


**TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
MOÇAMBICANAS NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS**

**HISTORICAL TRAJECTORY OF MOZAMBICAN EDUCATIONAL POLICIES IN  
THE CONTEXT OF CLIMATE CHANGE**

**TRAYECTORIA HISTÓRICA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS  
MOZAMBIQUEÑAS EN EL CONTEXTO DEL CAMBIO CLIMÁTICO**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n9-221>

**Data de submissão:** 19/08/2025

**Data de publicação:** 19/09/2025

**Dilson Arlindo Mutote**

Doutorando em Educação

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo

E-mail: [dilson.mutote@gmail.com](mailto:dilson.mutote@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4505-7233>

**Julian Mora Aliseda**

Catedrático em Ordenamento Territorial e Desenvolvimento Sustentável

Instituição: Universidad de Extremadura

E-mail: [tajoguadiana@gmail.com](mailto:tajoguadiana@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8986-2720>

**Wagner dos Santos**

Doutor em Educação

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo

E-mail: [wagnercefd@gmail.com](mailto:wagnercefd@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>

---

**RESUMO**

Nos últimos anos, Moçambique tem sido severamente afetado por eventos extremos, que impactam particularmente o setor da educação. Este artigo analisa a trajetória histórica das políticas educacionais moçambicanas no contexto das mudanças climáticas. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória (Creswell; Plano Clark, 2013). Adotam-se como fontes os dados obtidos pelos pesquisadores por meio de visitas e consultas a informações na biblioteca do MINEDH (Moçambique), no período de 28 de fevereiro a 20 de março de 2023. Além disso, foram considerados documentos obtidos junto ao INGD, referentes às épocas ciclônicas entre 1980 e 2022, no período de 4 de abril a 2 de maio de 2023, à luz da teoria arendtiana e do conceito de resiliência. Os resultados evidenciaram que, apesar da ocorrência sistemática das mudanças climáticas, a política educacional, os planos e programas de formação de professores, bem como o currículo e as disciplinas do ensino primário, não foram adequados com o objetivo de responder às necessidades presentes. Soma-se a isso os problemas relacionados a um sistema caracterizado pela fragilidade.

**Palavras-chave:** Política Educacional. Ensino Primário. Mudanças Climáticas. Moçambique.

## ABSTRACT

In recent years, Mozambique has been severely affected by extreme events, which particularly impact the education sector. This article analyzes the historical trajectory of Mozambican education policies in the context of climate change. It is characterized as qualitative, exploratory research (Creswell; Plano Clark, 2013). The data sources used were data obtained by the researchers through visits and consultations at the MINEDH library (Mozambique), from February 28 to March 20, 2023. Furthermore, documents obtained from the INGD (National Institute of Meteorology) relating to the cyclonic periods between 1980 and 2022, from April 4 to May 2, 2023, were considered in light of Arendtian theory and the concept of resilience. The results showed that, despite the systematic occurrence of climate change, educational policy, teacher training plans and programs, as well as primary school curricula and subjects, were not adequate to meet current needs. This is compounded by problems related to a system characterized by fragility.

**Keywords:** Educational Policy. Primary Education. Climate Change. Mozambique.

## RESUMEN

En los últimos años, Mozambique se ha visto gravemente afectado por fenómenos extremos, que impactan especialmente al sector educativo. Este artículo analiza la trayectoria histórica de las políticas educativas mozambiqueñas en el contexto del cambio climático. Se caracteriza por ser una investigación cualitativa y exploratoria (Creswell; Plano Clark, 2013). Las fuentes de datos utilizadas fueron datos obtenidos por los investigadores mediante visitas y consultas a la biblioteca del MINEDH (Mozambique), del 28 de febrero al 20 de marzo de 2023. Además, se analizaron documentos del INGD (Instituto Nacional de Meteorología) relativos a los períodos ciclónicos entre 1980 y 2022, del 4 de abril al 2 de mayo de 2023, a la luz de la teoría arendtiana y el concepto de resiliencia. Los resultados mostraron que, a pesar de la ocurrencia sistemática del cambio climático, la política educativa, los planes y programas de formación docente, así como los currículos y asignaturas de la educación primaria, no fueron adecuados para satisfacer las necesidades actuales. Esto se ve agravado por los problemas relacionados con un sistema caracterizado por la fragilidad.

**Palabras clave:** Política Educativa. Educación Primaria. Cambio Climático. Mozambique.

## 1 INTRODUÇÃO

O processo educativo em Moçambique compreende três grandes períodos peculiares de sua história e evolução: o período anterior à chegada do regime colonial português (1498), conhecido como era da educação consuetudinária; o período da dominação colonial (1845-1974), no qual a educação esteve sob gestão privada e estatal; e o período pós-independência (de 1975 até o presente).

O modelo de educação consuetudinária era caracterizado pela iniciação, ritos, dogma superstição, religião, magia, bem como pela tradição, em um contexto no qual o indivíduo era preparado para aceitar a exploração como uma lei natural e reproduzi-la em seu grupo etário, família, tribo, etnia e raça (Maputo, 1983). Entre 1845 e 1974, Moçambique esteve sob o regime colonial português, período em que a educação colonial foi marcada pela existência de duas estruturas de ensino: a) para indígenas; e b) para a população branca e assimilada.

Em meio a essas restrições, o ensino produziu estratificação social que servia como fator de seleção, estabelecendo simetria entre religião e ensino, separação entre teoria e prática, além de refletir a ausência de programas, planos de curso, livros e manuais adequados, a inexistência da educação de adultos e o caráter urbano da rede escolar (SNE, 1983).

Assim, a dominação, a estratificação social, a discriminação e a exploração das populações moçambicanas não são resultado de uma suposta falta de interesse em se libertar, mas sim dos obstáculos impostos pelo regime colonial, que passavam pela estratificação social entre os povos. Ao observar o contexto anterior à chegada do regime colonial português em Moçambique, em comparação com o período da dominação, nota-se que o regime colonial exercia controle total sobre os homens, a terra e os recursos inclusive sobre a educação, definindo quem deveria ou não ter acesso a ela. Desse modo, a teoria arendtiana permite compreender como as desigualdades estruturais condicionavam o acesso à educação.

Diante dessa problemática, emerge uma pluralidade de estudos no alcance nacional que se dedicam a compreender tal fenômeno sob diferentes perspectivas e enfoques de análise (Souza, 2019; Vicente & Campos, 2021; Árabe et al., 2024; Mechiço, 2024). Segundo Árabe et al., (2024) essas investigações direcionaram sua atenção para analisar a evolução do sistema educativo em Moçambique: reformas, características, constrangimentos e desafios. Tendo a política de assimilação disponibilizou um modelo cultural e linguístico, um modelo de civilização fundado na utilização do português e na minimização das línguas bantu que contribui para o privilegio da língua portuguesa no ensino em Moçambique ainda na atualidade (Árabe et al., 2024).

Mechiço (2024) destaca que a educação e a escola moçambicanas, graças à nacionalização (estatização), foram instrumentos de construção e consolidação de uma nova sociedade e do Homem

Novo. No entanto, Para Vicente & Campos, 2021, é imprescindível desenvolver uma educação capaz de compreender as múltiplas dimensões, a complexidade da cultura Moçambicana.

Observa-se que, nesse período, não havia interesse em incluir conteúdos ou temas de educação ambiental nos currículos escolares, mesmo diante das evidências de exploração dos recursos naturais ao longo do território nacional. Exemplos como o ouro, o marfim e a comercialização de escravos favoreceram significativamente a exploração do meio ambiente. Isso ocorreu porque os impactos das variações climáticas em Moçambique eram de menor proporção e escala, ou seja, não eram frequentes e não causavam danos tão graves quanto os observados atualmente.

Todavia, com a proclamação da independência da República de Moçambique, em 1975, o governo de Moçambique entendeu que devia introduzir, no setor da educação, uma nova estrutura (reformas), que consistiu em destruir e substituir os modelos capitalistas pelo poder popular democrático e pela uniformização de um sistema educacional único, controlado pelo Estado e a serviço do povo.

Neste contexto, os programas de educação passaram da ideologia dos interesses de classe para a ideologia científica da classe trabalhadora, da aliança operário-camponesa e da libertação do homem em vez de sua exploração. Visavam à criação de condições para um maior acesso dos moçambicanos à educação, ao combate ao elitismo e à discriminação no ensino, à rejeição do individualismo, à intensificação da formação e reciclagem de professores, ao resgate da personalidade moçambicana e de sua cultura, bem como ao renascimento do homem novo, liberto do obscurantismo e da superstição (MEC, 1983).

Neste âmbito, considerando os êxitos dos esforços desencadeados pelo povo moçambicano na luta pela libertação da terra e do homem sob o regime colonial e, conseqüentemente, pelo resgate da gestão da coisa pública em particular da educação, em um contexto em que o país já começava a sofrer os efeitos das mudanças climáticas, surge a seguinte questão: quais foram as primeiras ações ou estratégias (reformas) que a nova gestão introduziu no sistema educativo de Moçambique, relacionadas às mudanças climáticas?

Portanto, a proposta deste artigo consiste em descrever a perspectiva histórica das políticas educacionais de Moçambique diante da crise climática, centrando sua análise nas reformas introduzidas no Sistema Nacional de Educação entre 1983 e 1991, por meio das seguintes leis: Lei nº 4/83, de 23 de março; Lei nº 6/92, de 6 de maio; e Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro. Também são consideradas as disciplinas do ensino primário e seus conteúdos, bem como o *Plano de Emergência Básico para a Escola* (Guião de Elaboração) entre outros. A partir dessas fontes, objetivamos discutir até que ponto esses instrumentos contribuem para o aumento da resiliência no currículo escolar do

ensino primário frente à crise climática em Moçambique. Desse modo, nos apropriamos dos princípios etimológicos da resiliência e da teoria arendtiana.

## 2 METODOLOGIA

Assumimos, neste artigo, os princípios etimológicos da resiliência, que representam abordagens interdisciplinares cujo propósito é fornecer um conjunto de ferramentas destinadas a fortalecer as estratégias adaptativas das políticas educacionais diante da crise climática em Moçambique. Além disso, essas abordagens buscam programar ações estratégicas que visem responder aos impactos causados pelas mudanças climáticas e desencadear a preparação para o enfrentamento de desastres ambientais futuros (Collen, 2019). Nesse sentido, a habilidade de adaptação está intrinsecamente inserida no conceito de resiliência, tal como delineado por Folke (2006).

Delimitamos, nesse caso, também como teoria o pensamento de Hannah Arendt sobre *A crise na Educação*, considerando o contexto, o período e o lugar em que a autora desenvolveu suas reflexões sobre os modelos de educação predominantes à época. A escolha do pensamento de Hannah Arendt se justifica por sua atualidade, uma vez que, conforme Arendt (1957), trata-se de uma crise geral que se abate sobre o mundo moderno, atingindo quase todas as áreas da vida humana. Essa crise manifesta-se de maneiras distintas nos diversos países, ampliando-se para diferentes domínios e assumindo variadas formas.

Segundo Arendt (1957), o cenário vivido na América e por outros países no século XX configurava-se como uma crise periódica da educação, associada à onda revolucionária posterior à Segunda Guerra Mundial, ao contexto dos campos de concentração e extermínio, e ao profundo mal-estar que, sob a aparência de prosperidade, se espalhou por toda a Europa após o fim do conflito. Nesse cenário, torna-se difícil dedicar à educação toda a atenção que ela merece (Arendt, 1957).

Tal contexto guarda semelhanças com a realidade atual que caracteriza o setor educacional em Moçambique, onde a educação tem sido definida e orientada por interesses meramente políticos, com a maior interferência já vista na história do país desde a proclamação da independência nacional. A educação é mercantilizada, seletiva, e verifica-se a presença de um modelo de estratificação que anteriormente caracterizava os sistemas educacionais durante o período da dominação colonial. Atualmente, a educação é moldada por organizações mundiais como o Banco Mundial, a Unesco, o FMI, entre outras agendas internacionais, forçando modelos que conduzem ao precipício e à marginalização.

Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória (Creswell; Plano Clark, 2013). Adotam-se como fontes os dados obtidos pelos pesquisadores por meio de visitas e consultas a informações na biblioteca do MINEDH (Moçambique), no período de 28 de fevereiro a 20 de março de 2023. Contudo, devido aos desdobramentos na coleta de dados, houve necessidade de estender o trabalho até dezembro de 2023. Além disso, foram considerados documentos obtidos junto ao INGD, referentes às épocas ciclônicas entre 1980 e 2022, no período de 4 de abril a 2 de maio de 2023.

No período de 19 de maio a 15 de junho de 2023, realizamos uma pesquisa na Escola Primária Completa da Machava “A”, com a finalidade de analisar as disciplinas do ensino primário em vigor e seus respectivos conteúdos. Também foram consideradas informações do Inde, coletadas entre março de 2023 e janeiro de 2024, com o objetivo de obter dados sobre a (in) capacidade de resiliência das políticas educacionais do nível primário diante da crise climática em Moçambique.

Nesse processo, foram considerados para a análise: a) a Introdução do Sistema Nacional de Educação (1983-1991); b) a Reforma do Sistema Nacional de Educação (1992-2004); c) a Lei nº 6/92, de 6 de maio; d) a Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro; e) o Plano Curricular para o Curso de Formação de Professores do Primeiro Grau do Ensino Básico – curso de 7<sup>a</sup>+3, de 2003; f) o Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário, de 2006; g) o Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário, de 2012; h) o Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos, de 2019; i) Plano de Emergência Básico para a Escola (Guião de Elaboração); j) as disciplinas do ensino primário e seus conteúdos.

Este capítulo analisa as disciplinas oferecidas no ensino primário, estruturadas da seguinte maneira: 1<sup>a</sup> classe, 2<sup>a</sup> classe, 3<sup>a</sup> classe, 4<sup>a</sup> classe, 5<sup>a</sup> classe e 6<sup>a</sup> classe. Cada classe possui um conjunto específico de disciplinas e conteúdos, delineados conforme descrito a seguir: 1<sup>a</sup> Classe: Português e Matemática; 2<sup>a</sup> Classe: Português e Matemática; 3<sup>a</sup> Classe: Português e Matemática; 4<sup>a</sup> Classe: Português, Matemática, Ciências Sociais e Ciências Naturais; 5<sup>a</sup> Classe: Português, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Educação Visual e Ofícios; 6<sup>a</sup> Classe: Português, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Educação Visual e Ofícios.

### **3 RESULTADOS**

Para o caso de Moçambique, o sistema educacional atual é caracterizado por falta de credibilidade, altos índices de analfabetismo em grande parte da população, erros recorrentes e sistemáticos nos livros escolares, corrupção acentuada, falta de engajamento, e pela prática de passagens automáticas, ou seja, os alunos são obrigados a transitar de nível escolar sem reunir as

condições básicas de aprendizagem, sob o pretexto da escassez de vagas para novos ingressos, caso reprovem. Esse sistema também se caracteriza pela interferência quase total das políticas educacionais definidas pelos ODM e pelos ODS, sem considerar minimamente as especificidades contextuais do país. A título de exemplo, o Objetivo 2 dos ODM, em vigor entre 2000 e 2015, preconizava a “escolarização universal”. Findo esse período, o Objetivo 4 dos ODS, vigente desde 2015 até 2030, propõe assegurar a “qualidade da educação”.

Embora esses objetivos não estejam errados, são elaborados em contextos alheios à realidade moçambicana e, conseqüentemente, tornam-se de difícil ou mesmo impossível cumprimento. Afinal, como alcançar qualidade na educação se o país ainda não tem capacidade de oferecer escolarização para todos a nível nacional? Como garantir qualidade se o sistema educacional se baseia em passagens automáticas? Como alcançar qualidade quando grande parte das aulas ainda ocorre ao ar livre, com crianças sentadas no chão, sem carteiras, sem quadros adequados e com professores insuficientemente formados?

Além disso, o sistema enfrenta desafios como o não pagamento pontual de salários, a ausência de remuneração por horas extras, a elevada razão aluno-professor e o excesso de alunos por turma. É comum encontrar salas de aula com mais de 70 alunos para um único professor, com jornadas reduzidas entre três a quatro horas diárias. Enquanto isso, muitos filhos dos altos dirigentes não estudam em escolas públicas: frequentam colégios particulares reconhecidos internacionalmente ou, muitas vezes, estudam fora do país. Nesse contexto, para Arendt (1957), a crise força-nos a regressar às próprias questões e exigem de nós respostas novas ou antigas, mas, em qualquer caso, respostas sob a forma de juízos diretos.

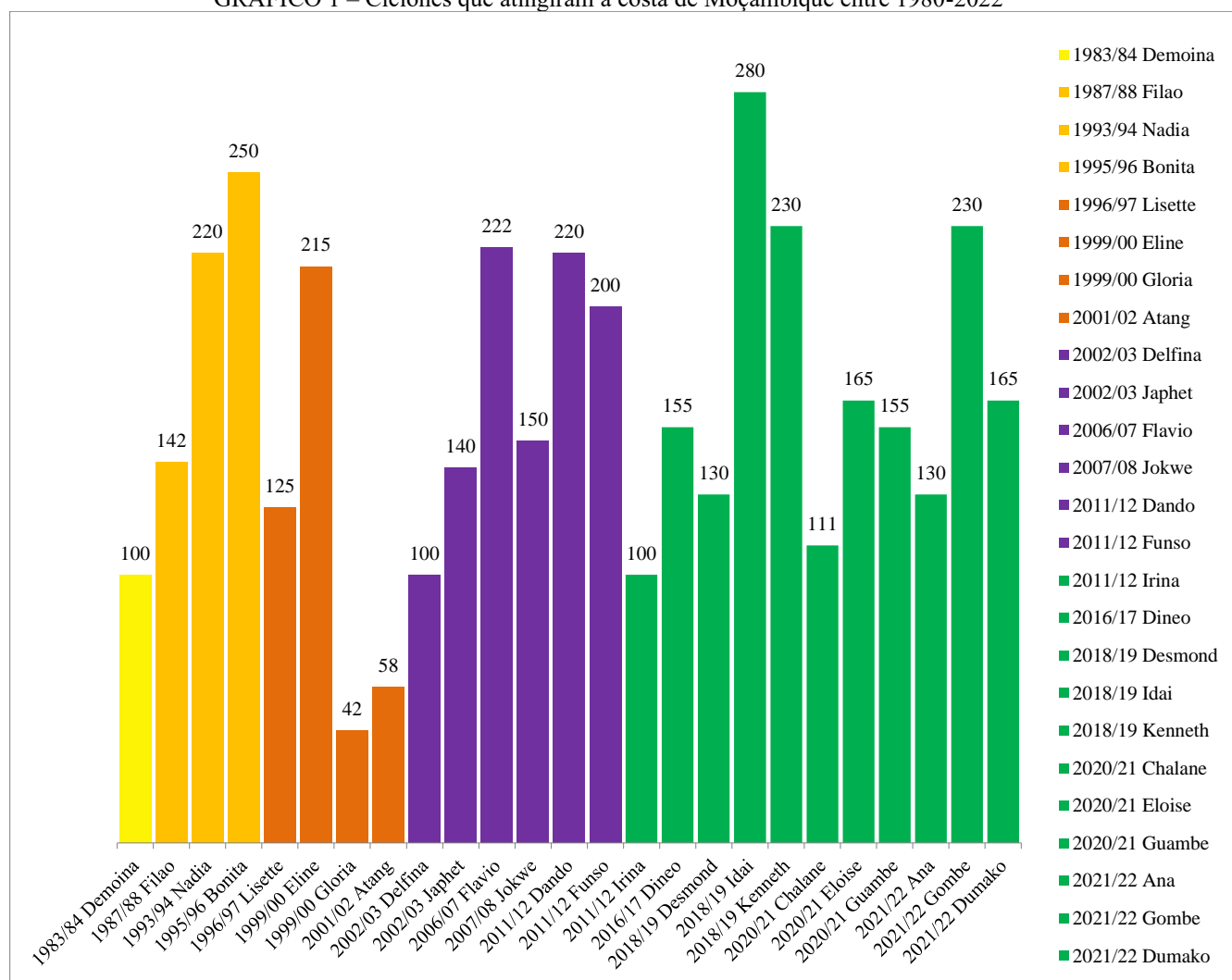
Diante dos inúmeros eventos que vêm ocorrendo no mundo e que têm impactado sua dinâmica e orientação, em nível nacional, o Governo de Moçambique, além de implementar ações, programas, estratégias e medidas com o objetivo de melhorar o acesso à educação para todos e garantir sua qualidade, elaborou diferentes marcos legais, entre os quais se destacam: a) Reformas no Sistema Nacional de Educação, entre 1983 e 1991, instituídas pela Lei nº 4/83, de 23 de março; b) Lei nº 6/92, de 6 de maio; c) Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro; d) disciplinas do ensino primário e seus conteúdos; e e) Plano de Emergência Básico para a Escola (Guião de Elaboração).

De igual modo, tem se implementado ações com o objetivo de mitigar e reduzir as externalidades negativas geradas pelas mudanças climáticas desde a década de 1980, por meio da criação do INGD, instituído pelo Art. 10 da Lei nº 10/2020, de 24 de agosto, com base no disposto no Art. 1 da Resolução nº 30/2016, de 31 de outubro, da Comissão Interministerial da Reforma da Administração Pública.

Nesse contexto, com a criação do INGD, à luz da Lei nº 10/2020, de 24 de agosto, para além dos eventos extremos como secas, cheias e inundações, os ciclones tropicais passaram a ser monitorados no território nacional de Moçambique após a proclamação da independência, em 25 de junho de 1975 (Mutote at al., 2024).

Percebe-se que, entre 1983 e 2022, o INGD contabilizou 26 ciclones tropicais que afetaram o território nacional, resultando em prejuízos humanos e sociais, conforme exposto no Gráfico 3. Destacamos que não estão incluídos nesse total os ciclones tropicais Cheneso, registrado entre 17 e 29 de janeiro de 2023, na província de Nampula; Freddy, de 6 a 24 de fevereiro em Inhambane, e de 2 a 14 de março de 2023, nas províncias da Zambézia e Tete; Álvaro, de 1 a 4 de janeiro de 2024, na região de Nampula; e Filipo, de 10 a 14 de março de 2024, nas províncias da Zambézia, Sofala, Inhambane, Gaza e na Cidade de Maputo. Com isso, totalizam-se 32 ciclones tropicais no período de 1980 a 2024.

GRÁFICO 1 – Ciclones que atingiram a costa de Moçambique entre 1980-2022



Fonte: INGD, 2023.

Conforme o Gráfico 1, a quantidade de ciclones tropicais ocorridos em Moçambique no período entre 1980 e 2022 sem incluir outros fenômenos extremos, como secas, cheias, inundações e terremotos de menor magnitude evidencia a fragilidade e a vulnerabilidade das políticas educacionais, de modo específico. Esses eventos, por sua vez, traduzem-se em retrocessos no que se refere à efetivação de políticas públicas, como a construção e manutenção de escolas, hospitais, pontes, habitações, estradas e demais instituições, colocando o país em uma condição crescente de subdesenvolvimento. Além disso, acarretam perdas humanas, aumento no número de crianças órfãs e pessoas com deficiência.

Igualmente, o cenário atual tem desencadeado problemas já amplamente conhecidos, como a insuficiência de infraestruturas escolares adequadas para acomodar todas as crianças em idade escolar, bem como fragilidades no currículo vigente, especialmente no que diz respeito aos conteúdos e abordagens relacionadas às mudanças climáticas. Outra ação importante do Governo de Moçambique, no âmbito da mitigação dos efeitos climáticos, foi a aprovação do Decreto nº 78/2019, de 19 de setembro, que regulamenta os Diques de Proteção contra Cheias e Inundações provocadas pelas águas superficiais dos rios, conforme o disposto no Art. 75 da Lei nº 16/91, de 3 de agosto.

## **4 DISCUSSÃO**

### **4.1 A LEI Nº 4/83 DE 23 DE MARÇO**

O Sistema Nacional de Educação (SNE) é um processo que contribui para a formação de um moçambicano com consciência patriótica, cientificamente qualificado, profissional e tecnicamente capacitado, e culturalmente livre (Moçambique, 1983). Ao abrigo do Art. 9 da Lei nº 4/83, de 23 de março, o SNE está estruturado em quatro níveis: primário, secundário, médio e superior. O ensino primário compreende as sete primeiras classes e é frequentado, em princípio, por crianças de 7 a 14 anos, sendo dividido em dois graus: o 1º Grau, da 1ª à 5ª classes; e o 2º Grau, da 6ª à 7ª classe.

No período entre 1983 e 1991, o país registrou dois ciclones tropicais: Demoina (1983/84) e Filao (1987/88).

A Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro, resultante da reformulação da Lei nº 6/92 do SNE, preconiza em seus princípios gerais, no Art. 3: a) uma educação equilibrada e inclusiva; b) valores de paz, diálogo, família e meio ambiente; c) o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar dos cidadãos; desenvolvimento sustentável; respeito pelos direitos humanos; espírito de tolerância, solidariedade e respeito ao próximo e às diferenças; d) inclusão; e f) laicidade e apartidarismo do SNE.

Por seu turno, o PCEP preconiza o ensino primário de sete classes e a alfabetização de adultos como prioridades, correspondendo à Educação Básica que o Governo procurava oferecer a cada cidadão, à luz da Constituição da República de Moçambique. No período entre 1992 e 2017, o país registrou 14 ciclones tropicais: Nadia (1993/94), Bonita (1995/96), Lisette (1996/97), Eline (1999/00), Gloria (1999/00), Atang (2001/02), Delfina (2002/03), Japhet (2002/03), Flávio (2006/07), Jokwe (2007/08), Dando (2011/12), Funso (2011/12), Irina (2011/12) e Dineo (2016/17), respectivamente.

#### 4.2 A LEI Nº 18/2018 DE 28 DE DEZEMBRO

A Lei nº 18/2018 surge como resultado da reformulação do currículo introduzido em 2004, à luz da Lei nº 6/92 do SNE. Neste contexto, a Lei nº 18/2018 define o Ensino Primário como o nível de ensino que tem por objetivos: a) proporcionar uma formação inicial nas áreas de comunicação, ciências sociais, ciências naturais, matemática, educação física, estética e cultura; e b) desenvolver conhecimentos socialmente relevantes, técnicas básicas e aptidões para o trabalho manual, além de atitudes e convicções que proporcionem maior participação social e ingresso na vida produtiva.

No período entre 2018 e 2024, o país registrou 15 ciclones tropicais que fustigaram o território nacional, causando danos significativos no setor da educação. Exemplos de algumas externalidades negativas causadas por alguns ciclones: Ciclone tropical Dinêo, 2016/17, afetou 16.274 alunos e 53 salas na província de Inhambane. Ciclone tropical Idai, 2018/19, afetou 382.717 alunos, 9.614 professores e 3.503 salas de aula nas províncias de Zambézia, Tete, Manica, Sofala e Inhambane. Ciclone tropical Kenneth, 2018/19, afetou 41.694 alunos, 897 professores e 152 escolas nas províncias de Nampula e Cabo Delgado. Ciclone tropical Chalane, 2020/21, afetou 75 escolas, 170 salas de aula e 30 casas de professores nas províncias de Sofala, Manica e Zambézia. Ciclone tropical Gombe, 2021/22, afetou 801 escolas, 216.313 alunos e 4.429 professores nas províncias de Nampula e Zambézia. Ciclone tropical Ana, 2021/22, afetou 981 escolas, 26.702 alunos e 4.866 professores nas províncias de Cabo Delgado, Nampula, Tete, Zambézia, Manica e Sofala. Ciclone tropical Freddy, 2023/24, afetou 2.419 escolas, 7.468 salas de aula, 853.271 alunos e 14.135 professores nas províncias de Inhambane, Niassa, Nampula, Sofala, Zambézia, Manica e Tete.

#### 4.3 PLANOS CURRICULARES PARA CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO

O plano curricular de formação de professores é um instrumento que tem sido ajustado e adaptado em função das necessidades e dos objetivos que se pretendem alcançar. Nos últimos anos, o processo de formação de professores tem sido antecedido por um edital público relativo aos exames

de admissão, com o objetivo de selecionar as candidaturas que, posteriormente, receberão formação nos cursos de formação de professores do ensino primário e de educadores de jovens e adultos.

#### 4.4 PLANO CURRICULAR PARA O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR DO PRIMEIRO GRAU DO ENSINO BÁSICO -CURSO 7+3, DE 2003

Segundo o Inde (2003), o currículo de 6<sup>a</sup>/7<sup>a</sup>+3, antecessor ao atual, foi adotado no início da década de 1980 para a formação de professores para o Ensino Primário 1 (EP1) do SNE, introduzido em 1983. O plano curricular para o curso de formação de professor do primeiro grau do ensino básico, curso 7<sup>a</sup>+3, de 2003, conforme descrito pelo Inde e pelo atual MINEDH, buscou atender a três objetivos fundamentais: formação político-ideológica, formação acadêmica e formação profissional (Inde, 2003).

O plano curricular de 2003 era composto por áreas e disciplinas curriculares que totalizavam 2.711 horas letivas, das quais aproximadamente 947 horas (35%) eram destinadas à formação geral e 1.764 horas (65%) à formação profissional. No primeiro e segundo anos, a formação geral representava 35%, enquanto a formação profissional que incluía estágios nos dois primeiros trimestres na Escola Primária, no terceiro ano, e jornadas pedagógicas no CFPP- correspondia a 65% (Inde, 2003).

#### 4.5 PLANO CURRICULAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO PRIMÁRIO – 2006

O Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário visa, principalmente, atender às exigências do novo Currículo do Ensino Primário, especialmente no que diz respeito à expansão da rede escolar e à melhoria da qualidade da educação. Seu objetivo é formar, de maneira célere, professores com uma preparação profissional adequada para enfrentar com sucesso o desafio de educar os moçambicanos (Maputo, 2006).

Assim, de acordo com esses princípios, a formação de professores para o ensino básico assenta na articulação entre teoria e prática, em uma perspectiva integrada, na transferência de conhecimentos, atitudes e habilidades para a prática profissional futura, e na valorização da inovação e da investigação (Maputo, 2006). Em relação ao plano de estudos, este prevê uma formação intensiva, com aulas ocorrendo em dois turnos: a carga horária semanal será de 36 períodos de 50 minutos cada, totalizando, ao final do curso, aproximadamente 1.440 períodos, o que equivale a 1.200 horas.

#### 4.6 PLANO CURRICULAR DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO - 2012

De acordo com o Inde (2012), os temas transversais estão definidos no Plano Curricular do Curso de Formação de Professores, com base no currículo do Ensino Primário. Durante a formação, os estudantes serão envolvidos em situações concretas que utilizam estratégias participativas, orientadas para o desenvolvimento do espírito crítico e da autoestima das crianças (Inde, 2012).

Neste plano curricular, foram definidos os seguintes temas transversais, a serem abordados em todos os módulos: a) educação para a cidadania (direitos e deveres do cidadão, direitos humanos, direitos da criança, cultura de paz e democracia, educação patriótica); b) gênero e equidade; c) saúde sexual e reprodutiva (SSR, IST, HIV, Sida) e habilidades para a vida; d) saúde escolar e nutrição (primeiros socorros, prevenção de doenças, nutrição, prevenção do consumo de drogas e bebidas alcoólicas); e) segurança rodoviária; e f) educação ambiental (preservação, uso sustentável dos recursos naturais, e prevenção de desastres naturais).

#### 4.7 PLANO CURRICULAR DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO E DE EDUCADORES DE ADULTOS – 2019

O Plano Estratégico da Educação (2011-2016) preconiza, entre suas prioridades, a reformulação do curso de formação de professores do ensino primário e de educadores de adultos, com o objetivo de formar profissionais competentes tanto científica quanto pedagogicamente. Esses profissionais devem estar comprometidos com a promoção e o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizem a aplicação dos conhecimentos em diversas situações (Inde, 2019).

Considerando a vulnerabilidade da localização geográfica de Moçambique, associada aos danos gerados anualmente por eventos extremos, como inundações, cheias e ciclones tropicais no setor da educação, identificou ligeira evolução na incorporação de temáticas de educação ambiental nos planos curriculares de formação de professores do ensino primário.

Este artigo reconhece que a integração de temas relacionados à educação ambiental nos Planos de Formação de Professores do Ensino Primário não garante a utilização e aplicabilidade prática desses conteúdos em sala de aula. Por isso, propõe a necessidade de formar, capacitar e treinar continuamente os professores em questões relacionadas à educação ambiental, mudanças climáticas e desastres naturais.

Além disso, compreendemos a urgência de reformar a política educacional, promover a formação contínua dos professores e incluir temas sobre mudanças climáticas e desastres naturais

como conteúdos obrigatórios no currículo escolar. Isso envolve revisar as disciplinas do currículo e, por fim, desenvolver uma cultura ambiental nas comunidades.

Ao longo deste artigo observamos que os temas de educação ambiental nos Planos de Formação de Professores do Ensino Primário não atendem plenamente às expectativas atuais, pois estão mais alinhados com programas políticos e iniciativas de organizações internacionais relacionadas aos ODS, entre outras agendas.

#### 4.8 DISCIPLINAS DO ENSINO PRIMÁRIO E SEUS CONTEÚDOS

Diante dos diversos danos causados pelas mudanças climáticas em Moçambique nos últimos 33 anos surgem a seguinte questão: quais conteúdos relacionados às mudanças climáticas (educação ambiental) estão contemplados nas disciplinas do ensino primário e contribuem para aumentar a resiliência dos alunos? Para responder a essa questão, elaboramos o Quadro 1, que apresenta a lista de disciplinas do ensino primário que contêm conteúdos sobre educação ambiental.

De todos esses livros didáticos, identificamos que apenas os de Português, Ciências Sociais e Ciências Naturais apresentam algum conteúdo relacionado ao tema. Além disso, na 6ª classe, nenhuma disciplina indicou o estudo sobre educação ambiental, conforme indicado no Quadro 1.

QUADRO 1 – Classes do Ensino Primário, Nomes das Disciplinas e Disciplinas com Matérias sobre Educação Ambiental<sup>1</sup>

Classes do ensino primário	Disciplinas	Disciplinas com matérias sobre educação ambiental
1ª Classe	Português	Cuidados a ter com o ambiente; adjetivos avaliativos; expressões para avaliar a temperatura; cores, animais domésticos; importância dos animais domésticos; animais selvagens; sons dos animais; plantas, cuidados a ter com as plantas; tipos de frutos e relação árvore/fruto; sabores; água; água limpa e água suja; utilidade da água. Leitura e escrita das letras, k, w, y; pontuação; ponto final (.) vírgula (,); ponto de interrogação (?); acentuação: til (~).
2ª Classe	Português	Elementos do ambiente; leitura e escrita de <b>ch</b> ; leitura e escrita de <b>nh</b> ; leitura e escrita de <b>ar</b> , <b>er</b> , <b>ir</b> , <b>or</b> , <b>ur</b> ; conservação do ambiente; leitura e escrita de <b>lh</b> ; os animais domésticos; onomatopeias, artigos indefinidos; leitura e escrita de <b>ce</b> , <b>ci</b> ; leitura e escrita de <b>ç</b> ; os animais selvagens; leitura e escrita de <b>az</b> , <b>ez</b> , <b>iz</b> , <b>oz</b> , <b>uz</b> ; fabula.
3ª Classe	Português	Casamento de bichos; os animais; os animais da quinta; tema transversal (animais domésticos e selvagens); o meio ambiente em que vivemos; verbos dar e fazer; nomes próprios e nomes comuns; tema transversal (planta visita a Manjacaze; formas de frase, afirmativa e negativa; estado do tempo conversa directa; expressões sobre o estado do tempo; verbo estar; pronomes indefinidos; a união faz a força; banda desenhada; flexão dos nomes, gênero e número; a fabula da raposa e do galo; tema transversal, prevenção de acidentes); avaliação formativa.

<sup>1</sup> O período em que visitamos a Escola Primaria Complete da Machava “A”, não tivemos acesso ao livro de ciências naturais da 6ª classe.

<b>4ª Classe</b>	Português	Pátria amada; pátria (sinônimos e antônimos, consolidação); tema transversal (os símbolos nacionais: bandeiras e emblema, verbos irregulares); obrigado, Lilita!, Elementos da narrativa, sinais de pontuação e auxiliares de escrita (recorda); chuva, texto poético; tema transversal (os animais e sua importância, animais domésticos, nomes colectivos); tema transversal (os animais e sua importância, animais selvagens, advérbios de lugar); tema transversal (as plantas e sua importância, família de palavras-recordar); tema transversal (forma de conservação e tratamento e tratamento de água, tempos verbais; pretérito perfeito, presente e futuro, texto didático); avaliação formativa.
	Ciências Sociais	Fatores que contribuem para a degradação do ambiente; importância da conservação e preservação do ambiente.
	Ciências Naturais	Hábitos de higiene individual e colectiva; formas de conservação do ambiente; cuidados a ter com o lixo.
<b>5ª Classe</b>	Português	A árvore; tema transversal (preservação do ambiente); carta; preserva o ambiente; artigos definidos e indefinidos; a zanga do morcego; texto narrativo; adjetivo (flexão em gênero e grau); masu, o peixe infeliz; o menino e a árvore; avaliação formativa.
	Ciências Sociais	Formas de representação da terra; pontos cardeais (norte, sul, este, e oeste); a localização de um ponto de superfície terrestre; medidas de tempo; contagem de tempo; localização geográfica de Moçambique; características físicas geográficas de Moçambique e a sua importância; preservação do ambiente.
	Ciências Naturais	Higiene e ambiente; fatores associados à produção e acumulação do lixo na comunidade; tipos de lixo; formas de separação do lixo doméstico; doenças associadas ao lixo; cólera; modo de transmissão; Medidas de prevenção; doenças diarreicas; modos de transmissão.
<b>6ª Classe</b>	Nenhuma Disciplina	Nenhum material

Fonte: Elaborado pelo autor.

A construção do Quadro 1 seguiu três etapas. Na primeira etapa, realizou-se o mapeamento de todos os livros didáticos que compõem o ciclo primário (1ª à 6ª classe). Na segunda etapa, efetuou-se a conferência das páginas de cada disciplina e classe. A 1ª classe é composta por duas disciplinas, totalizando 176 páginas de Português e 140 páginas de Matemática. A 2ª classe também possui duas disciplinas, com 168 páginas de Português e 119 páginas de Matemática. A 3ª classe inclui duas disciplinas, com 144 páginas de Português e 193 páginas de Matemática. Na 4ª classe, o livro de Português contém 152 páginas, o de Matemática 127 páginas, Ciências Sociais 136 páginas e Ciências Naturais 144 páginas. A 5ª classe compreende cinco disciplinas: 140 páginas de Português, 167 de Matemática, 128 de Ciências Sociais, 175 de Ciências Naturais e 83 de Educação Visual e Ofício. A 6ª classe é composta por 144 páginas de Português, 175 de Matemática, 105 de Ciências Sociais, 112 de Educação Visual e Ofício e 112 de Ciências Naturais.

A terceira etapa consistiu na verificação de todas as páginas que contêm conteúdo sobre ambiente, mudanças climáticas, desastres naturais e a forma como são abordados. Dessa forma, na 1ª classe, identificamos que as páginas 152 a 163 da disciplina de Português tratam dos cuidados a ter com o ambiente, conteúdo esse também presente na mesma disciplina da 2ª classe (páginas 79 a 88), da 3ª classe (páginas 87 a 106), da 4ª classe (páginas 75 a 97) e da 5ª classe (páginas 60 a 72). Além

disso, nos materiais didáticos da 4ª classe, foram constatadas páginas sobre o ensino do tema nas disciplinas de Ciências Sociais (páginas 118 a 121) e Ciências Naturais (páginas 65 a 71). Na 5ª classe, a disciplina de Ciências Sociais indicou a presença do tema nas páginas 60 a 72. De acordo com o Quadro 2 esses temas envolvem o cuidado com as florestas e formas de representação da Terra, higiene e ambiente.

Após o mapeamento e análise dos seguintes instrumentos: a) a Introdução do Sistema Nacional de Educação (1983-1991); b) a Reforma do Sistema Nacional de Educação (1992-2004); c) a Lei nº 6/92, de 6 de maio; d) a Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro; e) o Plano Curricular para o Curso de Formação de Professores do Primeiro Grau do Ensino Básico – curso de 7<sup>a</sup>+3, de 2003; f) o Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário, de 2006; g) o Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário, de 2012; h) o Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos, de 2019; i) as Disciplinas do ensino primário e seus conteúdos – da 1ª à 6ª classe; e j) o Plano de Emergência Básico para a Escola (Guião de Elaboração).

Neste artigo, concluímos que, apesar dos esforços empreendidos pelo MINEDH, no âmbito das mudanças climáticas, ainda faltam ações concretas capazes de responder, de forma mais eficaz, à minimização dos impactos causados pelos desastres naturais no setor da educação, bem como nas comunidades.

Constatamos, igualmente, que, apesar da ocorrência sistemática de eventos extremos que têm assolado o território nacional em especial o setor da educação nas últimas três décadas, não houve uma intervenção pontual e objetiva. Tal constatação conduz ao entendimento de que não há uma construção de resiliência, seja do ponto de vista das infraestruturas, seja nos planos de lecionação, no currículo e, muito menos, nas disciplinas escolares relacionadas às mudanças climáticas.

Diante das lacunas identificadas ao longo desse estudo, compreendemos que não há evidências suficientes para afirmar a existência de programas e ações resilientes no setor educacional moçambicano, especialmente no ensino primário. Essa constatação corrobora com o título da Tese: *In/capacidade de resiliência de políticas educacionais do nível primário em face à crise climática em Moçambique: estudo de caso – província de Sofala, cidade da Beira.*

Além disso, observamos que o sistema educacional vigente trata o processo de formação de maneira alinhada ao que Arendt (1975, p. 4) caracteriza como uma crise da razão política “Quando, nas questões políticas, a sã razão humana falha ou desiste da tentativa de encontrar respostas, estamos frente a uma crise. O desaparecimento do senso comum que hoje se verifica é, pois, o sinal mais seguro da crise atual”.

Com base no pensamento arendtiano, é possível perceber que o currículo atual impõe aos alunos um processo de ensino-aprendizagem que não responde às necessidades fundamentais do mundo contemporâneo, em particular no que diz respeito à educação sobre as mudanças climáticas. Arendt (1957) destaca que o papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, desde a Antiguidade até os nossos dias, mostra bem como pode parecer natural querer começar um mundo novo com aqueles que são novos por nascimento e por natureza. No que diz respeito à política, há aqui, obviamente, uma grave incompreensão, na medida em que “[...] opta por uma intervenção ditatorial, baseada na superioridade do adulto, procurando produzir o novo como um *fait accompli*, quer dizer, como se o novo já existisse” (Arendt, 1957, p. 3).

No contexto moçambicano, observamos que a educação tem sido orientada, prioritariamente, por interesses e agendas políticas, muitas vezes alheias às realidades locais. Conforme argumenta Arendt (1957), a educação não deve ter papel direto na política, uma vez que esta se refere a sujeitos já educados. Aqueles que tentam educar adultos, de fato, assumem uma postura de tutela, afastando-os da participação política autônoma.

O sistema educacional nacional encontra-se, portanto, vinculado a diretrizes e condicionantes de instituições internacionais como o Banco Mundial, a Unesco e o FMI. Essas, por sua vez, mantêm-se inertes diante de problemas estruturais recorrentes: erros nos materiais escolares, altos índices de corrupção, práticas de aprovação automática, desvalorização docente, ausência de uma agenda nacional de educação, salas improvisadas ao ar livre, superlotação das turmas e exclusão social nas práticas pedagógicas.

Na perspectiva de Arendt (1957), a criança é introduzida em um “mundo velho” ou seja, um mundo preexistente, construído por gerações anteriores. Mesmo nos países considerados desenvolvidos, como os Estados Unidos, a criança entra em um ambiente social e cultural que lhe é estranho, sendo nova apenas em relação à sua condição de ingressante. “O mundo em que as crianças estão sendo introduzidas. [...] é um mundo velho, ou seja, um mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos; um mundo que é novo apenas para aqueles que nele ingressaram recentemente por meio da imigração” (Arendt, 1957, p. 4).

No enfrentamento da crise educacional, Arendt (1957) apresenta três ideias fundamentais que se conectam diretamente com a realidade educacional moçambicana. A existência de uma sociedade infantilizada, em que as crianças são retiradas do convívio e do mundo dos adultos, submetidas à chamada “tirania da maioria”. A ausência de mediação pedagógica adulta favorece reações como o conformismo ou a delinquência juvenil:

A criança não foi, portanto, libertada, mas antes submetida a uma autoridade muito mais feroz, [...] a tirania da maioria [...]. As crianças são, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos, [...] entregues a si mesmas ou à tirania do seu grupo [...], grupo com o qual, porque são crianças, não podem discutir [...]" (Arendt, 1957, p. 6).

A negligência da formação docente nas disciplinas específicas, principalmente no ensino secundário. Segundo Arendt (1957, p. 6) “[...] a formação dos professores em sua própria disciplina tem sido grandemente negligenciada [...]. A pedagogia tornou-se uma ciência do ensino em geral ao ponto de se desligar completamente da matéria a ensinar”. A valorização do saber-fazer em detrimento do saber sistemático, o que leva à marginalização do conhecimento e do papel do professor, enfraquecendo sua autoridade e a qualidade do ensino. A intenção confessada não é a de ensinar um saber, mas a de inculcar um saber-fazer. A criança deve aprender fazendo quer dizer, fazendo, e não pelo estudo da gramática e da sintaxe (Arendt, 1957). Essas três ideias evidenciam a fragilidade do sistema educacional em Moçambique, especialmente no que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores, à valorização profissional e à própria estrutura do currículo.

A proposta central desta Tese defende a necessidade da inclusão obrigatória de conteúdos relacionados às mudanças climáticas e aos desastres naturais no currículo escolar. Tais conteúdos são essenciais para o fortalecimento da resiliência, da adaptação e da mitigação dos impactos climáticos, especialmente em contextos vulneráveis como o da cidade da Beira.

Arendt (1957, p. 8) argumenta que o ensino deve recuperar a autoridade, priorizando os conteúdos prescritos em detrimento de práticas meramente lúdicas ou extracurriculares “O ensino será outra vez conduzido com autoridade: nas horas de aula deixar-se-á jogar e far-se-á de novo trabalho sério; dar-se-á maior importância aos conhecimentos prescritos pelo currículo do que às atividades extracurriculares”. Enquanto os alunos não forem dotados de conhecimentos sólidos sobre os fenômenos ambientais que os cercam, continuarão sendo estranhos ao próprio meio em que vivem. Como destaca Arendt (1957, p. 10), a criança “[...] apresenta-se ao educador sob um duplo aspecto: ela é nova num mundo que lhe é estranho, e ela está em devir. [...] A criança só é nova em relação a um mundo que já existe antes dela [...] e no qual ela deve passar a sua vida”.

Assim, como enfatiza a autora, é fundamental que a criança seja protegida e preparada para enfrentar as adversidades do mundo, “[...] a criança tem necessidade de ser especialmente protegida e cuidada para evitar que o mundo a possa destruir. [...] São as escolas que têm que ver com o ensino e com a aprendizagem. Normalmente, é na escola que a criança faz a sua primeira entrada no mundo” (Arendt, 1957, p. 8-10).

Por fim, o mapeamento curricular realizado neste capítulo demonstrou que os conteúdos relacionados às mudanças climáticas e aos desastres naturais não são tratados de forma obrigatória no

currículo vigente. Ao contrário, são abordados de maneira transversal, esporádica e sem um plano pedagógico estruturado. Essa constatação reforça a urgência de uma revisão curricular profunda, capaz de integrar esses temas de forma sistemática, com conteúdos obrigatórios e metodologias adequadas à realidade dos estudantes do ensino primário moçambicano.

## 5 CONCLUSÃO

Este Artigo teve como objetivo analisar a trajetória histórica das políticas educacionais moçambicanas no contexto das mudanças climáticas. O artigo apresenta as principais características que marcaram três grandes períodos distintos da história e evolução do país: o período anterior à chegada do regime colonial português (1498), o período da dominação colonial (1845-1974) e o período pós-independência (de 1975 até a elaboração deste estudo). O período anterior à chegada do regime colonial português (1498) foi caracterizado pela predominância de ritos, dogmas, superstições, religiosidade, práticas mágicas e tradições locais.

O período da dominação colonial (1845-1974) foi marcado pela existência de duas estruturas educacionais distintas: uma destinada aos indígenas e outra à população branca e assimilada. Esse sistema de ensino contribuiu para a estratificação social, estabelecendo uma simetria entre religião e ensino, separação entre teoria e prática, ausência de programas curriculares, planos de curso, livros e manuais adequados. A educação funcionava como expressão ideológica dos interesses de classe, promovendo um sistema racista, com desigualdades no acesso à educação, discriminação racial, exploração direta da força de trabalho africana nas plantações e outras práticas excludentes.

O período pós-independência de Moçambique (a partir de 1975) foi caracterizado pela implantação de um sistema educacional único, com foco no resgate da identidade moçambicana e de sua cultura. A educação passou a ser orientada pela ideologia científica da classe trabalhadora, da aliança operário-camponesa e da libertação do ser humano, em oposição à sua exploração. Houve também esforços no combate ao elitismo e à discriminação no ensino, na rejeição ao individualismo e na intensificação da formação e capacitação contínua de professores, entre outras iniciativas. Os dados foram obtidos por meio de visitas e consultas a informações disponíveis na biblioteca do MINEDH, no INGD, na Escola Primária Completa da Machava “A”, e no INDE.

O estudo analisou: a Introdução do Sistema Nacional de Educação (1983-1991); a Reforma do Sistema Nacional de Educação (1992-2004); a Lei nº 6/92, de 6 de maio; a Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro; o Plano Curricular para o Curso de Formação de Professores do Primeiro Grau do Ensino Básico – curso de 7<sup>a</sup>+3, de 2003; o Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário, de 2006; o Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário, de

2012; o Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos, de 2019; as disciplinas do ensino primário e seus conteúdos; e o Plano de Emergência Básico para a Escola (Guião de Elaboração).

Sendo Moçambique um país amplamente dependente e com altos índices de pobreza, descreve-se a seguir alguns eventos externos que podem ter contribuído, positiva ou negativamente, para o seu funcionamento interno. Entre esses eventos destacam-se: o colapso da União Soviética, em 1990, que desencadeou uma crise econômica em Moçambique e impulsionou a transição do sistema socialista para o capitalista; a queda do Muro de Berlim, em 1989; e o colapso dos regimes comunistas na Europa Oriental, além da Guerra do Golfo.

No contexto nacional, esse período foi marcado pela aprovação da Constituição de 1990, pela integração de Moçambique no mercado global e, posteriormente, pela chegada de multinacionais para a exploração de recursos naturais, entre outros setores. Exemplos dessa exploração incluem o gás natural do campo Pande-Temane, na província de Inhambane; o gás natural em Palma, na província de Cabo Delgado; a extração de carvão mineral na província de Tete; e a exploração de areias pesadas em Moma, na província de Nampula.

Diante das frequentes ameaças climáticas, e ao abrigo do Art. 10 da Lei nº 10/2020, bem como conforme disposto no Art. 1 da Resolução nº 30/2016, o governo de Moçambique criou o Instituto Nacional de Gestão e Redução do Risco de Desastres INGD, com atribuições para coordenar ações de prevenção, mitigação, prontidão e resposta a desastres, entre outras responsabilidades. Contudo, observa-se que o esforço realizado no setor da educação, por meio de políticas educacionais refletidas no currículo do ensino primário no que se refere aos impactos das mudanças climáticas, ainda necessita ser aprimorado para responder, de forma abrangente e eficaz, aos desafios impostos pelos eventos climáticos extremos. Um exemplo são os ciclones tropicais que já atingiram o território nacional, causando prejuízos e retrocessos significativos no setor educacional.

No que se refere aos planos de formação de professores do ensino primário, este estudo reconhece que a inclusão de temas sobre educação ambiental, mudanças climáticas e desastres naturais nesses planos não garante, por si só, a utilização e aplicabilidade prática desses conteúdos em sala de aula. Por esse motivo, propõe-se a necessidade de formar e capacitar continuamente os professores em questões relacionadas à educação ambiental, às mudanças climáticas e à gestão de desastres naturais. Além disso, o presente capítulo aponta para a urgência de reformar a política educacional, promovendo a formação contínua de professores e incluindo, de forma obrigatória, temas relacionados às mudanças climáticas e aos desastres naturais no currículo escolar. Isso implica revisar as disciplinas

existentes no currículo e, conseqüentemente, fomentar o desenvolvimento de uma cultura ambiental nas comunidades.

O estudo destaca, ainda, que os temas de educação ambiental presentes nos planos de formação de professores do ensino primário não atendem plenamente às demandas atuais, uma vez que estão, em grande parte, alinhados a programas políticos e a iniciativas de organizações internacionais voltadas para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), entre outras agendas globais. Dessa forma, recomenda-se que, para promover a resiliência no âmbito das políticas educacionais, seja necessário incorporar, de maneira sistemática, matérias atualmente consideradas transversais ao currículo escolar; criar conteúdos educativos em meios de comunicação como televisão e internet voltada à educação ambiental; capacitar regularmente professores e gestores escolares; e estabelecer núcleos comunitários nos bairros que promovam iniciativas de sensibilização sobre a importância da preservação ambiental, com vistas a garantir condições adequadas de qualidade de vida para as gerações futuras.

### **AGRADECIMENTOS**

À ProAfri e à Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento da bolsa de doutorado no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ÁRABE, Domingos et al. Análise da evolução do sistema educativo em moçambique: reformas, características, constrangimentos e desafios. **Revista Educação em Páginas**, v. 3, n. 03, p. e14265-e14265, 2024.
- ARENDT, Hannah. A Crise na Educação Partisan Review Fragwurdige pp. 493-513. 1957.
- COLLEN, Cristina. Educação para um futuro sustentável? Experiências de alunos de oficinas sobre dilemas éticos. **Educação em serviço social**, v. 38, n. 1, p. 119-128, 2019.
- DE SOUZA, Sheila Perina. Educação em Moçambique: a política do assimilado trilhando o caminho de privilegio da língua portuguesa no ensino (Education in Mozambique: policies of assimilation and the privileging of Portuguese in teaching). **Crítica Educativa**, v. 5, n. 1, p. 77-91, 2019.
- FOLKE, Carl. Resiliência: O surgimento de uma perspectiva para análises de sistemas socioecológicos. **Mudança ambiental global**, v. 16, n. 3, p. 253-267, 2006.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE**. Boletim da República. **Decreto n° 109/2020, de 17 de dezembro de 2020**. Disponível em: <https://archive-gazettes.africa/archive/mz/2020/mz-government-gazette-series-i-dated-2020-12-17-no242.pdf>. Acesso em: 2 set. 2025.
- REPUBLICA DE MOÇAMBIQUE**. Instituto Nacional de Gestão e Redução do Risco de Desastres (INGD). **Boletim da República**, Resolução n.º 3/2021, de 15 de janeiro de 2021. Disponível em: [https://disasterlaw.frc.org/Sites/default/files/media/disaster\\_law/202106/Estatuto%20Organico-do-INGD-aPROVADO.PDF](https://disasterlaw.frc.org/Sites/default/files/media/disaster_law/202106/Estatuto%20Organico-do-INGD-aPROVADO.PDF). Acesso em: 2 set. 2025.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE**. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). **Boletim da República**, Resolução n.º 17/2015, de 10 de julho de 2015. Disponível em: <https://archive.gozettes.africa/archive/mz/2015/mz-government-gazette-series-i-dated-2015-07-1040-55.pdf>. Acesso em: 2 set. 2025.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE**. Ministério responsável. **Boletim da República**, Diploma Ministerial n.º 12/2022, de 25 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://faolex.fao.org/docs/pdf/moz207665.pdf>. Acesso em: 2 set. 2025.
- MUTOTE, Dilson Arlindo; SANTOS, Wagner dos. Educação em face à crise climática em Moçambique: um olhar sobre mecanismos de resiliência. **Revista Científica Monfragüe Resiliente**, v. 15, p. 1- 13, 2022.
- MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Planocurricular para curso de formação de professor do primeiro grau do ensino básico - curso de 7ª+3**. Maputo: INDE. 2003.
- MOÇAMBIQUE. **Estratégia Nacional de Adaptação e Mitigação de Mudanças Climáticas (2013-2025)**. República de Moçambique: Maputo, 2012.

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Plano curricular curso de formação de professores do ensino primário**. Maputo: INDE. 2012.

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Plano curricular curso de formação de professores do ensino primário e educadores de adultos**. 1ª edição. Maputo: INDE. 2019.

MOÇAMBIQUE. **Lei do Ambiente nº 20/97, de 1 de outubro de 1997**. República de

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 18/2018 de Dezembro**. I Série Nº 183. República de Moçambique: Maputo, 2018.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 4/83 de Marco de 1983**. Maputo, I Série Nº 12. República de Moçambique: Maputo, 1983.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 6/92 de Maio de 1992**. Maputo, I Série Nº 19. República de Moçambique: Maputo, 1992.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 10/2020, de 24 de agosto de 2020**. Estabelece o Regime Jurídico de Gestão e Redução do Risco de Desastres. Boletim da República. Maputo, v.162. 2020. Suplemento.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura. **Plano curricular de formação de professores para o ensino primário**. Maputo: MEC. 2006.

MOÇAMBIQUE. **Plano de Contribuição Nacionalmente Determinada no contexto do Acordo de Paris**. República de Moçambique: Maputo, 2018.

MECHIÇO, Rosa Alfredo. A ESCOLA E A EDUCAÇÃO MOÇAMBICANAS NO PERÍODO COLONIAL E PÓS-INDEPENDÊNCIA: PERSPECTIVAS E PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICO E AXIOLÓGICO. *África [s]-Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África*, v. 11, n. 21, p. 12-48, 2024.

VICENTE, José Armando et al. Rumo a uma educação intercultural em Moçambique: proposta para enfrentamento do etnocentrismo e da dominação cultural portuguesa. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 7, n. 11, p. 95-119, 2021.