ª classe*. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), 2020d.

INDE. *Matemática – 5.ª classe*. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), 2020e.

INDE. *Matemática – 6.ª classe*. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), 2020f.

INDE. *Programa de ensino da disciplina de Matemática: ensino secundário: 1.º ciclo*. [S. l.]: Ministério da Educação e Cultura, 2026a.

INDE. *Programa de ensino da disciplina de Matemática: ensino secundário: 2.º ciclo*. [S. l.]:

Ministério da Educação e Cultura, 2026b.

INDE. *Programa de Matemática do Ensino Primário – 1.º ciclo (1.ª à 3.ª classe)*. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), 2018a.

INDE. *Programa de Matemática do Ensino Primário – 2.º ciclo (4.ª à 6.ª classe)*. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), 2018b.

LANGA, Heitor; CHUQUELA, Neto João. *Livro do aluno: Matemática – 8ª classe*. Maputo: Plural Editores Moçambique, 2021.

MAHOCHE, Calton Armindo; UAILA, Evaristo Domingos. Que competências se avaliam no Ensino Superior? Um estudo baseado em percepções de estudantes e docentes sobre algumas disciplinas na Universidade Púnguê. *Horizontes*, Itatiba, v. 44, n. 1, e023272, 2026. DOI: [10.24933/horizontes.v44i1.1992](https://doi.org/10.24933/horizontes.v44i1.1992).

MARTINS, Zeferino Alexandre. *Matemática: 9ª classe*. 2. ed. Maputo: Texto Editores, 2011.

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

MOHAMADE, Rivelinho Manuel; GUIRAGUIRA, Emília Maria José. Formação em Ciências Naturais e Matemática no Ensino Superior em Moçambique: desafios e perspetivas de melhoria da qualidade. *Revista Educação em Páginas*, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, e18479, 2025. DOI: [10.22481/redupa.v4i04.18479](https://doi.org/10.22481/redupa.v4i04.18479).

MOHAMADE, Rivelinho Manuel; NOVELA, Agnes Clotilde. Active Learning Methodologies in Natural Sciences and Mathematics in Mozambican Higher Education: Implementation Levels, Challenges, and Emerging Trends. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, v. 11, n. 3, p. 3990-4000, 2026. DOI: [10.38124/ijisrt/26mar2099](https://doi.org/10.38124/ijisrt/26mar2099).

NHENZE, Ismael Caetano. *Matemática: 10ª classe*. Maputo: Plural Editores, 2017.

PAN, Yanjun; KE, Fengfeng; XU, Xinhao. A systematic review of the role of learning games in fostering mathematics education in K–12 settings. *Educational Research Review*, v. 36, p. 100448, 2022. DOI: [10.1016/j.edurev.2022.100448](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100448).

REZAT, Sebastian. Research on curriculum resources in mathematics education: a survey of the field. *ZDM – Mathematics Education*, v. 56, n. 2, p. 223-237, 2024. DOI: [10.1007/s11858-024-01559-x](https://doi.org/10.1007/s11858-024-01559-x).

SKOVSMOSE, Ole. *Critical mathematics education*. Cham: Springer International Publishing, 2023. DOI: [10.1007/978-3-031-26242-5](https://doi.org/10.1007/978-3-031-26242-5).

TEIXEIRA, Alessandra Carvalho. O Novo Ensino Médio e as prescrições curriculares de Matemática para o Estado de São Paulo em 2024. *Revista de Educação Matemática (REMat)*, São Paulo, v. 21, p. 01-23, 2024. DOI: [10.37001/remat25269062v21id518](https://doi.org/10.37001/remat25269062v21id518).

VALERO, Paola. A cultural–political reading of school mathematics curriculum reform. In: SHIMIZU, Yoshinori; VITHAL, Renuka (org.). *Mathematics curriculum reforms around the world*. Cham: Springer, 2023. p. 545-548. DOI: [10.1007/978-3-031-13548-4_37](https://doi.org/10.1007/978-3-031-13548-4_37).

VUMA, José Paulo; CHERINDA, Marcos. *Matemática: 11^a classe*. Maputo: Longman Moçambique, 2009.

Sobre os autores

Evaristo Domingos Uaila. Doutor em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Licenciado em Ensino de Matemática e Física. Professor Associado na Universidade Púnguè (UniPúnguè), Chimoio, Moçambique.

Contribuição de autoria (CRediT): Metodologia; Análise formal; Supervisão; Escrita (revisão e edição).

Rivelinho Manuel Mohamade. Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Pedagógica de Maputo, Mestre em Educação/Ensino de Matemática. Docente da Universidade Rovuma (UniRovuma) – ISTLT, membro do núcleo de pesquisa MEQUA.

Contribuição de autoria (CRediT): Conceitualização; Metodologia; Investigação; Análise formal; Curadoria de dados; Escrita (rascunho original); Escrita (revisão e edição).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4642945100403574>

Como referenciar

UAILA, Evaristo Domingos; MOHAMADE, Rivelinho Manuel. Currículos de matemática como dispositivos de prescrição e materialização didática em Moçambique. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 22, n. 53, e20986, 2026. DOI: 10.22481/praxisedu.v22i53.20986