UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JEANNFER NATHALI LEITE CRISTO

EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO "AMOR À CAMISOLA": A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE

BELÉM – PARÁ
2026

JEANNFER NATHALI LEITE CRISTO

EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO "AMOR À CAMISOLA":
A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará – UFPA, do Instituto de Ciências da Educação - ICED, na linha de pesquisa "Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais", como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa.
Coorientadora: Profa. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva.

BELÉM-PARÁ
2026

JEANNFER NATHALI LEITE CRISTO

EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO "AMOR À CAMISOLA":
A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará – UFPA, do Instituto de Ciências da Educação - ICED, na linha de pesquisa "Formação de Professore, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais", como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ___ / ___ / ____
Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

_____
Profa. Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa (Orientadora)
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFPA)

_____
Profa. Dra. Lucia Isabel da Conceição Silva (Coorientadora)
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFPA)

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage (Examinador interno)
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFPA)

Profa. Dra. Sónia André (Examinadora externa)
Universidade Pedagógica de Maputo (UPM)/ Universidade Federal do ABC (UFABC)
Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC/UPM)

Dedico esta dissertação à minha avó Idaci Viana Maciel (*in memoriam*). Vozinha, minha força é ancestral, e essa magia irradia em mim através de você.

Dedico também a todas aquelas pessoas cujos sonhos de ingressar na universidade foram interrompidos - pelos caminhos fechados de um sistema excludente ou pelas vidas abreviadas na pandemia da covid-19.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas(os) que cruzaram meu caminho durante essa travessia, assim como àquelas(es) que vieram antes de mim. Esta é uma construção coletiva, e cada uma e cada um de vocês contribuíram, de alguma forma, para que ela se tornasse possível. Afinal, *eu sou porque nós somos!/ somos porque os outros são!* (Ubuntu).

Às professoras e aos professores do Curso de Educação Física e Desporto da Universidade Licungo - Moçambique, por compartilharem a autoria deste trabalho comigo. Gratidão por me receberem e por me permitirem praticar a escuta sensível.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por me conceder uma bolsa mensal que me permitiu "dedicação exclusiva" ao mestrado (em aspas porque são muitas as esferas da vida que temos que dar conta, e portanto, não é possível experienciar a pós-graduação exclusivamente dedicada) e, também, por me oportunizar a realização do mestrado sanduíche em Moçambique.

À minha mãe Gracilene Viana, por nunca desistir de mim e dos meus irmãos, mesmo com as inúmeras dificuldades, atropelos e atravessamentos. Mammy, gratidão por tudo! Você sempre acreditou nos meus sonhos e, apesar do medo, nunca me impediu de voar!

À toda minha família, que representa a minha razão de viver e de lutar. Sou grata ao meu pai Cláudio, minha madrinha Lindomar, meu padrinho Edinaldo, minha irmã Sara Cristo, meus irmãos William Leite, Robert Leite e Samuel Cristo, minha afilhada Ayla Maria, minha avó Joana Sotero, minha avó Idaci Viana (*in memoriam*). E também às muitas tias e tios, primas e primos, sobrinhas e sobrinhos; em especial, ao meu sobrinho Ronald Leite, por quem tive que organizar o meu tempo entre escrita, brincadeiras, choro, colo e carinho.

Ao meu "Coletivo de Comadres" Letícia Alves e Alexsandra Lima e as minhas amigas/professoras Samantha Souza, Giselle dos Santos e Thaís Brandão (SaGiTha), que me acompanham desde a graduação em Educação Física na Universidade do Estado do Pará. Agradeço pela parceria acadêmica, pela fonte de inspiração que vocês representam e pela amizade sincera que pretendo levar para a vida.

À minha orientadora Maria da Conceição dos Santos Costa (Concita) que me acolheu com carinho e me mostrou as possibilidades de realizar a pesquisa científica com criticidade, dialogicidade e amorosidade. Sou grata pelas falas sempre necessárias que potencializam cada orientanda e orientando sob sua orientação. Gratidão, Concita! Nossos caminhos tinham que se cruzar!

À minha coorientadora Lúcia Isabel da Conceição Silva pela generosidade em aceitar o convite para somar neste escrito, por trilhar comigo os caminhos da pesquisa e por ser a responsável pela experiência transformadora de atravessar o Atlântico e realizar este trabalho.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Educação Física (GEPEF) que me mostrou que a pesquisa também é lugar de afeto. Em especial, Vanessa Ramos, Vanderson Nascimento, Karina Lira, Bárbara Araújo, Julienne Monteiro, Natália Evangelista, Saulo Viana e Priscila Lima. Agradeço imensamente a esse coletivo por propagar que a escrita acadêmica deve ser rigorosa, mas não deve ser dolorosa e que juntas(os) podemos construir uma pós-graduação sem opressões.

Às(aos) professoras(es), servidoras(es) e amigas(os) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), especialmente Samyla Neves e Adriana Machado, que tanto me ensinaram e acrescentaram na minha formação enquanto pesquisadora em construção. Conviver com vocês foi a realização de um sonho!

Ao grupo INcorpoRE, em especial, a minha querida amiga Vera Solange Pires Gomes de Sousa (meu Sol) por me acolher durante o processo de escrita e mostrar que a arte atrelada à produção científica contribui para a transmissão de informações e sentimentos que a escrita acadêmica sozinha não consegue transmitir.

À Rede Lepel Pará, por me conduzir no caminho da pesquisa durante a graduação e por me oferecer os subsídios necessários para um dia ingressar na pós-graduação.

Aos movimentos sociais do bairro da Terra Firme, nomeadamente Coletivo Lutar Sempre, Associação Cultural Boi Marronzinho, Cursinho Popular TF Livre e o Movimento Tucunduba Pró-Lago Verde. Especialmente, às companheiras Nira Lima, Isabel Carvalho, Liliane Gonçalves, Cacila Bastos e aos companheiros Vavá Mesquita, Júlio Araújo, Kauan Saraiva e Vitor Lima, com quem partilho minhas lutas, resistências e utopias. Obrigada por manterem essa chama acesa!

Ao Programa Prosseguir, por permitir aquilombar-me com a juventude negra de diversas áreas do conhecimento presentes nas instituições de ensino superior de Belém-PA. Agradeço pelas trocas de saberes e pela partilha de alegrias, tristezas, lutas e utopias. Somos quilombo!

Às minhas vizinhas/amigas e aos meus vizinhos/amigos de sala do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude (GEPJUV) - Guilherme Pereira, Cintia Reis e Jesus Costa -, e aos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) - Joel Dias e Adriano Farias -, que me fortaleceram durante o processo de escrita. Agradeço por

nossos diálogos, pela troca de conhecimentos e de afetos, e que nunca nos falte café e coletividade.

Ao conjunto de estudantes, professoras(es) e coordenadoras(es) do Programa de Cooperação Internacional, Juventudes, Culturas Marginalizadas e Agência: Diálogos Brasil-Moçambique e Educação Antirracista. Obrigada por me oferecerem a oportunidade de vivenciar esta experiência e retirar as vendas colocadas pelo colonialismo/capitalismo.

Às minhas amigas de intercâmbio Suzinalda Freitas e Daniele Costa, mulheres com quem compartilhei meses de convivência, experiências, sentimentos, tarefas acadêmicas e domésticas. Obrigada por embarcarem comigo nessa travessia. Ainda temos muito o que sobrevoar!

Às amigas e aos amigos que encontrei durante a estadia em Moçambique, Amália Carmem (e família), Amarildo Nhavotso, Armando Bila, João Bila, Samuel Maruzana, Muhkulo Sorte, Miguel Raquene, Wineth Fumane, Lucerna Sunbane, Saugina Sunbane, Temoteo Ginove, Thiago Pacheco e Lúcia Aquino. Sou grata por alegrarem os meus dias e serem minha fonte de apoio e inspiração. Do Índico ao Atlântico, meu coração sempre estará com vocês.

Agradeço à toda comunidade acadêmica da Universidade Licungo, em especial à professora Elsa Ozobra e aos professores José Marra, Paulo Bulaque e António Braço pelo acolhimento e pelo apoio durante o desenvolvimento desta pesquisa. E com muito carinho, estendo meus agradecimentos a todo corpo docente do Curso de Educação Física e Desporto, especialmente, Norberto Bazo, Djossefa Nhantumbo, Angelina de Deus, Victor Picial, Extenzias Becape, Moussa Taquidir, André Piripiri, José Pene e Júlio João que abriram espaços para a realização do estudo com muita gentileza.

Aos estudantes do Curso de Educação Física e Desporto da Universidade Licungo, por me permitirem vivenciar "a educação física com gingado". Obrigada por compartilharem comigo suas histórias e seus sonhos. Lembrem-se sempre, *é necessário sempre acreditar que o sonho é possível!*

Agradeço à minha banca, composta pela professora Sónia André e pelo professor Salomão Hage, por gentilmente aceitarem fazer parte desta construção, dedicando seu tempo e contribuindo significativamente para o desenvolvimento deste texto.

Por fim, a todas(os) aquelas(es) que atuaram e ainda atuam na defesa da educação pública e gratuita. *A liberdade é uma luta constante!*

Lute.
Mesmo que sua luta seja a mais vã.
Lute como uma poeta,
como uma estrangeira num outro país,
como uma mulher negra,
como alguém que ainda
não sabe bem o que é.
Lute com suas palavras.
Elas são uma arma poderosa,
de transformação, de mudança.
Então transforme a si mesma
e o mundo à sua volta.
As palavras são armas
mas não fazem o sangue jorrar.
Elas colorem tudo,
como a melanina impregnada em sua pele,
como o mel que você não pode esquecer
que existe dentro de você,
apesar de todas as batalhas.
(Upile Chisala, 2020)

RESUMO

O presente estudo aborda a formação de professoras e professores no Curso de Educação Física e Desporto (CEFD) na Universidade Licungo (UniLicungo) e busca problematizar a existência da uma agenda global para a educação (AGE) desenvolvida e disseminada pelos organismos internacionais (OI), que promove a desqualificação da formação docente por meio da fragmentação e esvaziamento teórico em detrimento de competências de habilidades para a formação do capital humano. O objetivo geral da investigação consiste em analisar a formação de professoras e professores de Educação Física da Universidade Licungo, Campus Ponta-Gêa/ Moçambique, considerando a influência dos OI e os desafios para a valorização dos saberes tradicionais. Dessa forma, a presente investigação visou responder a seguinte pergunta: Como se constitui a formação de professoras e professores de Educação Física da Universidade Licungo Campus Ponta-Gêa/Moçambique, considerando a influência dos organismos internacionais e os desafios para a valorização dos saberes tradicionais. A metodologia adotada teve como base a abordagem qualitativa (Minayo, 2010) e abordagem crítico dialética (Gamboa, 2009) com o objetivo de interpretar os fenômenos sociais, políticos e culturais que permeiam a pesquisa, bem como contradições existentes na sociedade capitalista. As informações foram obtidas por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas semiestruturadas, fotografias e observação participante, materializada na convivência com o CEFD/UniLicungo. Para a análise dos dados optamos pela triangulação de dados (Flick, 2009), devido a ampliação de possibilidades analíticas do campo do estudo, com a mediação entre os dados do estudo e os referenciais teóricos para enriquecimento dos resultados. Os resultados revelam a formação em EF na UniLicungo expressa as influências dos OI materializadas no currículo com a centralidade na aptidão física como eixo formativo e na incorporação das tendências dominantes como “empreendedorismo” e “educação ao longo da vida” e seus quatro pilares (conhecer, fazer, conviver e ser). Além disso, a formação em EF na UniLicungo é marcada pela sociodiversidade e pela presença dos saberes tradicionais de forma pontual no currículo (sendo destacados diretamente em duas disciplinas e indiretamente nos domínios do saber) e continuamente no processo formativo das(os) sujeitas(os). Os resultados revelam, ainda, que as condições de trabalho na formação são precárias em questões principalmente infraestrutura e material didático que implicam em sua prática pedagógica e levam às iniciativas individuais e coletivas. Apresentamos como perspectiva contra-hegemônica a práxis educativa que visa a formação humana crítica, contextualizada e que dialogue e valorize os saberes tradicionais das(os) sujeitas(os) educativas(os).

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Física; UniLicungo; Moçambique; Saberes Tradicionais; Organismos Internacionais.

ABSTRACT

The present study addresses the education of teachers in the Physical Education and Sport Degree Program (CEFD) at Licungo University (UniLicungo) and seeks to problematize the existence of a Global Education Agenda (GEA) developed and disseminated by International Organizations (IOs), which promotes the dequalification of teacher education through fragmentation and theoretical impoverishment to the detriment of skills-based competencies aimed at human capital formation. The general objective of the investigation is to analyze the education of Physical Education teachers at Licungo University, Ponta-Gêa Campus/Mozambique, considering the influence of IOs and the challenges to the valorization of traditional knowledge. Accordingly, the study aimed to answer the following research question: How is the education of Physical Education teachers at Licungo University, Ponta-Gêa Campus/Mozambique constituted, considering the influence of international organizations and the challenges to the valorization of traditional knowledge? The methodology adopted was based on a qualitative approach (Minayo, 2010) and a critical-dialectical approach (Gamboa, 2009), with the objective of interpreting the social, political, and cultural phenomena that permeate the research, as well as the contradictions existing in capitalist society. Information was obtained through bibliographic research, document analysis, semi-structured interviews, photographs, and participant observation, materialized in the researchers' engagement with the CEFD/UniLicungo. For data analysis, data triangulation was adopted (Flick, 2009), due to the expansion of analytical possibilities in the field of study, through the mediation between the study data and the theoretical references to enrich the results. The results reveal that Physical Education training at UniLicungo expresses the influences of IOs materialized in the curriculum, with centrality on physical fitness as a formative axis and the incorporation of dominant trends such as "entrepreneurship" and "lifelong education" and its four pillars (learning to know, to do, to live together, and to be). Furthermore, Physical Education training at UniLicungo is marked by sociodiversity and by the presence of traditional knowledge in a punctual manner in the curriculum (being directly highlighted in two courses and indirectly in the domains of knowledge) and continuously in the formative process of the subjects. The results also reveal that working conditions in teacher education are precarious, particularly regarding infrastructure and teaching materials, which impact pedagogical practice and lead to individual and collective initiatives. As a counter-hegemonic perspective, we present educational praxis aimed at critical, contextualized human formation that dialogues with and values the traditional knowledge of the educational subjects.

Keywords: Teacher Education; Physical Education; UniLicungo; Mozambique; Traditional Knowledge; International Organizations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Mapa das universidades moçambicanas (UP-Maputo, UniLicungo e UniPúnguè) ……..……...… 44

Figura 02 - Mapa político do continente africano …….……...… 50

Figura 03 - Bandeira de Moçambique ……..…..……..…. 52

Figura 04 - Mapa político de Moçambique ……..…..…..…. 54

Figura 05 - Província de Sofala e seus 13 distritos ……..... 60

Figura 06 - Trabalho, alimentação e lazer ……..……..... 61

Figura 07 - A diversidade alimentar da cidade da Beira …….…. 62

Figura 08 - Expressões artísticas da cidade da Beira ……...…… 62

Figura 09 - A paisagem urbana da cidade da Beira ……..…..….. 63

Figura 10 - Fachada da Universidade Licungo ……..……..…… 83

Figura 11 - Dependências do Curso de Educação Física e Desporto ……..…… 84

Figura 12 - Organograma de triangulação de dados …….…..…..… 85

Figura 13 - Diagrama áreas de concentração do curso *(major e minor)* ……...… 108

Figura 14 - Testes de Aptidão Física para os Exames Admissionais ……. 110

Figura 15 - Organograma de habilitações e seus campos de atuação profissional …..... 116

Figura 16 - Estrutura curricular do CEDF/UEPA ……..…...…. 122

Figura 17 - Nuvem de palavras com respostas das(os) professoras(es) sobre saberes locais ……..……..……..……..….. 125

Figura 18 - Apresentações de danças tradicionais ……...…….. 129

Figura 19 - Oficina de danças tradicionais ……..……...…….. 130

Figura 20 - Províncias de origem das(os) professoras(es) entrevistadas(os) ……...… 131

Figura 21 - Piscina do CEDF da UniLicungo ……..……..... 138

Figura 22 - Turmas numerosas ……..……..... 139

Figura 23 - Acompanhamento da disciplina Práticas Desportivas II: Basquetebol ..…... 143

Figura 24 - Acompanhamento das demais disciplinas ……..….. 145

Figura 25 - Pergunta geradora - O que é educação física? …….…….……..….. 145

Figura 26 - Acompanhamento da disciplina Didáctica da Educação Física no Ensino Básico ……..……..……..……...…..…… 146

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Regiões, províncias e suas respectivas capitais …… 53

Quadro 02 - Bibliográfica Sistematizada - Levantamento de trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico - Objetivos ……..…… 66

Quadro 03 - Bibliográfica Sistematizada - Levantamento de trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico - Metodologia e Resultados …… 67

Quadro 04 - Documentos, ano e suas disposições ……..… 75

Quadro 05 - Perfil docente e formativo das (os) sujeitas(os) entrevistadas (os) ……..... 79

Quadro 06 - Subsistema e características …….. 101

Quadro 07 - Síntese dos principais objetivos e metas dos PEEs (1999 – 2029) ……..….. 103

Quadro 08 - Componentes de organização das disciplinas do Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto - Obrigatórias ……...…..... 111

Quadro 09 - Componentes de organização das disciplinas do Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto – Opcionais …….…….. 112

Quadro 10 - Competências, objetivos e temas da disciplina Empreendedorismo e Inovação no Desporto …….…..... 118

Quadro 11 - Competências, objetivos e Temas da disciplina Antropologia Cultural ….. 126

Quadro 12 - Competências, objetivos e Temas da disciplina Práticas Desportivas III: Danças e Jogos (Educativos e Tradicionais) ……..……. 127

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Perfil das(os) sujeitas(os) do estudo quanto ao gênero e província de origem 79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGE	Agenda Global da Educação
APH	Aparelho Privado de Hegemonia
BM	Banco Mundial
BNC-Formação	Base Nacional Comum de Formação de Professores
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDF	Curso de Educação Física
CEFD	Curso de Educação Física e Desporto
CLPL	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Educação Física
ERER	Educação das Étnico-raciais
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPEF	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Educação Física, Esporte e Lazer
GERM	Movimento de Reforma Educacional Global
IES	Instituição de Ensino Superior
IESP	Instituto de Ensino em Segurança Pública do Estado
IMEDE	Instituto Médio de Educação Física e Desporto
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OI	Organismos Internacionais
OIT	Organização Internacional do trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PEE	Plano Estratégico da Educação
PRE	Programa de Reabilitação Econômica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPP	Parcerias Público-privado
PRP	Programa de Resiliência Pedagógica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SINAQES	Sistema Nacional de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior em Moçambique
SNE	Sistema Nacional de Educação
TALIS	Programa de Avaliação Internacional de Ensino e Aprendizagem
TF	Terra Firme
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e Ciência
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UniLicungo	Universidade Licungo
UniPúnguè	Universidade Púnguè
UP-Maputo	Universidade Pedagógica de Maputo

SUMÁRIO

MINHAS ANDARILHAGENS **17**

INICIANDO A TRAVESSIA **27**

O campo global: uma análise de conjuntura 28

Problemática e questões de pesquisa 33

O campo dos objetivos do estudo 41

Justificativa 42

Estrutura da dissertação **46**

2 TRAÇANDO O PERCURSO METODOLÓGICO **48**

2.1 Contextualizando o território da convivência 49

2.2 Revisão de literatura 64

2.3 Abordagem do estudo 72

2.4 Tipo de pesquisa e Instrumentos de coleta 73

2.5 Perfil das(os) sujeitas(os) do estudo 78

2.6 Lócus do estudo: Curso de Educação Física e Desporto da UniLicungo 82

2.7 Procedimentos de Análise de dados 84

3 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) EM MOÇAMBIQUE **87**

3.1 A gênese dos OI e as influências nas políticas educacionais 88

3.2 A influência dos Organismos Internacionais na formação docente em Moçambique 95

3.3 O Currículo do CEFD da UniLicungo 105

3.4 A Sociodiversidade e os Saberes Tradicionais na formação de professoras(es) na UniLicungo 123

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE: A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO "AMOR À CAMISOLA" **134**

4.1 Condições de trabalho e Práxis educativa na formação de professoras(es) em EF na UniLicungo 133

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS **148**

6 REFERÊNCIAS **152**

7 APÊNDICES **164**

MINHAS ANDARILHAGENS

Povoada
Quem falou que eu ando só?
Nessa terra, nesse chão de meu Deus
Sou uma, mas não sou só.
Povoada
Quem falou que eu ando só?
Tenho em mim mais de muitos
Sou uma, mas não sou só.
(Nunes, 2023)

Dedico esse momento para falar um pouco de minhas andarilhagens que foram desenhadas a partir das lutas das(os) que vieram antes de mim. Por conta disso, inicio o presente texto apresentando-me como mulher preta, amazônida e periférica. Sou moradora do bairro da Terra Firme (TF), periferia de Belém - Pará - Brasil, bairro carente em políticas públicas e rico em cultura e organização comunitária (Santos, 2022). As características do território onde cresci rabiscam os traços de minha identidade coletiva, pois acredito que sou uma pessoa que carrega a força de muitos (os nossos pares e os nossos ancestrais). Afinal, *quem falou que eu ando só?*

Sou filha de mãe ribeirinha do município de Acará - Pará - Brasil, e sou a mais velha de três irmãos. Minha mãe, separada de meu pai, nos criou com o apoio de meu avô, minha avó, meus tios e minhas tias, até conhecer o meu pai de criação, também ribeirinho, nascido na Ilha do Combú - Pará - Brasil. Desde muito pequena, fui ensinada a acreditar que a educação era o único caminho para um futuro melhor e carrego essa premissa comigo até hoje.

Ao longo dos anos, as minhas vivências moldaram uma identidade de luta coletiva para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. E nesse momento de escrita, coloco-me como descendente de Conceição Evaristo e apresento minhas escrevivências: uma escrita nascida de minhas vivências e que quero compartilhar com as pessoas como um ato político, pois as mulheres negras têm muitas formas de estar no mundo, mas “a gente combinamos de não morrer!” (Evaristo, 2021, p. 99), e não morreremos.

Toda a minha educação básica foi realizada em escola pública. Estudei do 1° ao 9° ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Parque Amazônia, que ficava a apenas dez minutos a pé de casa, um local que guardo com muito carinho na memória. Hoje, infelizmente, a escola não funciona mais no mesmo prédio, pois, devido à sua construção antiga e ao abandono por parte da prefeitura, a estrutura sofre risco de desabamento.

No ensino médio, estudei na Escola Estadual Dr. Celso Malcher, que ficava um pouco mais distante de casa, a cerca de trinta minutos a pé. Até o meu 2° ano do Ensino Médio, a escola que ofertava o Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, não possuía um prédio próprio e funcionava nas dependências da Escola Nuremberg de Borja Brito. No final de 2018, o novo prédio foi inaugurado dentro do Campus Tecnológico da Universidade Federal do Pará, e a escola passou a oferecer apenas o Ensino Médio e o Ensino Técnico. A partir de então, concluí os meus estudos no novo prédio.

Apresento como um dos pontos principais dessa trajetória a minha experiência na Educação Popular em 2018, como aluna do Curso Popular TF Livre, um cursinho preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) voltado para estudantes de baixa renda do município de Belém. De acordo com Malcher Júnior (2022, p. 11 - 12) alguns teóricos da Educação Popular apontam que esses cursinhos "atuam com a intenção de possibilitar a oportunidade dos grupos excluídos e marginalizados pelo sistema educacional adentrarem uma universidade, partindo da preparação para os vestibulares, mas buscando ir mais além, em uma briga por dentro".

O Curso Popular TF Livre fundado em 2017, a partir dos encaminhamentos finais do chamado "Acamp do Ocupa", evento que reuniu estudantes, professoras e professores das escolas públicas de Belém do Pará que participaram dos processos de ocupação de escolas no ano de 2016, em luta contra a Proposta de Emenda Constitucional nº 55 (PEC 55) (Malcher Júnior, 2022).

> Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerente (Freire, 2000, p. 33).

Nesse lugar, me defronto com a pedagogia freireana e começo almejar ser um agente transformador no meu bairro. É a partir do contato com o cursinho popular TF Livre que inicia a minha história nos movimentos sociais e o reconhecimento da minha identidade negra. Após ingressar na universidade, retorno ao cursinho como professora de Linguagens, desenvolvendo as disciplinas Língua Portuguesa e Educação Física.

É no ano de 2020 que ingresso no Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (CEDF/UEPA)[1], em meio à implementação da divisão do curso em

[1] Caros(as) leitores(as), ao longo do texto utilizamos as siglas **CEDF e CEFD**. A primeira refere-se ao Curso de Educação Física (CEDF) da Universidade do Estado do Pará (UEPA – Brasil), enquanto a segunda diz respeito ao Curso de Educação Física e Desporto (CEFD) da Universidade Licungo

bacharelado e licenciatura, consistindo em quatro semestres de etapa comum e os outros quatro semestres de conhecimento específico. Ao final da etapa comum do curso, tive que fazer a escolha entre licenciatura e bacharelado, uma decisão extremamente difícil para uma pessoa autodeclarada apaixonada pela Educação Física (EF). No entanto, desde o momento em que adentrei o CEDF/UEPA, não tenho dúvidas de que ser professora era o meu destino.

A escolha pela EF foi motivada pela profunda relação que adquiri com os conteúdos da cultura corporal por meio da participação no Propaz. O Propaz, surgiu em 2004 como programa de governo do estado do Pará, estabelecido por meio do Decreto número 1.046, de 04 de junho de 2004, objetivando-se disseminar a "Cultura de Paz". No ano de 2019 o programa passou a ser denominado de Parápaz por meio da Lei 8.898 de 27 de setembro de 2019.

Segundo Souza e Cruz (2021), o Propaz nos Bairros teve origem no Projeto Atelier nos Bairros, desenvolvido durante as férias escolares entre os anos de 2004 e 2005. No ano de 2010, essa iniciativa foi reestruturada e deu origem ao Programa Propaz, dividido em seis áreas de atuação: Propaz Cidadania, Propaz Integrado, Propaz Jovem Trabalhador, Propaz Escola, Propaz Mulher e Propaz nos Bairros.

Até o ano de 2019, existiam cinco polos do "Pro Paz nos Bairros", eram eles: I. Universidade Federal do Pará (UFPA), II. Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), III. Estádio Olímpico do Pará (Mangueirão), IV. Praça Dorothy Stang (Sacramenta) e V. Instituto de Ensino em Segurança Pública do Estado (IESP). Os polos ofereciam atendimentos psicossociais e atividades culturais, artísticas e desportivas para crianças e adolescentes no contraturno das aulas da educação formal. Participei do primeiro polo, localizado no meu bairro de residência. Nesse espaço tive a oportunidade de vivenciar variadas práticas corporais no período de 2013 a 2019, principalmente no âmbito das danças e dos esportes.

A EF é uma área do conhecimento que tematiza os conteúdos do cultural corporal, como a dança, o jogo, a ginástica, o esporte, a luta e as práticas corporais de aventura. Chama-se de cultura corporal, pois é "resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade" (Coletivo de autores, 1992, p. 35). Sendo assim, os conteúdos representam as atividades corporais construídas no

---

(UniLicungo – Moçambique). De igual modo, empregamos as siglas **PCC e PPC**. A sigla PCC refere-se ao Plano Curricular de Curso da Universidade Licungo (adotado nos mesmos termos pela antiga Universidade Pedagógica), enquanto PPC designa o Plano Pedagógico Curricular da Universidade do Estado do Pará.

decorrer da história da humanidade para sanar uma necessidade e que são repassadas de geração em geração.

É importante relembrar que no passado a EF foi utilizada como instrumento de eugenia racial no Brasil para atender o mito da regeneração social impulsionado por projetos de formação humana eugenista e higienista sob a justificativa da promoção de um corpo saudável, produtivo e civilizado (Castellani Filho, 1988).

Tratar do meu processo formativo na Universidade do Estado do Pará, que apresentarei a seguir, é rememorar os atravessamentos que me acompanharam neste percurso. O ano de 2020 é marcado pela pandemia da Covid-19, uma infecção respiratória aguda causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2. Segundo dados do Ministério da Saúde, até o ano de 2025, o Brasil registrou 716.216 (setecentos e dezesseis mil, duzentos e dezesseis) óbitos de brasileiros e brasileiras em decorrência da Covid-19. Nesse momento histórico, vivenciamos o isolamento social e o desenvolvimento de novas ferramentas de conexão entre as pessoas, que transformaram a educação, no trabalho e no lazer. Foi também, um momento de acentuação das desigualdades sociais já existentes entre os mais pobres e os mais ricos no Brasil.

No primeiro semestre de curso participei como brinquedista voluntária do Laboratório Brinquedoteca Joana D'arc, um laboratório de ensino e aprendizagem do CEDF/UEPA, desenvolvendo atividades de lazer e ludicidade para todas as idades. Esta experiência ocorreu no período de 2020 a 2021 e se deu devido a minha vontade em trabalhar com o atendimento à comunidade. Acredito que as atividades lúdicas e de lazer fazem parte do processo educativo do ser humano, e vou ao encontro de Lefebvre (1991), quando afirma que no interior das práticas de lazer e por meio delas, as(os) sujeitas(os), de forma consciente ou não, realizam – na extensão de suas possibilidades – a crítica de sua vida cotidiana.

No ano de 2021, adentrei o grupo de pesquisa LEPEL - Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer. Integro a linha de pesquisa Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer e Movimentos Sociais e como de praxe participo das formações e construções da linha Formação de Professores, Trabalho Docente e Organização do Trabalho Pedagógico. De base marxista, a LEPEL me oportunizou o debate crítico-reflexivo na EF, partindo da compreensão de que vivemos em uma sociedade contraditória e que está dividida em classes com projetos societários distintos.

Fazer parte de um grupo de pesquisa contribuiu de forma significativa para a minha formação inicial. Pois, os grupos de pesquisa são espaços formativos ricos de aprendizagem que favorecem a autonomia dos estudantes, assumindo um compromisso social com a universidade e dando um retorno a comunidade (Cavalcante, 2019).

Neste mesmo ano, me torno bolsista do projeto de extensão "Núcleos Populares de Esporte e Lazer: construindo a formação de militantes culturais na cidade de Belém". O projeto tinha como objetivo promover formação político-pedagógica de militantes culturais das comunidades periféricas de Belém para a apropriação crítica acerca do esporte e do lazer como acervos culturais da humanidade e como direitos sociais. Para tal, aproximamos a universidade dos movimentos sociais Boi Catiguria e grupo de teatro Aldeato, do bairro de Canudos, por meio de ações formativas e vivências de esporte e lazer.

Alguns meses depois me tornei monitora bolsista da disciplina Educação Física e Saúde e no ano seguinte, assumi a monitoria bolsista na disciplina Educação Física, Lazer e Cultura. Nessas experiências com a monitoria bolsista, participei dos momentos de planejamento e avaliação, contribuindo na aplicação das aulas e nas dinâmicas em sala de aula. Tais experiências contribuíram para o desenvolvimento de minha identidade docente (Semblano; Soares, 2023) e o meu enriquecimento teórico em relação aos conteúdos das disciplinas. De acordo com o Art. 3º da Resolução nº 2.808 de 2015, são objetivos do programa de monitoria da UEPA:

> I – ampliar a participação do aluno de graduação na vida acadêmica, mediante a realização de atividades supervisionadas relacionadas ao ensino;
> II – complementar a formação acadêmica do discente-monitor, possibilitando o aprofundamento teórico e ou prático na área de seu interesse, objeto da monitoria;
> III – possibilitar o desenvolvimento de habilidades de caráter pedagógico no discente/monitor;
> IV – contribuir para a redução de problemas de repetência e evasão;
> V – contribuir para o aprimoramento do ensino através do desenvolvimento de novas práticas e experiências pedagógicas no processo ensino -aprendizagem-avaliação (UEPA, 2015).

E foram estas vivências adquiridas no decorrer das duas disciplinas que me estimularam a trilhar o caminho em busca da formação continuada, no intuito de tornar-me professora universitária e contribuir na formação de outras(os) sujeitas(os).

No final do ano de 2022, ingressei como voluntária no Programa de Residência Pedagógica (PRP) do Projeto "Formação do Pensamento Teórico na Educação Física

Escolar", atuando no ensino fundamental II da educação básica em uma escola estadual do bairro da Terra Firme. Tratava-se de um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a finalidade de fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professoras e professores da educação básica nos cursos de licenciatura (CAPES, 2022). No ano de 2024 o PRP enquanto programa é extinto pela Portaria nº 90, de 25 de março de 2024 e passa a integrar ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Pertencente a Política Nacional de Formação de Professores, o PRP estava vinculado à agenda neoliberal para a educação, no entanto, professoras e professores das universidades públicas conseguem ressignificar o programa e desenvolver a prática docente dos/das residentes no "chão da escola". Essa experiência contribuiu fortemente para a minha formação acadêmica, pois assumimos todo o processo de escolha dos conteúdos, tematizações, construção do plano de ensino, construção dos planos de aulas, aplicação das aulas e a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

No ano de 2023 me aproximo do Grupo de Estudos em Performance InCorpoRE, por meio da construção do Festival Toró Amazônia e suas potencialidades sócio-artístico-culturais e adquiro uma nova cosmovisão e cosmopercepção para a formação de professoras(es) de EF. Uma maior sensibilidade para a formação de sujeitas(os), não considerando apenas a ordem do pensar, mas também a do sentir (André, 2025).

Neste mesmo ano, sou contemplada com a bolsa do Programa Prosseguir, que visa o desenvolvimento de lideranças negras dentro das universidades públicas e privadas. O programa me proporcionou apoio financeiro, curso de inglês e encontros formativos voltados para as relações raciais e suas interseccionalidades. No Programa Prosseguir me deparo com o quilombismo, prática inspirada nos quilombos históricos que deixaram um legado de resistência, significa "reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial" (Nascimento, 2009, s/p). A sociedade quilombola representa igualdade e é uma práxis afro-brasileira que surge do processo histórico-cultural da população, em luta contra o sistema. O Programa Prosseguir foi o meu "quilombo urbano" que contribuiu para a minha autoafirmação enquanto mulher negra, militante, professora e pesquisadora em formação.

Além de minha trajetória acadêmica, também sou ativa nos movimentos sociais de meu bairro. Integro o Coletivo Lutar Sempre, um grupo dedicado a promover lutas relacionadas ao saneamento básico, à dignidade da vida, à cultura e ao direito à cidade. Dentre as causas que defendemos, destacam-se: a) o "Movimento Tucunduba Pró-Lago Verde", que está em plena atuação na defesa pela moradia digna e pela preservação do rio Tucunduba; b) o “Cine Perifa”, um cineclube que promove entretenimento e formação sociopolítica e cultural por meio de exibição de produções audiovisuais; e c) o “Café, política, violão e tapioca”, projeto que promove o debate político e vivências culturais.

Ademais, atuo como militante cultural na Associação Cultural Boi Marronzinho, desenvolvendo atividades de dança e teatro com crianças do bairro da Terra Firme. Esses espaços me oportunizam constituir uma práxis educativa comprometida com a formação crítica e que vai ao encontro da educação popular.

> A educação popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. Esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do senso comum pelo conhecimento crítico (Freire, 2011, p. 23).

Adentro o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA na linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais no ano de 2024, um espaço que parecia ser tão distante, apesar de estar a 30 minutos de minha casa. Me vinculo ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Educação Física, Esporte e Lazer – GEPEF/UFPA, grupo de estudos de minha orientadora, e nesse ambiente me deparo com pessoas que transformaram e ainda transformam a pós-graduação em um espaço leve e acolhedor.

A partir de minha vivência na graduação, na qual integrei a primeira turma no contexto pós-divisão do CEDF/UEPA e vivenciei a materialização da fragmentação da formação e do trabalho docente. É nesse percurso que passo a ocupar o espaço da pós-graduação, com o intuito de investigar os processos de formação de professoras(es) de EF. Compreendo a formação de professoras(es) como um processo permanente e inacabado, que se constrói coletivamente, no âmbito da carreira docente, por meio da dialogicidade entre educadoras(es) e educandos, pois, de acordo com Freire (1987), o diálogo possibilita uma troca genuína de ideias, em que todos os envolvidos participam de maneira ativa e crítica.

Durante a realização do mestrado, vivenciamos uma greve histórica e legítima dos profissionais da educação de instituições de ensino superior em todo Brasil, reivindicando, entre outras pautas, o reajuste salarial e melhores condições de trabalho. Na Universidade Federal do Pará, as(os) servidoras(es) técnico-administrativos iniciaram a greve no dia 11 de março de 2024 e a categoria docente deflagrou estado de greve no dia 15 de abril do mesmo ano.

Alguns meses depois surgiu a oportunidade de fazer o mestrado sanduíche em Moçambique no Projeto de Cooperação Internacional Juventudes Culturas Marginalizadas e Agência: Diálogos Brasil-Moçambique e Educação Antirracista do Programa Abdias do Nascimento. Esta foi uma oportunidade única de compreender como se constitui a formação de EF em um outro país. Com o apoio de minha orientadora e das colegas de turma me lanço nessa travessia do Oceano Atlântico ao Oceano Índico, travessia essa que se deu por meio de aviões e não em porões de um navio, como nossos antepassados foram obrigados a fazer a partir do século XV.

O Projeto Juventudes Culturas Marginalizadas e Agência: Diálogos Brasil-Moçambique e Educação Antirracista representa um importante vínculo de cooperação Sul-Sul no âmbito da pós-graduação, a partir da política brasileira de internacionalização, e tem como objetivo compreender conhecimentos ancestrais africanos e afro-brasileiros visando processos de ruptura epistemológica e a transformação curricular de escolas e universidades brasileiras conforme a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 (UFPA, 2024).

O grupo formado por sete pós-graduandas(os) paraenses e amapaenses foi dividido em duas universidades: a Unidade Pedagógica de Maputo (cidade de Maputo, província de Maputo) e a Universidade Licungo (cidade da Beira, província de Sofala). Pertenci ao grupo de três mulheres que foram realizar as suas pesquisas na cidade da Beira, tendo a oportunidade de conviver e pisar suavemente neste território. O intercâmbio realizado com investimentos públicos abriu possibilidades de conhecer outro país, sua cultura, seus processos formativos e de resistência em torno da agenda do direito à educação, à formação docente, em especial, ao campo da formação de professoras e professores em EF.

É difícil não relatar a complexidade que foi viver 8 (oito) meses em um país composto por diversos povos e línguas com mais de 20 (vinte) línguas locais pertencentes ao grupo bantu, que de acordo com André (2022), constituem um grupo étnicolinguístico

que engloba aproximadamente 400 povos. Moçambique apresenta elementos da tradição que só podem ser interpretados e compreendidos dentro da sua própria cultura, como por exemplo, a capulana como a extensão da existência da mulher moçambicana. Para André e Silva (2022) a capulana é um tecido africano que possui simbologia intangível, devido às inúmeras informações e utilidades presentes. Assim, a capulana está presente na vida de todas(os) africanas(os) do nascimento até a morte.

De acordo com Mazula (1995, p.25), "uma língua é sempre expressão de uma cultura, de uma concepção do mundo e do homem" (ser humano). Percebo que o continente africano ainda é desconhecido para nós brasileiras(os), pois o que vivi em Moçambique é totalmente diferente do que nos é contado nos livros de história e que nós, pesquisadoras e pesquisadores, tendemos a cair no erro de olhar para o continente africano a partir da perspectiva ocidental e eurocêntrica.

E ainda, faz-se necessário pontuar que falar da formação de professoras(es) de Educação Física e Desporto da Universidade Licungo não é falar sobre a totalidade presente em Moçambique, tão pouco é falar sobre a totalidade do continente africano. A nossa mãe África, berço da humanidade, é o terceiro maior continente do mundo, com cerca 30 (trinta) milhões de quilômetros quadrados, reunindo 55 (cinquenta e cinco) países[2] com culturas, línguas, modos de vida, processos históricos e sociopolíticos distintos.

Com respeito a toda esta diversidade, reafirmo debruçar-me em um diálogo com Moçambique, reconhecendo os desafios educacionais enfrentados por nossos países são atravessados pelo colonialismo epistêmico, pela negação histórica dos saberes tradicionais e pela imposição de modelos formativos que pouco dialogam com as realidades socioculturais africanas e latino-americanas. Trata-se, portanto, de uma investigação comprometida com o diálogo Sul–Sul, com a escuta do campo e com a valorização das epistemologias e práxis educativas, entendendo o campo da formação de professoras(es) como um espaço de disputa e resistência, como um processo que deve ser político e poético, constante e construtivo, aprofundado e amoroso, mediador e mobilizador, denso e dialógico.

E é óbvio, não é possível falar dessa experiência, sem falar do conjunto de pessoas que passaram por mim durante os oito meses de intercâmbio: alunas(os),

[2] Tomamos como referência a União Africana que considera a existência de 55 (cinquenta e cinco) países no continente africano.

professoras(es), servidoras(es), pesquisadoras(es), vizinhas(os) e amigas(os). *Sou uma, mas não sou só!*

As experiências citadas acima representam a minha formação sócio-acadêmico-profissional-política, que sempre teve a contribuição de muitas pessoas porque somos sujeitas(os) em constante construção coletiva, *somos povoadas e povoados!* E a presente dissertação é a materialização dessa construção, de afirmação, de existência e re(existências), de outras possibilidades (contra-hegemônicas), modos de vida e de educação.

INICIANDO A TRAVESSIA

Hoje e todos os dias,
Sou grata pelas mulheres negras
Que amam/ escrevem/ criam/ se emocionam
a partir de suas raízes
E nunca
Pedem desculpas por sua magia
(Upile Chisala, 2020)

As palavras da poeta Upile Chisala[3] ecoam para nós como uma convocação. Ser grata às mulheres negras é reconhecer a força que se manifesta na luta cotidiana de existir com dignidade, mesmo diante das estruturas que insistem em nos silenciar. Ao amar, escrever, criar e se emocionar a partir de nossas raízes, reafirma um lugar de pertencimento e resistência, e é a partir desta convocação que escrevemos este trabalho.

O presente estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA, na linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais; também à linha de Formação e Trabalho docente nos territórios da Amazônia do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Educação Física, Esporte e Lazer (GEPEF).

Este escrito intitulado *Educação para além do "amor à camisola": A formação de Professoras(es) de Educação Física na UniLicungo - Moçambique* - onde a palavra camisola para as(os) moçambicanas(os) representa o que conhecemos no Brasil como camisa/camiseta - é um relatório de pesquisa acadêmica, mas também uma escrita de afetos, a partir de nossas convivências, tecendo o que faz sentido para a nossa vida.

Investigamos a formação de professoras(es) de Educação Física (EF) da Universidade Licungo (UniLicungo) Campus Ponta-Gêa, considerando a influência dos organismos internacionais (OI) e os desafios para a valorização dos saberes tradicionais. E apresenta também, o contexto da formação de professoras(es) de EF no Brasil, marcada pela fragmentação da formação na qual a pesquisadora vivenciou na formação inicial.

Para a realização deste estudo convidamos o conjunto de (07) sete professores (as) do Curso de Educação Física e Desporto (CEDF) da UniLicungo para compartilhar a autoria deste escrito. Escrito esse que apresenta elementos de uma convivência com a formação em

[3] Jovem poetisa nascida no Malawi que ao lado de outras escritoras, ganhou popularidade compartilhando seus trabalhos em plataformas online. Algumas coletâneas de poesia da escritora: Soft Magic (2019), Nectar (2019) e A Fire Like You (2020) (Lipenga e Mtenje, 2023).

EF em um país distinto da pesquisadora proponente, mas que pisou nesse território com leveza e com amor.

Moçambique é um país situado na Costa Sudeste da África, marcado por suas territorialidades, suas moçambicanidades. Considerado recém-independente de Portugal (50 anos de independência), o país carrega as marcas de séculos de colonização. O território possui mais de 20 (vinte) línguas nacionais, além do português como língua oficial (a língua do colonizador), com uma riqueza de conhecimentos e práticas culturais. Essa riqueza se manifesta também na produção literária, com vozes como Noémia de Sousa (a mãe dos poetas moçambicanos), Paulina Chiziane e Mia Couto, que dialogam com diversas questões históricas, territoriais, sensoriais, políticas e sociais.

Essa experiência tem a intenção de contribuir para a produção acadêmica no campo de formação de professoras(es) de EF, bem como na possibilidade de trocas e possíveis intervenções de um constructo coletivo em torno da temática de uma formação crítica e humanizadora. Enquanto integrantes da classe trabalhadora, caracterizamos a experiência como única, ímpar para o processo formativo durante o mestrado, referenciando um diálogo entre Brasil e Moçambique.

O campo global: uma análise de conjuntura

Não me peça um absurdo desse,
não me peça para silenciar,
não me peça para morrer calado.
Não é por eles. É por mim,
meu espírito pede isso
e está no comando.
Respeite ou saia.
Não veja, n*ão escute.*
Não tente controlar o vento.
Não pense que
a fúria da luta contra as opressões
pode ser controlada.
Eu sou parte dessa fúria […].
(Chico César, 2021)

Não me peça para morrer calado! Este é o grito que denuncia os retrocessos democráticos, apagamentos históricos e tentativas de controle dos nossos corpos. Somos a voz que não se cala e por isso, buscando interpretar a realidade, elaboramos um preâmbulo acerca da conjuntura da sociedade contemporânea.

Compreendemos que a sociedade contemporânea está dividida em classes sociais antagônicas: temos a classe trabalhadora, que vende a sua força de trabalho para a sua sobrevivência e a classe dominante, que possui os meios de produção e lucra com a exploração da mão de obra da classe trabalhadora (Marx, 2011) e com a destruição de territórios que, por tanto, é portadora do poder econômico e político (Bobbio, 1998). Pontuamos que essas classes possuem interesses opostos, concepções de mundo, de ser humano, sociedade e de educação opostas, e por tanto, disputam projetos societários distintos.

Estamos vivendo diante de uma sociedade marcada pela democracia liberal burguesa, um regime político característico do modo de produção capitalista, caracterizado por uma "participação restrita" das classes sociais via representação (Viana, 2022). Essa democracia burguesa “esgota os recursos da terra e priva os povos das suas riquezas, da sua cultura e liberdade, se fecha em si e se priva da relação com os outros, dos laços com a comunidade, do sentido social e público que a democracia demanda” (Fávero; Sememaro, 2002, p. 216).

Embora apresente-se como um sistema de igualdade e liberdade, observamos limites estruturais na democracia liberal burguesa, pois essa garante a hegemonia política da classe dominante. Apesar da existência de mecanismos de representação políticas e instituições parlamentares, o parlamento ainda exerce a sua função como instrumento de dominação (Tempero Drag, 2024). Nesse sentido, não existe liberdade em uma sociedade capitalista, pois, como afirma Angela Davis (2018), não há liberdade onde há necessidade, a liberdade consiste em ter direito a uma vida digna e saudável, livre da submissão e da violência.

Nesse contexto, reconhecemos que o Estado, constitui-se como uma ferramenta de opressão e exploração da classe trabalhadora, sendo essa dominação reproduzida em diversas esferas da vida cotidiana, sobretudo nas condições de trabalho. No entanto, a partir da leitura de Gramsci (2024), compreendemos que o Estado não é apenas um aparato repressivo, mas também é um espaço de disputa ideológica e cultural. Para o autor, a dominação de uma classe não se dá apenas pela força, mas também, por meio da construção do consenso, denominada de hegemonia.

A classe dominante exerce sua liderança no contexto econômico, político, cultural e moral, moldando a visão de mundo da sociedade. No entanto, essa hegemonia não é definitiva pois a disputa é constante. A existência de uma correlação de forças entre os diferentes grupos sociais define as possibilidades de resistência, de avanço político e de construção de alternativas.

Nesse sentido, ao analisarmos o papel do Estado na manutenção da dominação de classe, torna-se fundamental compreender as transformações que esse sofreu ao longo do século XX, principalmente com a ascensão do neoliberalismo. O neoliberalismo representa "um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado" (Anderson, 1995, p. 12) Esse projeto ideológico veio a reduzir ainda mais a função social do Estado e ampliar o seu caráter repressivo.

Conforme argumenta Anderson (1995), o neoliberalismo constitui um fenômeno distinto do liberalismo clássico do século XIX. Seu surgimento ocorre logo após a Segunda Guerra Mundial, consolidando-se na Europa e na América do Norte, como uma reação teórico-política ao modelo do Estado intervencionista e de bem-estar social. O autor destaca que esse novo paradigma se consolidou no contexto da crise do modelo econômico keynesiano, marcada por uma estagnação econômica acompanhada de altas taxas de inflação.

Nesse cenário de crise, o neoliberalismo emergiu com o argumento de que o principal obstáculo à recuperação econômica era o poder excessivo dos sindicatos e do movimento operário. Dessa forma, a proposta neoliberal, implica na reconfiguração do Estado, que consiste em um Estado forte na repressão sindical e no controle monetário, porém mínimo em termos de gastos sociais e intervenções na economia.

A consolidação das bases ideológicas do neoliberalismo se deu principalmente a partir da segunda metade da década de 1970, por meio da adoção de um conjunto de políticas econômicas por governos de orientação neoconservadora. Essas políticas foram amplamente disseminadas no mundo com o apoio de Organismo Internacionais (OI) como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, criadas no contexto da Conferência Monetária e Financeira da Organização das Nações Unidas (ONU) em Bretton Woods em 1945 (Anderson, 1995).

E mais tarde, com a crise financeira de 2008, o neoliberalismo se apresenta de forma mais predatória e os OI fo8ram essenciais na reconfiguração do papel do Estado, pois definem as diretrizes políticas que regem a atuação dos países. Nesse prisma, O neoliberalismo veio a assumir um papel de transformação profunda das estruturas econômicas, sociais e políticas ao redor do mundo auxiliado por OI. Apresentamos, a seguir, a aproximação de algumas características dessas estruturas na contemporaneidade.

Apresentamos como características econômicas as desigualdades sociais cada vez mais acentuadas, onde a concentração de renda pertence a uma pequena parcela da população. Segundo os dados do Relatório sobre as Desigualdades Mundiais, lançado em 2022 pelo

World Inequality Lab, os 10% mais ricos detêm mais ricos detêm 76% da riqueza global e 52% da renda, enquanto os 50% mais pobres possuem apenas 2% da riqueza e 8,5% da renda (World Inequality Lab, 2022).

E ainda, o relatório da Oxford Committee for Famine Relief (Em língua portuguesa: Comitê de Oxford para Alívio da Fome), a riqueza dos 1% mais ricos do mundo aumentou mais de US$ 33,9 trilhões desde 2015, esse valor seria suficiente para eliminar a pobreza global anual 22 vezes, considerando o limite máximo de US$ 8,30 por dia do Banco Mundial. A fortuna de apenas 3.000 bilionários cresceu US$6,5 trilhões no mesmo período e agora equivale a 14,6% do PIB global (Oxfam Brasil, 2025). Esses dados reafirmam que vivemos em um sistema que produz comida em abundância, mas a fome é vigente.

Somado a isso, apresentamos as constantes reformas, ou melhor dizendo, contra reformas trabalhistas e previdenciárias que reduzem direitos e intensificam a precarização do trabalho (Antunes, 2018), a exemplo das Reformas Trabalhista e Previdenciária realizadas no Brasil por Michel Temer e Jair Bolsonaro.

Antunes (2018), aponta que se adentrou a uma nova era de precarização estrutural do trabalho, com as seguintes características:

> 1. a erosão do trabalho contratado e regulamentado, dominante no século XX, e sua substituição pelas diversas formas de trabalho atípico, precarizado e "voluntário"; 2. a criação das "falsas" cooperativas, visando dilapidar ainda mais as condições de remuneração dos trabalhadores, solapando os seus direito s e aumentando os níveis de exploração da sua força de trabalho; 3. o "empreendedorismo", que cada vez mais se configura como forma oculta de trabalho assalariado, fazendo proliferar as distintas formas de flexibilização salarial, de horário, funcional ou organizativa; 4. a degradação ainda mais intensa do trabalho imigrante em escala global (Antunes, 2018, p. 77).

Essa nova era é constituída por empresas flexíveis, trabalho intermitente, superexploração do trabalho e a propriedade intelectual no poder dos grandes grupos que dominam a economia. Na esfera social, acompanhamos o Planeta Terra entrando em colapso devido a ação humana. O Relatório de Avaliação de Saúde Planetária do publicado em 2024 pelo Potsdam Institute for Climate Impact Research[4], aponta que dos nove órgãos vitais para o funcionamento do planeta terra seis chegaram além dos seus limites planetário, são eles: Mudanças Climáticas (alteração do equilíbrio radioativo da terra), mudanças na integridade da biosfera (equilíbrio energético e os ciclos químicos na Terra), mudança no sistema terrestre

[4] Instituição fundada em 1992, na cidade de Potsdam, Alemanha, por iniciativa do governo alemão após a reunificação do país e financiada pelo Governo Federal da Alemanha e pelo Estado de Brandenburg.

(transformação de paisagens naturais), mudança de água doce (ameaça ao abastecimento de água doce), modificação de fluxos biogeoquímicos (a interrupção dos ciclos naturais de nutrientes de elementos-chave como nitrogênio e fósforo), introdução de Novas Entidades **(**novas substâncias e produto químicos e sintéticos liberadas no meio ambiente) (Caesar, *et al*, 2024).

Dialogando com Krenak (2019), o que compreende-se como humanidade dentro da sociedade moderna representa o distanciamento com a terra. A separação entre humano e natureza, onde a natureza é vista como "recursos naturais" que devem ser explorados e hoje todos estão diante da iminência da terra não suportar mais a demanda.

E ainda no âmbito social, acompanhamos o culto ao individualismo e meritocracia como valores dominantes, dificultando a construção de solidariedade de classe; a precarização da vida, advindo, principalmente da superexploração do trabalho; e o fortalecimento de formas de opressões sociais que tem a sua existência anterior ao capitalismo, tais como, o racismo, o patriarcado e a lgbtfobia (Tempero Drag, 2024).

Em síntese, "o nosso tempo é especialista em criar ausências, do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido de experiência da vida" (Krenak, 2019, p.), onde se perde a conexão com as dimensões essenciais da vida (sensível, afetiva, cultural e etc.), a conexão com o território e vivência da coletividade. Nessa lógica, limita-se a capacidade humana de invenção, criação, existência e liberdade.

Na esfera política vivenciamos o enfraquecimento da esquerda institucional concomitantemente à ascensão de alternativas de extrema-direita, que se articula com discursos moralistas, autoritários e anticomunistas e com a manipulação ideológica muito utilizada nas redes sociais, como o que vem acontecendo nos últimos anos em Brasil, Estado Unidos da América, Alemanha, França e Argentina.

Além disso, no âmbito das políticas educacionais, observa-se as transformações nos sistemas educacionais, as chamadas reformas educacionais orientadas por OI, partindo de uma nova ordem educacional mundial. Nessa nova ordem educacional, a educação perde o sentido de prática social que objetiva a formação de sujeitas(os) para o seu desenvolvimento pessoal e vinculando-se aos imperativos empresariais de eficácia produtiva e da inserção profissional (Laval, 2019).

Faz-se necessário destacarmos que no contexto pós-pandemia da Covid-19 em que vivemos os reformadores da educação encontraram terreno fértil para a mercadorização da educação. Hypolito (2021) apresenta a categorização de seis trajetórias que levam a

privatização da educação, são elas: a) Privatização educativa como parte da reforma estrutural do Estado; b) Privatização como reforma incremental; c) Privatização via nórdica; d) Privatização a partir de parcerias público-privado (PPP); e) Privatização por defeito; e f) Privatização por desastre.

Somado a isso, dissemina-se o discurso de neutralidade das instituições, onde o Estado atua para preservar os interesses da elite sob a narrativa da legalidade democrática. Nesse sentido, Paulo Freire (1987) nos leva a refletir que educação é um ato político e, como tal, deve ser tomada e analisada, o que não deixa espaço para discursos supostamente "neutros" sobre o ensino. Esses escritos iniciais subsidiam a nossa pesquisa, pois a leitura crítica da sociedade nos permite compreender o campo, suas contradições e seus processos de correlações de força. Deste modo, Severino (2001, p. 19) pontua que:

> Assim, um conhecimento sobre a educação que se pretenda rigoroso e científico não pode deixar de levar em consideração as forças de opressão e de dominação que atuam na rede das relações sociais, que faz da sociedade humana uma sociedade política, hierarquizada e atravessada pelo poder de pela dominação. Todo conhecimento que tem a ver com a educação não pode deixar de enfrentar, de modo temático explícito, a questão do poder, elemento que marca incisivamente toda expressão concreta da existência humana (Severino, 2001, p. 19).

Por tanto, destacamos no presente estudo o enfrentamento às opressões, bem como, a nossa postura político-acadêmica em defesa da vida e da dignidade humana, pois, conforme anuncia Chico César (2021, s.p) "não pense que a fúria da luta contra as opressões pode ser controlada. Eu sou parte dessa fúria!". Acreditamos que todos nós somos parte dessa fúria.

Problemática e questões de pesquisa

> Todas as sociedades criam os mecanismos de que necessitam
> para garantir a manutenção dos interesses da classe dominante.
> Neste contexto, a educação tem um lugar destacado
> pelo carácter ideológico que lhe é inerente.
> Como uma ação organizada da sociedade,
> a educação é o instrumento de que ela se serve
> para transmitir as suas experiências
> e os seus conhecimentos às novas gerações,
> manter e desenvolver as suas estruturas
> económicas e sociais, os seus valores, a sua cultura
> (Samora Machel, 1981).

Diante do contexto apresentado em nossa análise de conjuntura, compreende-se que as transformações ocorridas na sociedade, principalmente no mundo do trabalho, impõem aos

trabalhadoras e trabalhadores competências necessárias para atender às novas demandas. Estas atribuições se fortificam a tal ponto que as competências passaram a ser exigências para a formação do indivíduo (Rodrigues, 2007).

Ao encontro de Freire (1986, p. 28), nós "[...] sabemos que não é a educação que modela a sociedade mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder". Nesse sentido, a centralidade conferida ao discurso das competências na formação das(os) sujeitas(os) não pode ser compreendida de maneira neutra ou descontextualizada, pois responde a interesses econômicos e políticos vinculados à reorganização do capitalismo contemporâneo e às exigências de flexibilização do trabalho.

A educação é descaracterizada como um direito coletivo e passa a ser orientada por uma lógica instrumental, voltada à adaptação dos indivíduos às demandas do mercado, em detrimento de uma formação crítica, humanizadora e socialmente comprometida. De acordo com Laval (2019), esse modelo de educação tem como um dos objetivos formar pessoas de acordo com as expectativas do mundo do trabalho, os interesses são voltados para a competitividade da economia. Tal perspectiva tenciona diretamente os processos de formação de professoras e professores, pois a formação se caracteriza como um campo de disputas políticas, epistemológicas e culturais, especialmente nos contextos do Sul Global, onde os processos educativos são historicamente atravessados pela colonialidade.

No âmbito da formação de professoras(es) compreende-se que o capital tem um projeto de educação que visa a construção do capital humano, um "conjunto de saberes, competências e credenciais que habilitam para a competição no mercado de trabalho" (Gentili, 2002, p. 53). Para tal, promove-se medidas para adequar a educação às intencionalidades de formação dos indivíduos por meio do ensino formal, orientados pelos organismos internacionais (OI).

Essas medidas são denominadas por Sahlberg (2011, apud Hypolito, 2021) de Movimento de Reforma Educacional Global (GERM) o conjunto de ações que o neoliberalismo exerceu nas políticas públicas de educação e nos sistemas públicos de educação, que se constituiu a partir de cinco políticas inter-relacionadas, são elas: I. Padronização da educação; II. Foco em disciplinas consideradas nucleares; III. Caminhos de baixo risco para atingir os objetivos de aprendizagem; IV. Uso de modelos de gestão corporativa; V. Políticas de accountability para as escolas.

A união dessas políticas globais de educação com expressões locais têm a padronização, a responsabilização e a centralização como principais características e promove

a desqualificação da formação docente por meio da fragmentação e esvaziamento teórico (Hypolito, 2021). Essas políticas atravessam o currículo, o trabalho pedagógico e as relações estabelecidas entre conhecimento científico e saberes produzidos nos territórios.

Originário do latim *curriculum*, que significa corrida, caminhada ou percurso, a palavra "currículo" passou a ser entendida como um objeto de estudo a partir do final do século XIX, nos Estados Unidos. De acordo com Marques, Novaes e Telles (2017), o principal motivo para o currículo se tornar um campo especializado de estudo foi a crescente necessidade de institucionalização da educação.

Para Apple (2001) a distribuição desigual do poder político, econômico e cultural configura os currículos enquanto campos de disputa entre grupos dominantes e subalternos, que competem pela definição do que é legitimado como conhecimento em uma variedade de contextos educacionais em âmbito nacional e internacional. O autor aponta a ausência de vozes e as práticas culturais no currículo formal, onde o conhecimento legítimo, configurando-se a rejeição à diversidade humana. Essa dinâmica intensifica os conflitos entre distintos sujeitas(os) presentes no sistema educacional. A partir dessa compreensão, a existência de um currículo nacional assume um papel estratégico, pois expressa a atuação do Estado na mediação e no controle das disputas entre grupos sociais pela definição do conhecimento oficial.

Nesse prisma, compreendendo o currículo nacional ou currículo comum como estratégia política de regulação do conhecimento onde se estabelece o que todos devem aprender, como esse conhecimento deve ser avaliado e quais saberes são considerados legítimos. Para Apple (2006), a crítica ao currículo comum se destaca a partir de duas implicações centrais: os exames nacionais e a mercantilização da educação. Os exames padronizados promovem a uniformização de sistemas educacionais que são marcados por profundas desigualdades socioeconômicas e étnico-cultural. A mercantilização da educação deriva da centralidade atribuída aos exames nacionais, pois os resultados das avaliações passam a classificar e hierarquizar as instituições de ensino, atribuindo-lhes rótulos de qualidade que as inserem em uma lógica concorrencial e de mercado.

No entanto, o autor também anuncia a existência de um currículo oculto, cuja a representação pode significar a mera reprodução do currículo formal ou a resistência ao que está posto pela classe dominante. Esse currículo oculto não está explicitamente escrito, mas é transmitido pelas práticas, rotinas e relações de poder dentro das instituições de ensino, e ele

se expressa na forma em que as professoras e os professores utilizam para planificar, organizar e avaliar o que acontece (Apple, 2001).

Para o Coletivo de Autores (1992, p. 16), "o currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória". Nessa lógica, torna-se possível a construção de uma educação que promova uma análise crítica da sociedade, que enxergue os seus meios de dominação e os seus processos de resistência.

Deixamos evidente que essas disputas curriculares estão historicamente enraizadas em processos de dominação, nos quais a diferença entre grupos humanos foi transformada em hierarquia. Pontuamos que a subjugação de determinados povos não se deu apenas por serem distintos, mas por construções ideológicas que atribuíram valor desigual às suas identidades e saberes. Diante disso, temos como desafio romper com essa lógica hierarquizante e reconhecer que as diferenças constituem a representação da diversidade humana (Gomes, 2007).

Desta forma, compreendemos a padronização curricular como a materialização da lógica hierarquizante, que estabelece quais conhecimentos são importantes e quais devem estar de fora do currículo, desrespeitando a diversidade humana e os saberes tradicionais dos territórios. A padronização curricular é um processo que visa uniformizar conteúdos, métodos e avaliações, estabelecendo um currículo único ou centralizado, que atende a interesses externos e desconsidera as especificidades das(os) sujeitas(os), territórios e seus contextos sócio-históricos e culturais.

Para Gomes (2007), a diversidade humana se desenvolve ao lado da construção de processos identitários que se desenvolvem coletivamente em determinado contexto histórico, social, político e cultural e que a inserção da diversidade nos currículos proporciona a compreensão de fenômenos sociais como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Observa-se que as menções à diversidade presentes nos documentos elaborados por organismos internacionais, tais como: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e Ciência (UNESCO), entre outros, geram esvaziamento na luta, pois representam os interesses capitalistas de dominação. Em geral, tais referências à diversidade restringem-se à ideia de “promoção da igualdade”, tratando as diferenças de forma superficial e despolitizada, sem considerar as relações históricas, sociais e de poder que as constituem.

Em meio a esse contexto, os saberes tradicionais dos territórios constituem-se como uma práxis contra-hegemônica, pois caminha na contramão da lógica de homogeneização curricular e hierarquização do conhecimento, disputando o sentido do conhecimento legítimo. Compreendemos como saberes tradicionais o conjunto de conhecimentos construídos historicamente pelos povos a partir de sua relação ancestral com a terra, a natureza, a comunidade e a espiritualidade, constituindo-se como parte fundamental de seus modos de vida e de seus processos educativos (Munduruku, 2014). Esses saberes são preservados pela memória dos mais velhos e são repassados de geração em geração, sobretudo por meio da oralidade.

Para Andrade (2022), nesse processo de preservação e transmissão, a oralidade é a mediadora das relações sociais, políticas, econômicas e culturais dos povos. A autora afirma também que os povos encontram nesses saberes novas formas de subsistência, novas alternativas de resistência frente aos apagamentos colonialistas impostos. Frisamos que quem constrói os saberes tradicionais são as(os) sujeitas(os) do território e que a transmissão de saberes está intimamente ligada à memória. E também que as formas de transmissões vêm se reinventando na escrita e nas mídias digitais, mas para manter a memória é necessária a reconexão com o território.

O território deve ser compreendido a partir dos seus aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, com os seus conflitos, com as relações com a natureza e com a ancestralidade (Malheiros, 2023). O território é o lugar em que se constroi e se define a territorialidade de uma cultura, ou seja, as formas como as(os) sujeitas(os) sociais usufruem o território, formas como as pessoas se relacionam com o material e o imaterial.

De acordo com Krenak (2019), devido ao processo de colonização, a sociedade é marcada pela desconexão com a terra, com o território, onde as pessoas “foram arrancadas de seus coletivos, lugar de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade” (Krenak, 2019, p. 14) A presença ou não dos saberes tradicionais no currículo e nas práticas pedagógicas dos professores de educação física implica na reflexão dos processos de formação de professores e professoras.

Ao encontro do defendido por Diana Ferreira (2011), compreendemos a formação de professoras(es) como um processo contínuo e dialético, estendendo-se ao longo de toda a vida profissional. Nessa concepção, a aprendizagem baseada na experiência e uma sólida base teórica, desempenham um papel central na constituição dos saberes profissionais que é

atravessado por fatores cognitivos, afetivos, éticos, morais, culturais, territoriais, históricos, sociais e políticos.

Quanto à formação de professoras(es) em EF, compreendemos como um processo de formação humana que se apropria dos conteúdos da cultura corporal, constituindo um modo de ser docente comprometido com a luta por uma educação emancipatória, para além da lógica do capital. Taffarel, Lacks e Santos Júnior (2006), defendem que a formação em educação física deve ter formação teórica de qualidade e a docência como base da identidade profissional. Essa formação não se limita à aquisição de técnicas, mas implica também a construção de uma identidade docente comprometida com a transformação social.

Nesse prisma, a formação de professoras(es) é apresentada como um processo inacabado, que se constitui por meio da integração entre teoria e prática, a práxis. Ferreira (2011), apresenta que a formação docente ocorre em dois momentos: na formação inicial e na formação continuada. A formação inicial ocorre em instituições oficiais em que as(os) professoras(es) acumulam conhecimentos como fundamentos da educação, teorias educacionais, técnicas pedagógicas, teorias, metodologias práticas de ensino. E a formação continuada ocorre no cotidiano e que se relacionam com as condições sócio históricas de cada professor e professora.

Para Costa (2017, p. 25), as(os) professoras(es) vão "construindo e reconstituindo a partir de suas experiências concretas, dos conhecimentos acumulados e reorganizados a partir do acesso, das experiências, relações e possibilidades de confrontos e problematizações que vão ocorrendo no percurso do trabalho docente". Portanto, é um processo inacabado e constante.

Celi Taffarel (2012), aponta que os projetos político-pedagógicos das universidades devem ser orientados por um projeto histórico que visa a formação superadora na formação de professores. Esse projeto histórico "aponta para a especificação de um determinado tipo de sociedade que se quer construir, evidencia formas para chegar a esse tipo de sociedade e, ao mesmo tempo, faz uma análise crítica do momento histórico presente" (Freitas, 1995, p. 142). Aponta-se para a necessidade de construir práxis pedagógica, isto é, uma formação coletiva reflexiva em constante diálogo teórico-prático para a formação humana e transformação social.

Nesse sentido, a educação física compreendida como cultura corporal é constituída dentro da dinâmica contraditória da sociedade, pois o saber também é fruto das relações de poder. Assim, a cultura corporal é criada e recriada nos territórios pelas(os) sujeitas(os) que

ocupam o território sofrendo interferência de aspectos políticos, históricos e sociais. Tendo em vista que

> A Cultura Corporal constitui-se como uma particularidade do complexo cultural produzido pela atividade criadora humana (o trabalho) para atender a determinadas necessidades humanas de conteúdo sócio-histórico tais como os agonísticos, os lúdicos, os sagrados, os produtivos, éticos, estéticos, performativos, artísticos, educativos e de saúde (Taffarel, 2016, p. 14).

Sendo assim, a EF instiga a criatividade humana (para o trabalho e para o lazer) e a reflexão pedagógica, essenciais para a formação humana, desta forma, o professor de EF é um sujeito histórico importante para a transformação da sociedade.

Taffarel *et al.* (2006) evidenciam que no campo da formação inicial em educação física no Brasil há problemas históricos que precisam ser enfrentados, tais como problemas teóricos: pela disputa de influências fortes de diferentes áreas do conhecimento (área médica, área das ciências humanas e sociais) orientando o trato com o conhecimento no currículo; problemas epistemológicos: evidenciados na produção do conhecimento com a hegemonia de uma abordagem nos estudos - a empírico-analítica, com enfoques na abordagem hermenêutico-fenomenológica e teorias pós modernas que se caracterizam pela perda de referências históricas e com mínimas evidências de emprego de teorias críticas e abordagens dialéticas; E ainda, problemas de financiamento público: decorrente dos ajustes estruturais que desresponsabilizam o Estado de suas funções propícias e estabelecem relações promíscuas entre público-privado com o repasse de verbas públicas aos setores da economia privada.

No estudo de Muria (2009) sobre a formação de professoras(es) de EF em Moçambique, o autor apresenta a complexidade da formação que foi construída lentamente durante o período colonial e após a recente independência do país, conquistada em 1975, passando por sete variações de formação em educação física e desporto. Após a independência como colônia de Portugal, Moçambique passou por um processo de reconstrução nacional adotando a ideologia marxista-leninista, que influenciou significativamente as políticas educacionais e, consequentemente, a formação docente.

No discurso disseminado, a educação passa a ser o instrumento principal para a criação do Homem Novo e de uma Sociedade Nova[5], devendo romper com os valores e a carga ideológica e política da formação colonial. Nesse sentido, a formação de professores

[5] Projeto que solicitava envolvimento e sacrifício de todos os moçambicanos para a mudança de mentalidade e de hábitos construídos pelo colonialismo (Mazula, 1995).

influenciada por essas medidas políticas tinha como ação prioritária ter um caráter profundamente ideológico que conferisse ao professor a consciência da classe capaz de educar o aluno nos princípios do marxismo-leninismo (Moçambique, 1983).

Faz-se necessário pontuarmos que durante esse período de criação de um Homem Novo e uma Sociedade, as práticas culturais eram consideradas "obscurantismo" e de "superstição", assim, os ritos de iniciação, à prática da medicina tradicional, o trabalho dos curandeiros, práticas religiosas foram proibidos. Desta forma, as práticas e os discursos da Frelimo caracterizam-se por contradições, pois ao mesmo tempo que pregavam-se valorização da cultura, combatiam os saberes tradicionais moçambicanos. E essas medidas foram distanciando os dirigentes do povo moçambicano (Mazula, 1995).

No entanto, devido a um conjunto de fatores internos e externos, Moçambique vivenciou na década de 80 (oitenta) a implementação do Programa de Ajustamento Estrutural, sendo obrigado a romper com o sistema socialista e adentrar no sistema capitalista (António, 2023). Como consequência, a formação de professoras(es) sofreu novas reformas educacionais financiadas e implementadas por organismos internacionais, tornando-se um instrumento de modernização e adaptação às novas demandas do mercado.

Diante das questões apresentadas, o nosso estudo dialoga com Brasil e Moçambique a partir da convivência, isto é, da interação com o Curso de Educação Física e Desporto (CEFD) da UniLicungo, Campus Ponta-Gêa. A UniLicungo é uma instituição que possui seis anos de existência e é oriunda do processo de desmembramento da Universidade Pedagógica[6]. Neste estudo, visamos apresentar elementos da convivência com as(os) sujeitas(os), com o território e com suas territorialidades. E também, apresentar a caracterização da formação de professoras(es) de EF no Brasil em um contexto de fragmentação da formação e do trabalho docente, a partir da experiência na Universidade do Estado do Pará.

A partir das considerações acima, este estudo tem como problemática: **Como se constitui a formação de professoras e professores de Educação Física da UniLicungo Campus Ponta-Gêa/Moçambique, considerando a influência dos organismos internacionais e os desafios para a valorização dos saberes tradicionais.**

Outras questões que norteiam a nossa pesquisa são:

[6] A Universidade Pedagógica abrangia todas as províncias do país até a reforma do ensino superior de Moçambique ocorrida em 2019. Apresentamos o processo de descentralização na segunda sessão.

a) Quais as influências exercidas pelos organismos internacionais nas políticas educacionais de Moçambique, com foco na formação de professoras(es) em Educação Física na UniLicungo?

b) Como se constituem os processos formativos na UniLicungo considerando a concepção de formação, saberes tradicionais e de trabalho docente expressos no projeto formativo do Curso?

c) De que forma o currículo do curso de formação de professoras(es) de Educação Física da UniLicungo expressa concepções de formação docente, trabalho e saberes tradicionais em seus projetos formativos?

O campo dos objetivos do estudo

Famba Utafika
(vá, vai chegar)

Famba Utafika é uma frase escrita em changana, língua predominante na província de Maputo, que significa "vá, vai chegar" ou "vá que chegarás". Famba Utafika foi o nome de um espetáculo da Companhia de Artes Performáticas Tafika em que eu junto a outras intercambistas tivemos o prazer de assistir no teatro Novo Cine, na cidade da Beira. Esta frase marcou profundamente o processo formativo durante o mestrado sanduíche em Moçambique e foi destacada para dialogarmos com os objetivos da pesquisa.

A presente investigação tem como objetivo geral **analisar formação de professoras e professores de Educação Física da UniLicungo Campus Ponta-Gêa/ Moçambique, considerando a influência dos organismos internacionais e os desafios para a valorização dos saberes tradicionais.**

E para tal, apresentamos como objetivos específicos:

- Compreender as influências exercidas pelos organismos internacionais nas políticas educacionais de Moçambique, com foco na formação de professores (as) em Educação Física na Unilicungo;

- Caracterizar os processos formativos na Unilicungo considerando a concepção de formação, saberes tradicionais e de trabalho docente expressos no projeto formativo do Curso;

- Analisar o currículo do curso de formação de professoras(es) de Educação Física da UniLicungo, a partir das condições de trabalho na formação e a práxis educativa em educação física.

Justificativa

Contar uma história significa
levar as mentes no voo da imaginação
e trazê-las de volta ao mundo da reflexão.
(Paulina Chiziane, 2008)

A seguir apresentamos as motivações desta proposta de investigação a partir do aspecto social, acadêmico e pessoal que movimentamos nessa construção enquanto ema pesquisadora em processo de mestrado no PPGED/UFPA. O tema a ser estudado foi escolhido a partir da experiência pessoal da autora, que ao ingressar no ano de 2020 no Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (Brasil), se depara com a implementação de um novo projeto pedagógico de curso, o qual apresenta uma reestruturação na formação de professoras(es) de EF, atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os cursos de graduação em EF, instituídas pela Resolução de n. 06/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Integrante da primeira turma pós divisão do curso, turma considerada como "cobaia" deste processo, no qual afetou diretamente os planos acadêmico-profissionais dos estudantes, gerando inúmeros questionamentos. Pois a divisão do curso em licenciatura e bacharelado representa a fragmentação da formação e negação do conhecimento, adequando a formação superior aos interesses do setor privado.

> A divisão do curso de EF em Licenciatura e Bacharelado representa a fragmentação do conhecimento em duas áreas distintas e pauta a formação dos professores em modismos e necessidades de mercado. Mercado este que, atualmente tem apresentado condições cada vez mais precarizadas e inconstantes aos trabalhadores da educação física e das manifestações da cultura corporal (Frizzo, 2010).

A experiência da formação em EF na UEPA, das lutas travadas pelos movimentos/coletivos de resistências e o acompanhamento dos debates históricos na área que incidem na fragmentação da formação e do trabalho docente no Brasil nos levou a querer compreender como se dá o processo de formação de professoras(es) de EF em outro país.

Tivemos a oportunidade de pisar no território de Moçambique e conviver com as(os) sujeitas(os) da UniLicungo. E a convivência com o campo apresentou elementos que dialogam com a nossa defesa de formação de professoras(es), que se relaciona com o território, com as(os) sujeitas(os) e com os saberes tradicionais.

O escrito resulta das experiências vivenciadas no mestrado sanduíche em Moçambique por meio do projeto de Cooperação Internacional "Juventudes Culturas Marginalizadas e Agência: Diálogos Brasil-Moçambique e Educação Antirracista", vinculado ao Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. O Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento representa a resistência e re(existência) do Movimento Negro no Brasil. Criado em 2013, em resposta à reivindicação de movimentos sociais, o programa foi reinstituído em 2023 pela portaria nº 1191, de 27 de junho de 2023, após anos sem funcionamento.

O programa é comandado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e tem como objetivo "propiciar a formação e capacitação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa no Brasil e no exterior" (CAPES, 2023).

O objetivo do projeto de cooperação internacional "Juventudes Culturas Marginalizadas e Agência: Diálogos Brasil-Moçambique e Educação Antirracista" consiste em "compreender conhecimentos ancestrais africanos e afro-brasileiros visando processos de ruptura epistemológica e a transformação curricular de escolas e universidades brasileiras conforme a lei 10.639/2003 e 11.645/2008" (UFPA, 2024).

Para ser alcançado conta-se com a análise e mapeamento dos saberes, experiências, modos de vida, práticas sociais, culturais, educativas e de resistência de comunidades e juventudes no Brasil e em Moçambique; formação de pesquisadoras(es) nas temáticas do projeto; e realização de intercâmbios entre estudantes, pesquisadoras(es) e comunidades com as(os) sábios locais (Sages Philosophy) do Brasil e de Moçambique, para referências não-brancas de conhecimentos e práticas; sistematização e experimentação de princípios e conteúdo de formação de professoras(es) e currículos afrocentrados; criação de rede de pesquisadoras(es) Brasil-Moçambique de cooperação Sul-Sul; e construção e divulgação de

conhecimentos acumulados com a pesquisa em eventos, livros, artigos e periódicos qualificados, produção de vídeo-documentário e relatórios das atividades.

O projeto constitui uma parceria entre instituições brasileiras e moçambicanas e representa um importante vínculo de cooperação Sul-Sul no âmbito da pós-graduação a partir da política brasileira de internacionalização. No Brasil, contamos com a Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e Universidade Federal de Sergipe (UFS) e em Moçambique, contamos com a Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo), Universidade Licungo (UniLicungo) e Universidade Púnguè (UniPúnguè). Apresentamos na Figura 01 as universidades moçambicanas (UP-Maputo, UniLicungo e UniPúnguè) e suas respectivas províncias:

Figura 01 – Mapa das universidades moçambicanas (UP-Maputo, UniLicungo e UniPúnguè)

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Compreendemos a internacionalização como um processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural à educação superior (Morosini, 2019). A internacionalização no PPGED/UFPA ocorre por meio do intercâmbio entre Programas, entre Grupos de Pesquisa e por seleção de alunos estrangeiros no Programa. O PPGED/UFPA buscou fortalecer e consolidar sua política de Internacionalização Institucional, por meio de padrões internacionais de excelência em educação, pesquisa e extensão. Esse processo se dá em sintonia com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA (2016-2025), que estabeleceu as diretrizes para a sua Política de Internacionalização que apresenta como centralidade o aumento do seu Impacto Institucional.

Para a execução da Política de Internacionalização destaca-se o apoio direto da Pró-Reitoria de Relações Internacionais da UFPA (PROINTER),

> Esta parceria entre a PROINTER e o PPGED, tem fomentado um crescente protagonismo no sentido da Internacionalização no âmbito do Programa, que hoje se faz notar, por meio de Projetos Internacionais desenvolvidos em parceria com programas e instituições de Educação Superior de outros países; realização de Seminários/Encontros internacionais; oferta de Disciplina Internacional conjunta; Participação de Pesquisadores Convidados de outros países em atividades letivas do Programa; Estudantes do PPGED em Intercâmbio, Estudantes Latino-Americanos em Intercâmbio no PPGED – Programa Move La América, e Cooperação com o Timor Leste (UFPA, 2025).

O mestrado sanduíche teve duração de 8 (oito) meses e foi realizado na UniLicungo, Campus Ponta-Gêa, cidade da Beira, província de Sofala, localizada na região sul de Moçambique, sob supervisão do professor Dr. Norberto Soca Bazo. A experiência proporcionou um novo olhar sobre o continente africano, possibilitando descobrir uma história que não foi contada ou foi contada de maneira errônea, e reconhecer a África como berço da humanidade.

Além das perspectivas citadas acima, é relevante mencionar a contribuição social que o estudo pode gerar, advindo da necessidade de compreender os processos de formação de professoras(es) de EF na UniLicungo (Moçambique), à luz dos impactos provocados pelas implicações dos OI e seus reflexos no trato com a saberes tradicionais em um país marcado por profundas pluralidades linguísticas e históricas que constituem as moçambicanidades.

A bibliografia a respeito da formação das(os) professoras(es) de EF em Moçambique é reduzida nas bases de dados brasileiras, a partir de pesquisas no o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico encontram-se poucas produções a respeito. O trabalho de Muria (2009) realizou reflexão a respeito da formação do professor de educação física e desporto, apresentando a complexidade da formação profissional. O autor apresenta uma linha histórica da formação, perpassando pelo período colonial à atualidade.

O estudo de Malaqueta, Santos, Pery (2017) constitui a análise do percurso formativo e as transições profissionais dos professores formados na modalidade a distância frente às necessidades do Sistema Nacional de Educação. O trabalho de Picardo (2025) analisa a formação inicial de professores de EF em Moçambique e suas competências de intervenção para lecionar crianças e jovens numa perspetiva inclusiva e propõe uma reestruturação

curricular para as universidades. O autor cita em seu trabalho a Agenda 2030 e suas recomendações para a educação inclusiva.

Diante do exposto, o presente estudo tem como diferencial a análise da formação de professoras(es) de EF na UniLicungo, considerando as influências dos OI nas políticas educacionais de Moçambique e a discussão sobre as concepções de sociodiversidade e os saberes tradicionais na formação expressos nos projetos formativos. Ademais, o presente escrito foi realizado por uma mulher da Amazônia paraense que vivenciou a fragmentação da formação em EF durante 8seu processo formativo e que teve a oportunidade de conviver em uma universidade moçambicana.

Nesse contexto, é necessário trazer para a produção do conhecimento o projeto de formação em questão, abordando a concepção e os princípios que orientam o campo da formação de professoras(es) de EF e sua interface com a classe trabalhadora. Consideramos que essa experiência veio contribuir para a produção acadêmica no campo de formação docente, bem como na possibilidade de trocas e possíveis intervenções de um constructo coletivo em torno da temática de uma formação crítica.

Estrutura da dissertação

Em primeiro lugar eu escrevo para existir,
Eu escrevo para mim. Eu existo no mundo
e a minha existência repete-se nas outras pessoas.
(Paulina Chiziane, 2002)

Apresentamos, a seguir, a organização da presente dissertação de mestrado estruturada em quatro seções e as considerações finais. No início de nosso escrito, apresentamos um prólogo intitulado *Minhas andarilhagens,* que descreve um recorte da trajetória nos âmbitos acadêmico e pessoal desta pesquisadora em construção e sua conexão com o tema do estudo.

Nesta introdução, denominada *Iniciando a travessia,* apresentamos uma análise de conjuntura, as categorias analíticas iniciais, a problemática e questões de pesquisa, os objetivos da pesquisa e a justificativa do trabalho.

Na segunda seção, intitulada *Traçando o percurso metodológico*, apresentamos o contexto em que a pesquisa se insere, a revisão de literatura, a abordagem metodológica, o tipo de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados, o perfil das(os) sujeitas(os) do estudo, o lócus investigativo e os procedimentos de análise dos dados.

Na terceira seção, *Organismos Internacionais e a formação de professoras(es) em Moçambique*, apresentaremos questões referentes às influências exercidas pelos organismos

internacionais nas políticas educacionais de Moçambique, com foco na formação de professoras(es) em EF da UniLicungo, levando em consideração a concepção de formação, saberes tradicionais e de trabalho docente expressos nos projetos formativos. Além disso, apresentamos, também, elementos referentes à formação de professoras(es) de EF no Brasil, considerando o contexto de fragmentação da formação e do trabalho docente

Na quarta seção, *Formação de professores de educação física da UniLicungo - Moçambique: A educação para além do "amor à camisola",* continuamos a análise do currículo do curso de formação de professoras(es) de EF da UniLicungo, a partir das categorias condições de trabalho na formação e a práxis educativa em EF. Partimos principalmente da empiria apresentada nas falas das(os) sujeitas(os) nas entrevistas e de nossa convivência com a UniLi8cungo.

E na última seção, as considerações finais, serão apresentadas as principais sínteses do estudo, os limites identificados ao longo do desenvolvimento do estudo e proposições para futuras investigações que possam dialogar com este estudo, a partir dos achados produzidos no decorrer da investigação.

2 TRAÇANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Escrever é uma maneira de sangrar
(Evaristo, 2021, 109).

A escrita é um ato político! E para as mulheres negras é resistência e transgressão. Escrever é uma maneira de sangrar, pois através da escrita expressamos sentimentos, memórias, concepções, cosmovisões, cosmopercepções, entre outras coisas. Então sangramos e "de muito sangrar, muito e muito" (Evaristo, 2021, 109). Nesta seção apresentamos o percurso metodológico que traçamos em nossa escrita, contendo o contexto do estudo, a revisão de literatura, a abordagem do estudo, o tipo de pesquisa, os instrumentos de pesquisa, o lócus do estudo, o perfil das(os) sujeitas(os) e os procedimentos de análise de dados. Compreendemos a pesquisa como uma construção coletiva constante, pois partimos do que já se foi produzido anteriormente pela humanidade, de lacunas já apresentadas e a partir de nossa produção, possibilitamos pesquisas futuras, apresentando novas lacunas.

Nesse sentido, "a ciência é entendida como um produto social histórico, um fenômeno em contínua evolução, incluída no movimento das formações sociais e determinada pelos interesses e conflitos da sociedade na qual se produz" (Gamboa, 2008, p. 176). Essa construção é um movimento dentro da produção do conhecimento que está aliado aos nossos princípios que visam a transformação da sociedade.

Para Minayo (2001), a pesquisa constitui-se de uma linguagem pautada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, que se constrói com um ritmo próprio e singular, denominado ciclo da pesquisa. A autora aponta que a pesquisa tem uma linguagem diferente da arte e da poesia, pois ela não prescinde da criatividade. No entanto, acreditamos que a pesquisa pode ser transgressora: para além de passar pelas fases do ciclo da pesquisa (fase exploratória da pesquisa, trabalho de campo e o tratamento do material), a pesquisa pode ser poética, tendo em vista que o ato de pesquisar é um ato político, de expressão e sensibilidade das investigadoras e dos investigadores, pois "a arte pode cumprir um papel de crítica à sociedade"[7] (Evaristo, 2025). Por isso, no desenvolver deste escrito utilizamos músicas, poesias e excertos que dialogam com as nossas concepções teóricas e com as nossas interpretações dos dados da realidade,

A poesia não é

[7] Fala da linguista e escritora Conceição Evaristo durante o curso "Uma arrebentação das margens: prosa de autoria de mulheres afro-brasileiras e afrodiaspóricas" realizado em 2025 pela Fundação Casa de Rui Barbosa.

senão o lavor da palavra
que esgaravata na fantasia
a identidade e a diferença,
a não ser que, na ressonância,
se divorcie de sangue e alma
com a própria realidade.
(Mapera, 2017, p. 92).

A poesia nos atravessa pelas palavras, e entre a fantasia e a realidade, ela denuncia as opressões e anuncia possibilidades de liberdade. E é desta forma que apresentamos a nossa pesquisa. Uma escrita coletiva, ao lado de escritoras(es) que utilizam suas vozes e seus escritos em combate às injustiças. A pesquisa está intrinsecamente vinculada ao conhecimento e à ação, pois, para ser considerado um problema do ponto de vista intelectual deve primeiro ter sido um problema da vida prática (Minayo, 2010). É nesse sentido que investigamos a formação de professoras e professores de EF na UniLicungo e na UEPA.

Nesse prisma, apresentamos, a seguir, a nossa metodologia, compreendendo que a metodologia não se restringe apenas à etapa de exploração de campo que envolve a definição d2o espaço da pesquisa, a seleção do grupo participante da pesquisa, o estabelecimento de critérios de amostragem e a elaboração de estratégias para a entrada no campo, mas também abrange a escolha dos instrumentos e procedimentos destinados à análise e interpretação dos dados coletados (Minayo, 2010).

2.1 Contextualizando o território da convivência

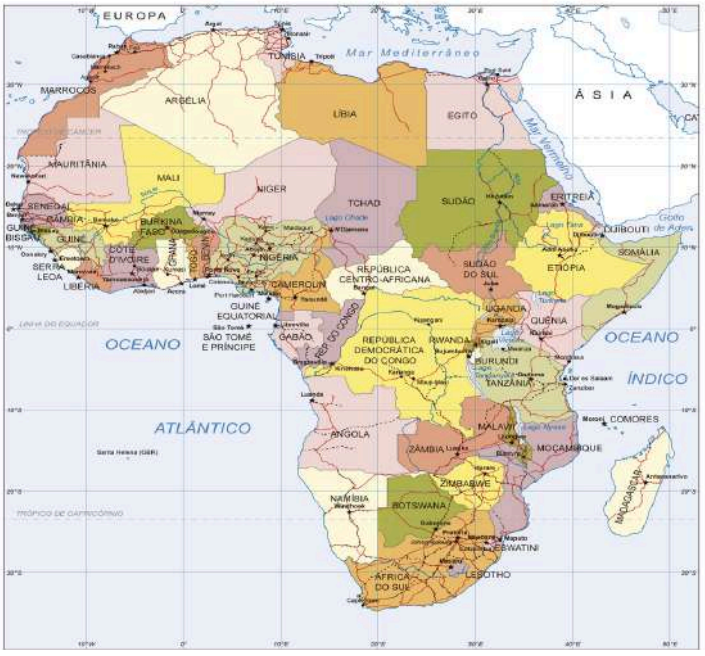
Eu quero conhecer-te melhor,
minha África profunda e imortal...
quero descobrir-te para além
do mero e estafado azul
do teu céu transparente e tropical,
para além dos lugares comuns
com que te disfarçam aqueles que não te amam
e em ti vêem apenas um degrau a mais para escalar! [...]
E quero mais! [...]
por uma vida digna, livre, alevantada!
Sim, quero lutar em ti integrada
confundindo as almas, lado a lado,
rimando nossos esforços e suores,
sentindo o eco de cada brado
das nossas bocas, reboar por esse sertão
fora, longamente, dolorosamente...
E que alguém, perdido lá longe, o recolha e diga:
— Mas é minha esta voz, esta dor,
é meu também este brado! [...]
(Noémia de Sousa, 2011, p. 147-148).

Dialogando com Noémia de Sousa (2011), conhecer melhor o continente africano requer um olhar que vá além dos estereótipos e das falsas representações construídas por aqueles que enxergam a África como objeto de exploração. Faz-se necessário reconhecer que o continente enfrenta os efeitos de uma história marcada por colonizações, explorações e apagamentos culturais. Mas que também é um espaço de resistência e reexistência *por uma vida digna, livre e alevantada!*

Compreender a *África profunda e imortal,* está muito além de nossas possibilidades, enquanto pesquisadores amazônidas ocidentais por questões de cosmovisões e cosmopercepções. Mas cabe a nós compreender conhecimentos ancestrais africanos e afro-brasileiros para juntos construirmos processos de ruptura epistemológica e a tra2nsformação curricular no Brasil tanto no âmbito escolar quanto universitário. E para realizar esta tarefa precisa-se do reconhecimento da diversidade histórica, cultural, linguística e geográfica, com cinquenta e cinco países, centenas de povos e mais de duas mil línguas faladas.

O continente é banhado pelos oceanos Atlântico (oeste) e Índico (leste), além dos mares Mediterrâneo (norte) e Vermelho (nordeste). E para iniciarmos o diálogo com o contexto do estudo, apresentamos na Figura 02, abaixo o mapa político do continente africano:

Figura 02 – Mapa político do continente africano



Fonte: ESRI, 2021.

Este mapa apresenta a situação atual das fronteiras internacionais, as capitais dos países, principais cidades e as principais vias de transporte mapeados pelo Environmental Systems Research Institute[8] (ESRI) em 2021.

A divisão do continente nos países que conhecemos hoje se deu de novembro de 1984 a janeiro de 1985 a partir da Conferência de Berlim, onde os países europeus discutiram a partilha da África a partir de seus interesses políticos e econômicos, pois estavam em conflito para o controle dos territórios. Os países colonizadores envolvidos foram Reino Unido, França, Alemanha, Portugal, Bélgica, Espanha e Itália. Estes países dividiram o continente em 54 países[9], mas hoje, de acordo com a União Africana (UA), temos 55 países[10]. Esta divisão foi desordenada e não levou em consideração as diferenças e as semelhanças dos vários povos existentes no continente, gerando confrontos. Sobre isso, Sónia André (2019) afirma que

> A divisão desordenada, motivada pela ganância pelos recursos minerais, naturais e humanos que cada região possuía, fez com que a partilha de África não respeitasse alguns aspetos, como a regionalidade étnica. Isso fez com que, por um lado, existissem semelhanças visíveis entre os países. Contudo, por outro, surgiram guerras étnicas em alguns países, como Ruanda (Utus e Tutsis), motivando uma migração africana interna e, até mesmo, para fora do continente (André, 2019, p. 29).

Antes da partilha entre os invasores do continente não existiam os nomes que conhecemos hoje. As comunidades tinham suas organizações políticas e constituição social, portanto, delimitavam suas fronteiras conforme os povos. E estas comunidades mantinham relações comerciais seculares com povos árabes, chineses e indianos (Cordeiro, 2023).

Moçambique pertence aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), um grupo de países africanos que partilham o português como língua oficial. O grupo é constituído por seis países, são eles: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique e São Tomé e Príncipe. PALOP pertence a um grupo maior, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). A CPLP é uma organização internacional criada em 1996 em Lisboa com o objetivo de aprofundar a cooperação entre os países membros que têm

---

[8] Em português, Instituto de Pesquisa de Sistemas Ambientais. Uma empresa privada norte-americana que desenvolve e fornece software de Sistema de Informações Geográficas.

[9] África do Sul, Angola, Argélia, Benim, Botsuana, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Camarões, Chade, Comores, Congo, Costa do Marfim, Djibuti, Egito, Eritreia, Essuatíni (antiga Suazilândia), Etiópia, Gabão, Gâmbia, Gana, Guiné, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Lesoto, Libéria, Líbia, Madagascar, Malawi, Mali, Marrocos, Maurícia, Mauritânia, Moçambique, Namíbia, Níger, Nigéria, Quênia, República Centro-Africana, República Democrática do Congo, Ruanda, , São Tomé e Príncipe, Senegal, Serra Leoa, Seicheles, Somália, Sudão, Sudão do Sul, Tanzânia, Togo, Tunísia, Uganda, Zâmbia e Zimbábue.

[10] Saara Ocidental não é um país reconhecido pela ONU, mas é reconhecido pela UA.

o português como língua oficial. Além dos seis países que englobam os PALOP, a CPLP agrupa Brasil (continente americano), Timor Leste (continente asiático) e Portugal (continente europeu).

A República de Moçambique está situada na região sudeste do continente africano que possui uma área territorial de aproximadamente 801.590 km² (oitocentos e um, quinhentos e noventa quilômetros quadrados). O país tem sua costa banhada pelo Oceano Índico e possui treze bacias hidrográficas principais, sendo elas: Maputo, Umbeluzi, Incomati, Limpopo, Save, Buzi, Pungoé, Zambeze, Licungo, Ligonha, Lúrio, Messalo e Rovuma. Apresentamos na Figura 03, a bandeira de Moçambique:

Figura 03 – Bandeira de Moçambique

Fonte: WordAtlas, s/d.

A bandeira de Moçambique constitui um símbolo nacional de forte importância histórica, política e ideológica, refletindo o processo de luta anticolonial, a construção do Estado nacional e os projetos de nação forjados no contexto pós-independência. Adotada oficialmente após a independência do país, em 1975 e expressa valores associados à libertação nacional e às aspirações de soberania e desenvolvimento.

É composta por três faixas horizontais nas cores verde, preto e amarelo, separadas por finas linhas brancas: o verde simboliza a riqueza da terra e o potencial agrícola do país; o preto representa o continente africano e a identidade do povo moçambicano; o amarelo remete às riquezas minerais; e o branco expressa a paz e a justiça social, concebidas como objetivos fundamentais da nação. À esquerda da bandeira, apresenta-se um triângulo isósceles de cor vermelha, cuja simbologia está associada à resistência secular ao colonialismo, à luta armada de libertação nacional e a defesa da soberania do Estado.

Como emblema, é apresentado no interior do triângulo vermelho, uma estrela amarela, sobre a qual se sobrepõem um livro aberto, uma enxada e um fuzil AK-47[11]. Esse conjunto iconográfico sintetiza os pilares fundamentais do projeto político e social que marcou a constituição do Estado moçambicano no período pós-independência, são eles: a educação, representada pelo livro; o trabalho agrícola e produtivo, simbolizado pela enxada; a defesa armada da independência e da autodeterminação nacional, expressa pelo fuzil; e a solidariedade internacional e à orientação socialista, representados pela estrela.

O território de Moçambique está organizado administrativamente em províncias, distritos[12], postos administrativos, localidades, cidades, bairros, quarteirões e zonas (Ibraimo, 2022) e o poder político está concentrado no governo central. Trata-se de um Estado unitário, onde as províncias não têm soberania política própria, os governadores são indicados pelo poder central políticas públicas são fortemente definidas em nível nacional. As suas regiões, as províncias e suas respectivas capitais são apresentadas no Quadro 01 a seguir:

Quadro 01 – Regiões, províncias e suas respectivas capitais.

Região do país	Província	Capital
Norte	Cabo Delgado	Pemba
	Nampula	Nampula
	Niassa	Lichinga
Centro	Manica	Chimoio
	Sofala	Beira
	Tete	Tete
	Zambézia	Quelimane
Sul	Gaza	Xai-Xai
	Inhambane	Inhambane
	Maputo	Matola
	Cidade de Maputo	Maputo

Fonte: Elaboração da autora (2025).

[11] O fuzil foi levado para o continente africano pelos europeus, pois no continente não havia pólvora e utilizavam outros instrumentos relacionados aos conhecimentos do território. As armas europeias foram apropriadas e ressignificadas pelos movimentos de libertação na luta contra a dominação imperial.
[12] Divisão administrativa subordinada à província.

Conforme apresentado no quadro 1 acima, o país é dividido em 3 regiões, a região Norte (Nampula, Cabo Delgado e Niassa), a região Centro (Tete, Manica, Sofala e Zambézia) e a região Sul (províncias de Maputo, Gaza, Inhambane e Cidade de Maputo). Para melhor ilustração, na Figura 04, a seguir, apresentamos o mapa político de Moçambique, com a delimitação das províncias e suas capitais.

Figura 04 – Mapa político de Moçambique

Fonte: WordAtlas, s/a.

Devido à colonização de Portugal, Moçambique tem a língua portuguesa como a sua língua oficial. No entanto, conforme explica o Timbane (África do século XX, 2020), Moçambique é um país lusófono, mas também é bantófolo, pois em seu território existem mais de 20 línguas bantu, conforme os exemplos apresentados por Timbane e Câmara (2022):

> Em Moçambique, existem mais de 20 línguas bantu moçambicanas das quais 17 já possuem a ortografia padronizada, de acordo com Ngunga e Faquir (2011): kimwani, shimakonde, ciyaawo, emakhuwa, echuwabu, cinyanja, cinyungwe, cisena, cibalke, cimanyika, cindau, ci wute, gitonga, citshwa, cicopi, xichangana e xirhonga. Há línguas de imigrantes asiáticos (hindi, gujarati, urdu e konkani, de acordo com Maciel, 2018), há línguas bantu dos países vizinhos, faladas nas regiões fronteiriças: cimanyika, cishona (Fitzmaurice, 2018), isiswati, isizulu, kunda, nsenga, tonga, nindi, mwera, kokola, chewa, kunda, tawara; línguas classificadas como estrangeiras, internacionais e de relações comerciais (inglês, francês, mandarim), línguas da religião (árabe, isizulu, swahili) e Língua Moçambicana de Sinais (LMS) (Timbane; Câmara, 2022, p. 17).

Para os autores acima, existe uma conexão entre a língua e a cultura, pois a língua é um elemento essencial para a pessoa interpretar o mundo. De acordo com Mazula (1995, p. 25) "uma língua é sempre expressão de uma cultura, de uma concepção do mundo e do homem". Timbane e Câmara (2022, p. 17) afirmam que "a oratura era a que mais predominava e servia de meio de transmissão de culturas e de regras de ser e de estar em sociedade". Dessa forma, a maioria dos conhecimentos eram repassados de geração em geração por meio da oralidade.

> […] Somos os despojados, somos os despojados!
> Aqueles a quem tudo foi roubado,
> Pátria e dignidade, Mãe e riquezas e crenças, e Liberdade!
> Até a voz da nossa Raça, da revolta dos nossos corpos tatuados,
> nos foi roubada para embriaguez de vossos sentidos anêmicos,
> arrastando-se nos bailes frios iluminados a electricidade...
> Despojados, ficámos nus e trêmulos,
> nus na abjecta escravidão dos séculos...
> Mas com o calor da chama eterna das nossas fogueiras acesas,
> crepitando, rubras, sobre os dias e as noites,
> com vaga-lumes de protesto, de gritos, de esperança!
> — Agora, que sabes quem somos,
> não nos exijas mais a ignomínia do "passe" das vossas leis!
> (Noémia de Sousa, 2011, p. 26-27).

O trecho do poema "Passe" de Noémia de Sousa, conhecida como mão das(os) poetas moçambicanas(os), foi escrito em 1950, no período colonial. Em sua escrita é possível contemplar uma escritora combatente, que denuncia o roubo de sua pátria, de sua dignidade, de sua mãe, de suas riquezas, crenças e de sua liberdade. Moçambique foi colonizado por Portugal desde o final do século XV e esta colonização foi marcada por exploração dos recursos naturais, trabalho forçado, segregação racial e negação de direitos aos africanos. Moreno (África do século XX, 2020) pontua que colônias faziam parte da pátria mãe (Portugal), perpetuando-se um nacionalismo das colônias como parte de Portugal no final do século XIX e início do século XX.

Durante o período colonial, a educação em Moçambique tinha como finalidade sustentar o sistema de dominação e exploração colonial. Dessa forma, o sistema de educação colonial organizou-se em dois subsistemas distintos: a) Ensino "oficial", destinado aos filhos dos colonos europeus e dos indígenas "assimilados", com uma educação formal semelhante ao modelo português, embora de qualidade ainda restrita; e b) Ensino indígena, oferecido a população nativa, era um ensino básico e limitado, muitas vezes sob controle de missões

religiosas, principalmente católicas, articulado à estrutura do sistema de dominação (Mazula, 1995).

Muria (2009, p. 198) afirma que “Esta formação não valorizava o ser humano enquanto sujeito possuidor de conhecimento e cultura própria”, todas as iniciativas voltadas à formação do indígena eram marcadas por um caráter opressor, orientando à sua “formatação” segundo as imposições e interesses do poder colonial.

De acordo com Mazula (1995), o ensino indígena tinha um currículo reduzido e era focado em tarefas elementares com o intuito de elevar a população à vida civilizada dos povos considerados “cultos". A legislação educacional do período colonial deixava explícito o caráter ideológico da escola, concebida como instrumento de dominação. O Artigo 1º definia que “o ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si próprio”. (MEC/GES, 1980, apud Mazula, 1995, p. 80), o que evidencia uma visão racista, na qual as (os) sujeitas(os) moçambicanos deveriam ser "convertidos" aos valores coloniais.

Do mesmo modo, o Artigo 7º determinava que o ensino primário rudimentar destinava-se a “civilizar e nacionalizar os indígenas das colônias, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses” (MEC/GES, 1980, apud Mazula, 1995, p. 80), reforçando que a função do sistema educacional do período era aculturar e nacionalizar à força os povos, apagando suas identidades culturais e garantindo sua inserção subordinada na ordem colonial.

É importante salientar que desde o período da invasão, houve várias formas de resistência, como revoltas locais, levantes rurais e movimentos organizados (Moreno, 2020). E a partir do século XX, a resistência se tornou mais estruturada com a criação de movimentos políticos nacionalistas, no contexto pós Segunda Guerra Mundial, com o enfraquecimento dos países colonizadores e a disputa político-ideológica entre Estados Unidos da América e União Soviética.

As organizações eram lideradas por intelectuais orgânicos moçambicanos que faziam parte do conjunto de intelectuais africanos que utilizaram de ferramentas metodológicas europeias e operaram uma ruptura epistêmica e de estratégia profunda para a libertação dos países africanos. Nomes como Alda do Espírito Santo, Agostinho Neto, Amílcar Cabral, Marcelino dos Santos, foram importantes jovens estudantes africanos que conviveram na Casa dos Estudantes do Império (CEI) em Portugal e que constituíram a militância anticolonial.

Mais tarde, estes militantes se tornaram dirigentes dos movimentos de libertação dos seus países (Cabaço, 2007).

Um marco histórico no processo de independência foi a criação da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), movimento de orientação marxista-leninista, constituída pela fusão de três organizações nacionalistas moçambicanas, a MANU (Mozambique African National Union), com sede em Tanganyika (hoje, Tanzânia); UDEMANO (União Democrática Nacional de Moçambique), sede em Zimbabué (ex-Rodésia do Sul); e a UNAMI (União Africana de Moçambique Independente) sede em Malawi (ex-Niassalândia).

A MANU foi fundada em 1959 com o apoio da TANU (Tanganyka African National Union), que reunia emigrantes e refugiados, principalmente moçambicanos originários do norte do país, especialmente da região de Cabo Delgado. A UDENAMO foi criada em 1960 pelos trabalhadores migrantes e intelectuais na Rodésia do Sul (chamado atualmente de Zimbábue), incentivados pela ZAPU (Zimbabwe African People's Union). A UDENAMO destacou-se por sua capacidade de mobilização política e por estabelecer ligações com outros movimentos de libertação africanos. E em 1961, sob a proteção do Malawi Congress Party, cria-se a UNAMI por um processo semelhante ao da criação da UDENAMO.

De acordo com Cabaço (2007; 2025), o ativismo político dos moçambicanos tem suas raízes profundamente vinculadas ao ideal de *Uhuru*, termo de origem swahili associado à noção de liberdade, que mobilizou e inspirou os povos da África Oriental, do Sudão a Moçambique, entre as décadas de 1950 e 1970.

As organizações dialogaram a respeito da união de forças única Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) em junho de 1992, selando formalmente no Congresso fundador, no 25 de junho de 1962. Nesse encontro, Eduardo Mondlane é eleito Presidente da FRELIMO, liderando o movimento até o seu assassinato em 1969, onde Samora Machel assumiu a liderança (Mazula, 1995; Mosca; Selemane, 2025). No ano de 1964, a FRELIMO iniciou uma luta armada de libertação nacional contra o regime fascista de Salazar que se recusava a conceder a independência às suas colônias africanas, concentrando suas operações no norte do país. De acordo com António (2023), foram 10 anos de luta armada pela libertação do país.

No dia 7 de setembro de 1974, foi assinado o Acordo de Lusaka (conhecidos pelo povo moçambicano como o Dia da Vitória), entre Portugal e a FRELIMO, preparando uma transição para a independência. Assim, a independência foi proclamada em 25 de junho de

1975 por Samora Machel, após dez anos de luta armada, com a FRELIMO assumindo o poder como força política dirigente.

No ano de 1977, durante o III Congresso, o movimento se transformou oficialmente no Partido FRELIMO, consolidando-se como partido único, de orientação marxista-leninista, preparando a transição do país para uma república popular. O partido único foi apresentado como um instrumento modernizante, onde a organização de um Estado moderno com uma Sociedade, dirigidos pelo partido (Mazula, 1995).

Após a independência, Moçambique vivenciou um período de retirada de todo vestígio do regime colonial, retirando estruturas, símbolos e instituições para a construção de uma nova ordem social. Na educação implementou-se um projeto político-pedagógico que visava a "a formação de um novo homem" (Mazula, 1995; Muria, 2009). O perfil do sujeito idealizado no projeto do "homem novo", conforme estabelecido no artigo 4º da Lei n.º 4/83, que institui o Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique,

> [...] um homem livre de obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assumisse os valores da sociedade socialista nomeadamente: a unidade nacional, o amor à pátria e o espírito do internacionalismo proletário; o gosto pelo estudo, pelo trabalho e pela vida coletiva; o espírito de iniciativa e o sentido de responsabilidade; a concepção científica e materialista do mundo; o engajamento e contribuição ativa com todos os seus conhecimentos, capacidades e energia na construção do socialismo (Moçambique, 1983, p. 2).

Esse perfil deveria refletir os princípios e objetivos de uma sociedade socialista, voltada para a construção de uma nova consciência nacional e revolucionária. Mosca e Selemane (2025) apresentam que

> [...] foi um período, para a maioria da população, de grande entusiasmo e mobilização popular, expectativas futuras de uma vida melhor, sem exploração do homem pelo homem (representada pelo Estado colonial e pelos colonos), desenvolvido e próspero, independente política e economicamente, de envolvimento de técnicos de várias raças, etnias e credos, e de uma cooperação com os países socialistas e os países progressistas da Europa (sobretudo do Norte da Europa) (Mosca, Selemane, 2025. p. 7).

No entanto, cabe-nos questionar o que significava "um homem livre de obscurantismo, da superstição [...]", pois ao mesmo tempo que retirava os vestígios do regime colonial, negava-se às práticas culturais tradicionais, consideradas obscurantistas, sob o discurso da busca pela modernidade. Como apontamos anteriormente, alguns militantes dos movimentos de libertação tiveram sua formação aliadas aos intelectuais ocidentais, e marcados por uma visão positivista, enxergavam os elementos da tradição como oposição à modernidade.

Tais ações reverberam as contradições do regime da FRELIMO, onde visava-se a construção de uma identidade nacional moçambicana, mas que negava os conhecimentos do povo moçambicano. Assim, foram proibidos os ritos de iniciação, à prática da medicina tradicional, o trabalho dos curandeiros, as práticas religiosas. Conforme apresentado no artigo 4 da primeira Constituição do país de 1978, a construção de um Estado novo, exige a eliminação das estruturas de opressão e exploração coloniais e tradicionais e da mentalidade que lhes está subjacente (Mazula, 1995).

Este também foi um período marcado por repressões violentas contra os considerados inimigos políticos que incluíam "fuzilamentos de sabotadores económicos e adversários políticos, os campos de reeducação para os marginais das cidades, prisões arbitrárias sem processos judiciais, a expulsão do país de cidadãos estrangeiros por razões arbitrárias" (Mosca, Selemane, 2025. p. 3).

Com menos de dois anos de independência, Moçambique veio a sofrer uma guerra civil entre a FRELIMO e o movimento de oposição Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO) que durou 16 (dezesseis) anos (1977 a 1992) que só cessou com o Acordo Geral de Paz assinado em 1992, que reconheceu a legitimidade do governo e da Constituição existente, garantiu eleições multipartidárias, considerando a RENAMO um partido político.

A formação da burguesia nacional, desenvolvida a partir do privilégio do poder político. De acordo com Mazula (1995), a burguesia nacional se aliou aos grupos econômicos internacionais para pressionar o partido durante o IV Congresso, realizado em 1983, a abrir-se para uma política econômica liberal, ou seja, mais aberta ao mercado, ao investimento privado e à atuação de empresas estrangeiras. Não conseguiram neste ano, mas continuaram pressionando até o ano de 1986, no V Congresso, quando o governo assinou um acordo com o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial.

Assim, no contexto de declínio da União Soviética, da guerra civil, da crise econômica, da desestabilidade social, da formação de uma burguesia nacional e as pressões internacionais, "forçaram" Moçambique a optar por reformas econômicas profundas e adotar o modelo económico capitalista, instituindo uma nova Constituição da República (Mosca; Selemane, 2025).

Diante desse novo cenário político e econômico, refletir sobre a educação moçambicana, especialmente sobre a formação de professoras(es), exige uma análise crítica que considere tanto os condicionantes históricos quanto às demandas contemporâneas. Isso

implica reconhecer a centralidade da escola na produção de saberes, na construção de identidades e na criação de possibilidades de transformação social.

Como apresentaremos no item *"Lócus do estudo"*, a convivência do estudo se deu no Curso de Educação Física e Desporto da UniLicungo, Campus Ponta-Gêa na cidade da Beira. A cidade da Beira possui uma área de 631 Km2 (seiscentos e trinta e um quilômetros quadrados), ocupando 0,9% do território da província de Sofala. Na Figura 05, abaixo, apresentamos a província de Sofala e seus 13 distritos:

Figura 05 – Província de Sofala e seus 13 distritos

Fonte: Novo Miênio, s/d.

Considerada a segunda cidade mais importante do país, depois da capital (Maputo), em questões econômicas e geoestratégica. administrativamente a Cidade da Beira encontra-se dividida em 5 Postos Administrativos, são eles: PA Central; PA da Munhava; PA de Inhamizua; PA de Manga-Loforte e PA de Nhangau. Os Postos Administrativos possuem um total de 26 bairros, designadamente, Macuti, Palmeiras, Ponta-Gêa, Chaimite, Pioneiros, Esturro, Matacuane, Macurungo, Munhava-Central, Mananga, Vaz, Maraza, Chota, Alto da Manga, Nhaconjo, Chingussura, Vila Massane, Inhamízua, Matadouro, Mungassa, Ndunda, Manga Mascarenhas, Muave, Nhangau, Nhangoma e Chonja.

Na cidade da Beira, os principais povos são os Senas e os Ndaus. No entanto, devido às migrações internas é possível observar a convivência de diversos povos no mesmo território. A migração interna é uma prática comum entre os povos africanos e constituem múltiplos fatores para a sua realização, tais como, fatores comerciais, educacionais, sociais e etc. De acordo com Raimundo (2009, apud Ibraimo, 2022), esse processo deve ser analisado a

partir da trajetória histórica de Moçambique, como migrações bantu, comércio com os árabes ao longo da zona costeira, colonização portuguesa, escravatura, trabalho migratório para a África do Sul (em minas de ouro e carvão, incluindo em plantações).

Apresentamos a seguir, na Figura 06, um conjunto de imagens que emergem de nossa convivência com o território, que chamamos de imagens de afeto. Compartilhamos estas imagens com a intenção de abrir o portal da sensibilidade, ao encontro e nossas subjetividades que impulsionem sentir o pulsar do coração, como se refere De Sousa (2023).

Figura 06 – Trabalho, alimentação e lazer

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Neste primeiro conjunto de imagens, evidenciamos as relações entre trabalho, alimentação e lazer na cidade da Beira. As imagens retratam a Praia Nova, espaço onde se articulam atividades de pesca, venda de peixes e mariscos, atracação de embarcações e vendas de verduras e legumes. Desde os primórdios da história da humanidade, o trabalho sempre esteve presente como dimensão constitutiva da vida social. Para Marx (2011), o trabalho é indispensável e essencial para a existência humana, uma vez que, ao transformar a natureza por meio de sua ação, o ser humano também se transforma. Conforme Antunes (2005, p. 68), "esse processo de transformação recíproco faz com que o trabalho social se converta em elemento central do desenvolvimento da sociabilidade humana".

Nesse mesmo cenário urbano, apresentamos a frente do supermercado sul-africano Shoprite, localizado na chamada "Baixa da cidade", zona central e histórica caracterizada pela intensa circulação de pessoas, pela presença de edifícios do período colonial e pela concentração de serviços e atividades comerciais. Por fim, destacamos a praia situada no bairro de Ponta-Gêa, configurada como um importante espaço de lazer, próxima a edifícios

históricos e a instituições públicas. Compreendemos o lazer como um direito social que possui estreita ligação com as demais esferas da vida humana e que vão além da funcionalista e do consumismo. Nesta perspectiva, o lazer é capaz de promover mudanças no plano cultural e contribuir para a construção de possibilidades de transformação do quadro atual da vida social (Marcellino, 1996).

Figura 07 – A diversidade alimentar da cidade da Beira

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Neste conjunto de imagens, da Figura 07, apresentamos uma amostra da diversidade alimentar da cidade da Beira, cuja base é composta por verduras, legumes, peixes e mariscos. As imagens evidenciam alimentos como peixe, feijão, batata, matapa, amêijoa, laranja, entre outros, revelando que as práticas alimentares estão fortemente relacionadas ao contexto costeiro em que a cidade está situada e a produção agrícola.

Figura 08 – Expressões artísticas da cidade da Beira

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Neste outro conjunto de imagens de afeto ilustradas na Figura 08, apresentamos as expressões artísticas vivenciadas na cidade da Beira, com destaque para o artesanato, a pintura, o grafite, a trança, a escultura em madeira dos povos Makonde, bem como a dança e o teatro. As manifestações da arte moçambicana são uma celebração da diversidade cultural e da história de Moçambique (Santase, 2025), que compõem a moçambicanidade. Essa construção artística narra a trajetória de um povo que mantém suas tradições vivas.

As imagens registram importantes momentos de convivência com o território e com os(as) sujeitas(os)(as) do território, remetendo a experiências ocorridas em eventos acadêmicos, caminhadas pelas ruas e pelos espaços comerciais da cidade, visitas às escolas e idas ao teatro, evidenciando como a arte constitui a vida e a paisagem e como nos atravessa em diversas dimensões da vida.

Figura 09 – A paisagem urbana da cidade da Beira

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Neste último conjunto de imagens, na figura 09, apresentamos aspectos da paisagem urbana[13] da cidade da Beira, com destaque para ruas e edificações que evidenciam o contraste entre a arquitetura do período colonial e a contemporaneidade. As imagens retratam estabelecimentos comerciais, o edifício da Universidade Católica de Moçambique (UCM), o meio de transporte local conhecido como *txopela*[14], o corredor de madeira do Parque de Infraestruturas Verdes, a mesquita[15] do bairro de Ponta-Gêa, prédios residenciais e o Grande

[13] A paisagem urbana da cidade da Beira é constituída de inúmeros elementos que vão além do que apresentamos aqui.
[14] Um meio de transporte advindo de um triciclo adaptado comumente utilizado na cidade da Beira.
[15] Uma mesquita é um espaço religioso islâmico destinado à oração, ao ensino e à convivência comunitária dos muçulmanos.

Hotel, um edifício emblemático do período colonial que, na atualidade, configura-se como um amplo espaço de ocupação urbana.

O nosso local de convivência, foi o CEFD da UniLicungo, apresentaremos melhor na subseção *Lócus do estudo*, encontra-se no bairro de Ponta-Gêa, em uma área chamada popularmente de zona do Goto, devido ao Mercado do Goto[16]. Embora não seja uma divisão administrativa formal, a zona do Goto é uma zona residencial e de comércio. Durante a convivência para a realização do estudo vivenciamos um momento de crise política e econômica no país devido às últimas eleições presidenciais que desencadearam manifestações populares com forte repressão policial.

2.2 Revisão de literatura

No intuito de apresentar as publicações sobre a formação de professores em Moçambique será exposto uma síntese dos trabalhos produzidos que dialogam com a temática deste estudo. A metodologia adotada nesta pesquisa consistiu em um levantamento do tipo sistemático, denominado Estado do Conhecimento, que para Morosini e Fernandes (2014, p. 102), consiste na "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo". O Estado do conhecimento nos fornece um mapeamento das concepções existentes, assegurando as fontes de estudo e apontando subtemas ou lacunas passíveis de exploração (Morosini; Fernandes, 2014).

A busca foi realizada nos seguintes acervos científicos: I. Plataforma Digital do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o sistema online oficial do governo brasileiro para depósito de teses e dissertações brasileiras, vinculado ao Ministério da Educação (MEC); II. Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a produção do conhecimento nacional e internacional; e III. Google Acadêmico, a ferramenta de busca gratuita do Google que permite encontrar artigos científicos, teses, livros, resumos e outros materiais de todos os países.

Utilizamos como termos de busca: educação física e Moçambique, com o auxílio do operador booleano AND (e) e as aspas (""). Desta forma, obtivemos o seguinte descritor: "educação física" AND Moçambique. De acordo com o portal de periódicos da CAPES (2019), os operadores booleanos são ferramentas que permitem combinar termos de pesquisa,

[16] Mercado popular que tem pequenos vendedores.

ampliando ou restringindo os resultados. No caso do operador AND é utilizado para encontrar registros que contenham todos os termos conectados por esse operador. E o uso de aspas no "termo composto" recupera os registros que contêm as palavras juntas. Não utilizamos a delimitação temporal nas buscas.

Como resultados de busca, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES tivemos 8 (oito) resultados, destes 4 (quatro) são dissertações e 4 (quatro) teses. No Portal de Periódicos da CAPES tivemos 30 (trinta) artigos. No Google Acadêmico tivemos 20 (vinte) resultados.

Para o refinamento das buscas definimos critérios de inclusão e exclusão. Nos critérios de inclusão, selecionamos trabalhos que abordavam a formação inicial em educação física. Como critério de exclusão, descartamos os trabalhos que abordassem outro nível de ensino, trabalhos que tratassem da formação continuada e trabalhos não disponíveis para acesso nos acervos científicos.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, chegamos aos seguintes resultados: no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES somente 1 (um) trabalho, uma tese de doutorado; no Portal de Periódicos da CAPES selecionamos 5 (cinco) artigos, onde 2 (dois) estavam em duplicata, resultando em 3 (três) artigos científicos; e no Google Acadêmico selecionamos 5 (cinco) trabalhos. Dos 5 (cinco) trabalhamos selecionados no Google Acadêmico, 3 (três) estavam em duplicata com os trabalhos selecionados Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Portal de Periódicos da CAPES, resultando em 2 (dois) trabalhos, um artigo científico e uma tese de doutorado. No total, selecionamos para a análise 6 (seis) trabalhos, nos quais temos 2 (duas) teses de doutorado e 4 (quatro) artigos científicos.

Nesta metodologia utilizou-se as seguintes etapas proposta por Morosini, Kohls-Santos e Bitencourt (2021): bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva (considerada opcional).

A Bibliografia Anotada (Apêndice X), é uma etapa que consiste na organização completa das referências bibliográficas dos resumos das publicações encontradas a partir da leitura flutuante. No Estado do Conhecimento, compreende-se leitura flutuante com a leitura inicial dos trabalhos encontrados para o fornecimento do panorama do campo em estudo. Nesta etapa extraímos as seguintes informações: ano; autor; título; palavras-chave; resumo e referência bibliográfica.

A segunda etapa, denominada de Bibliografia Sistematizada, consiste em uma seleção mais direcionada, visando a aproximação aos objetivos, metodologias e resultados dos

estudos (Morosini; Kohls-Santos; Bitencourt, 2021). Apresentamos nos Quadros 02 e 03, as seis pesquisas selecionadas:

Quadro 02 – Bibliográfica Sistematizada - Levantamento de trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico - Objetivos

Tipo/ Ano/ Origem	**Autor**	**Título**	**Objetivos**
Artigo 2017 Revista Educação a Distância	Malaqueta, Santos, Pery	Percurso formativo e transições profissionais dos estudantes graduados em Ensino de Educação Física e Desporto na modalidade a distância da Universidade Católica de Moçambique	Objetiva responder à seguinte questão: quais s são o percurso formativo e as transições profissionais dos estudantes graduados em Ensino de Educação Física e Desporto na modalidade a distância da Universidade Católica de Moçambique?
Artigo 2019 Revista Motricidades	Pessula, Bive	Educação Física em Moçambique: dilemas históricos da formação e atuação profissional	Analisa o contexto histórico da formação e atuação profissional em Educação Física em Moçambique.
Artigo 2024 Revista Retos	Picardo, Campos, Ferreira	Percepções de docentes universitários sobre a formação inicial de professores de educação física numa perspetiva inclusiva em Moçambique	Analisar a perceção dos docentes de três faculdades públicas de Educação Física (EF) de Moçambique, para perceber as suas práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva.
Artigo 2021 Revista Portuguesa de Ciências do Desporto	Prista	A Formação Superior em Educação Física e Desporto em Moçambique. Uma história que se fez com o Professor António Teixeira Marques	Descrever a trajetória histórica da formação superior em Educação Física e Desporto em Moçambique, destacando o papel decisivo do Professor António Teixeira Marques nesse processo.
Tese 2009	Muria	A Complexidade da formação de professores: o caso da educação física e desporto em Moçambique	Reflectir sobre a formação do professor de Educação Física e Desporto atendendo à complexidade da formação profissional.

Universidade Metodista de Piracicaba			
Tese 2025 Universidade de Coimbra	Picardo	Formação inicial e competências dos professores de educação física numa perspectiva inclusiva em Moçambique - uma proposta de revisão das unidades curriculares	Analisar a formação inicial de professores de EF em Moçambique e suas competências de intervenção para lecionar crianças e jovens numa perspetiva inclusiva, por outro lado, propor uma reestruturação das curriculares nas áreas inclusivas nas universidades moçambicanas que formam professores em EF.

Fonte: Organizado pela autora (2025).

No Quadro 02 são apresentados o tipo, o ano de publicação, a origem, a autoria, o título e o objetivo de cada um dos seis trabalhos selecionados para a análise. A partir da sistematização das informações observamos que esta produção está concentrada em revistas e universidades brasileiras, espanholas e portuguesas. Com sede no Brasil, temos a Revista Educação a Distância, Revista Motricidades e Universidade Metodista de Piracicaba. Em Portugal temos a Revista Portuguesa de Ciências do Desporto e a Universidade de Coimbra. E na Espanha a Revista Retos.

Embora não tenhamos estabelecido um recorte temporal específico, os estudos contemplados são considerados recentes, pois situam-se entre os anos de 2009 e 2025, correspondendo a um intervalo de 17 anos. Essas produções tratam da formação inicial de professores de EF, considerando aspectos históricos, curriculares e profissionais.

Quadro 03 – Bibliográfica Sistematizada - Levantamento de trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico - Metodologia e Resultados.

Tipo/ Ano/ Origem	**Autor**	**Metodologia**	**Resultados**
Artigo 2017 Revista Educação a Distância	Malaqueta, Santos, Pery	Optou-se pela realização de um estudo qualitativo. amostra da pesquisa foi construída por 10 estudantes graduados. Os dados foram obtidos em fontes primárias, por meio de análise documental e entrevistas feitas via telefone.	Os graduados evidenciaram serem capazes de responder de forma rigorosa às necessidades do Sistema Nacional de Educação, a nível Desportivo, intervindo de forma adequada nos domínios do treino desportivo e outras áreas afins.
Artigo 2019 Revista Motricidades	Pessula, Bive	Foram consideradas as vivências e experiências dos autores como professores de Educação Física, artigos publicados e documentos o8ficiais.	Constatamos que a formação de professores sofreu várias metamorfoses em função da realidade de cada época; desde o período colonial até hoje não houve mudanças em conteúdos lecionados na Educação Física escolar; a atuação

			profissional dos professores é influenciada pelos preconceitos e estereótipos de género e corpo onde se verifica a separação de meninos e meninas nas aulas e no tipo de atividade desportiva; há interferências das práticas sociais e culturais como os ritos de iniciação, os mitos e tabus nas aulas.
Artigo 2024 Revista Retos	Picardo, Campos, Ferreira	Foi realizada uma entrevista semiestruturada envolvendo três professores universitários de EF que trabalham em áreas inclusivas. Após a análise de conteúdo, os depoimentos foram agrupados em três categorias: a) Formação inicial docente; b) percepção sobre o currículo e disciplinas inclusivas na formação inicial; c) Apreciação em relação às barreiras.	Os resultados da investigação apontam para uma visão positiva sobre a formação inicial em Educação Física Inclusiva (EFI), entretanto alguns desafios foram apontados tais como: Falta de programas de capacitação dos docentes e futuros professores; insuficiência de conteúdos específicos ligados a inclusão dentro dos currículos de formação e escassez da componente prática ao longo da formação inicial. Estes resultados, nos remete a uma recomendação sobre propostas de formação continuada a longo prazo e de uma reestruturação curricular nos cursos de EF nos programas de formação inicial.
Artigo 2021 Revista Portuguesa de Ciências do Desporto	Prista	Narrativa histórica e descritiva.	A história da formação e gestão Universitária em Educação Física e Desporto em Moçambique é indissociável da presença, saber e vontade do Professor António Marques. O impacto da sua ação é inquestionável — na Gestão, no Ensino e na Ciência. Não o fez sozinho, é certo. Foi muito bem acompanhado por colegas cujo mérito está implicitamente reconhecido. Mas foi, sem nenhuma dúvida, o progenitor, líder e companheiro de todos os momentos. Deixa-nos um legado mais do que palpável não só pelo muito que fez, mas sobretudo pelo que nos ensinou. Sempre conjugando elegância, discrição, empenho e seriedade. Difícil é descobrir o que ganhou nesta "troca". Nunca lhe vimos um rasgo que fosse de retorno pessoal. Os "outros" estavam sempre na sua mente. Em primeiro. E fica assim, conosco, para sempre.
Tese 2009 Universidade Metodista de Piracicaba	Muria	Optamos por uma metodologia de pesquisa qualitativa efectuando um estudo de caso na Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto (FCEFD).	Os resultados da pesquisa revelaram que: (i) há a necessidade de entender a formação actuando num desporto plural como uma acção complexa no âmbito da educação; (ii) os movimentos contra o saber disciplinar fragmentado não devem ser vistos como anti-disciplina, mas como a religação dos saberes através da transdisciplinaridade por ela estabelecer ponte nos dois sentidos entre o "saber ser", o "saber fazer", o "saber estar" e o "saber viver junto"; (iii) a formação na FCEFD assenta actualmente a sua matriz no modelo tradicional no seu enfoque

			academicista; (iv) compreendendo que a formação de professores na FCEFD constitui-se num campo do saber plural, como é o desporto, deve exigir uma abordagem complexa sustentada pela visão transdisciplinar da formação.
Tese 2025 Universidade de Coimbra	Picardo	Tratando-se de um estudo com duas abordagens, faz alusão numa primeira fase, análise documental e a posteriori a compilação de artigos, o que confere uma abordagem diversificada de modo a responder a cada uma das etapas da investigação. Cabe explicitar, que no concernente a observação documental, foram consultados e analisados conteúdos dos 8planos curriculares dos cursos de EF das cinco universidades em estudo, para além de outros documentos orientadores tanto físicos como digitais em termos da legislação no contexto inclusivo e da formação inicial.	Os principais resultados revelam deficiências nos programas de formação inicial nas universidades que formam professores de EF e Desporto em Moçambique. Por outro lado, tanto os professores em formação como os professores licenciados e os docentes universitários, não sentem que tenham sido adequadamente preparados durante a sua formação inicial para acomodar alunos com deficiência em ambientes inclusivos de EF geral. A partir dos principais resultados, houve a necessidade de realizar uma adaptação transcultural e validar a escala da autoeficácia na educação física inclusiva (EAE-EFI) da versão portuguesa para o contexto moçambicano e propor uma reestruturação nas unidades curriculares das áreas inclusivas com conteúdos específicos sobre práticas inclusivas, delineando novas disciplinas e suas respectivas designações.

Fonte: Organizado pela autora (2025).

No Quadro 03, são apresentados o tipo, o ano de publicação, a origem, a autoria, a metodologia e os resultados de cada um dos seis trabalhos selecionados para a análise. A abordagem metodológica das pesquisas é qualitativa, os procedimentos utilizados foram pesquisa de campo, estudo de caso, análises bibliográfica e documental, e os instrumentos foram: questionários e entrevistas semiestruturadas.

A terceira etapa do Estado do Conhecimento é a bibliografia categorizada (Apêndice X) que consiste no agrupamento das publicações por meio da aproximação das temáticas. Esse agrupamento é denominado categorias e podem ser construídas a partir da literatura ou apenas do conteúdo dos trabalhos encontrados. Nesse levantamento as categorias foram construídas partindo do conteúdo presente nos estudos analisados. As categorias ou eixos de discussões emergentes a partir das análises são: História/Construção histórica; Inclusão/Currículo inclusivo; Modelo formativo/ Educação à distância; e Transdisciplinaridade.

A respeito da categoria História/Construção histórica agrupamos dois trabalhos: Pessula e Bive (2019) e Prista (2021). O artigo de Pessula e Bive (2019) objetivou-se analisar

o contexto histórico da formação e atuação profissional em Educação Física em Moçambique. Os autores constataram que a formação de professores em EF passou por mudanças de acordo com a realidade de cada época. Pontua-se que na educação física escolar não foram observadas mudanças nos conteúdos lecionados desde o período colonial. Critica-se a atuação dos professores sobre a influência de preconceitos e estereótipos relacionados a gênero e corpo, observando a separação de meninos e meninas durante as aulas. Por fim, observa-se as interferências das práticas sociais e culturais como os ritos de iniciação, os mitos e tabus nas aulas de EF.

O artigo de Prista (2021) é um texto descritivo onde o autor resgata a trajetória da institucionalização da formação superior em EFD em Moçambique, destacando a contribuição central do Professor António Teixeira Marques nesse processo. O autor apresenta os marcos históricos, desafios e avanços, apontando como a presença do professor português foi importante para a consolidaç8ão da EFD no país.

Na categoria Inclusão/Currículo inclusivo agrupamos duas pesquisas: Picardo, Campos e Ferreira (2024) e Picardo (2025). O artigo de Picardo, Campos e Ferreira (2024) objetivou-se analisar a perceção dos docentes de três faculdades públicas de Educação Física (EF) de Moçambique, para perceber as suas práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva. Os autores evidenciaram uma visão positiva sobre a formação inicial em Educação Física Inclusiva (EFI), mas que faltou uma vivência mais significativa. Eles apontaram desafios pendentes como: a falta de programas de capacitação dos docentes e futuros professores, a insuficiência de conteúdos específicos vinculados à inclusão no currículo e a escassez de componente prática no processo formativo. Recomendou-se propostas de formação continuada e uma reestruturação curricular nos cursos de formação inicial em EF.

A tese de Picardo (2025) buscou analisar a formação inicial de professores de EF em Moçambique e suas competências de intervenção para lecionar crianças e jovens numa perspetiva inclusiva. O autor constatou a existência de deficiências nos programas de formação inicial nas universidades que formam professores de EFD em Moçambique. Evidenciou-se que os graduandos, os professores licenciados e os docentes universitários apresentam despreparo na formação inicial para lecionar a alunos com deficiência em ambientes inclusivos. Realiza-se uma adaptação transcultural e validação de uma escala da autoeficácia na educação física inclusiva portuguesa para o contexto moçambicano e, ainda, propor uma reestruturação curricular para práticas inclusivas.

Sobre a categoria Modelo formativo/ Educação à distância integrou uma pesquisa. O artigo de Malaqueta, Santos, Pery (2017) buscou analisar o percurso formativo e as transições profissionais dos estudantes graduados em Ensino de Educação Física e Desporto na modalidade a distância da Universidade Católica de Moçambique (UCM). Os autores concluem que os professores formados pela UCM responderam de forma positiva e rigorosa às necessidades do Sistema Nacional de Educação, intervindo de forma adequada nos domínios do treino desportivo e outras áreas afins.

A respeito de Transdisciplinaridade temos um trabalho. A tese de Muria (2009) buscou refletir sobre a formação de professores na Faculdade de Ciências da Educação Física e Desporto (FCEFD) atendendo à complexidade da formação profissional. O autor constata a necessidade de compreender a formação a partir de uma visão plural de desporto. Defende que a crítica ao saber disciplinar fragmentado não deve ser vista como oposição às disciplinas, e sim como busca pela transdisciplinaridade. O autor aponta que a formação na FCEFD está assentada no modelo tradicional com enfoque academicista e que deve exigir uma abordagem complexa sustentada pela visão transdisciplinar da formação.

Conforme apresentamos em nossa justificativa, a partir deste levantamento apresentado em que os trabalhos apresentam de forma geral, a centralidade no processo histórico da formação em EF (Pessula; Bive, 2019; Prista, 2021), no currículo em uma perspectiva inclusiva (Pic8ardo; Campos; Ferreira, 2024; Picardo, 2025), na educação a distância (Malaqueta; Santos; Pery, 2017) e na defesa de um currículo transdisciplinar (Muria, 2009). Diante disso, o nosso estudo tem como diferencial a análise da formação de professoras(es) de educação física na UniLicungo, considerando as influências dos organismos internacionais nas políticas educacionais de Moçambique e a discussão sobre as concepções de sociodiversidade e os saberes tradicionais na formação expressos nos projetos formativos. E conforme apresentamos em nosso prólogo, o presente escrito está sendo realizado por uma mulher negra e amazônida, moradora de um território periférico da região norte do Brasil, integrante da classe trabalhadora, atuante em movimentos sociais do bairro da Terra Firme que vivenciou a fragmentação em seu processo formativo.

2.3 Abordagem do estudo

A abordagem metodológica deste estudo está fundamentada em princípios que ajudam a transformação da sociedade, tais como, a emancipação, a dialogicidade e o compromisso ético e político. As investigadoras e os investigadores, de forma explícita ou implícita, apresentam as suas concepções de ser humano, de mundo, de sociedade e de educação e essas diferentes concepções da realidade determinam o método a ser utilizado.

Devido às nossas concepções e defesa política, o estudo está fundamentado na pesquisa qualitativa por nos permitir interpretar os fenômenos sociais, políticos e culturais que permeiam a pesquisa, bem como contradições existentes na sociedade capitalista tendo em vista as influências dos organismos internacionais na reconfiguração do Estado e suas implicações para a educação. Para tal, adotamos a abordagem crítico-dialética, que compreende o ser humano em sua historicidade e como um sujeito social determinado por contextos econômicos, políticos e culturais (Gamboa, 2008).

Para Minayo (2001, p. 22) a pesquisa qualitativa é um tipo de investigação que "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". Nesse sentido, a pesquisa qualitativa trabalha com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, exigindo das pesquisadoras e dos pesquisadores uma maior sensibilidade para o tratamento dos dados.

Na abordagem crítico-dialética "os fenômenos devem ser estudados considerando seus entornos, seus ambientes naturais, os contextos onde se desenvolvem" (Gamboa, 2013, p. 273), tendo em vista que os fenômenos estão em constante transformação. E a partir desta abordagem, compreendemos que:

> A escolha de uma técnica de coleta, registro e tratamento de dados ou dos procedimentos de recuperação de informações sobre um determinado fenômeno implica não somente pressupostos com relação às concepções de método e de ciência, mas também a explicitação das **concepções de sujeito e de objeto** (pressupostos gnosiológicos relacionados com as teorias do conhecimento que embasam os processos científicos) e as **visões de mundo**, implícitas em todo processo cognitivo (pressupostos ontológicos que se referem às categorias mais gerais como **concepções do real, de mundo, de homem, de sociedade, de história etc.**) (Gamboa, 2013, p. 87).

Nesta articulação entre abordagem, técnicas de coleta, registro e tratamento de dados possibilita a apreensão da totalidade social e de suas contradições.

2.4 Tipo de pesquisa e Instrumentos de coleta

As técnicas de pesquisa são a expressão prático-instrumental do método (Gamboa, 2013), portanto, estão atreladas aos fundamentos teórico-metodológicos que orientam a investigação, sendo escolhidas em conformidade com os objetivos do estudo e com a natureza do fenômeno investigado. Nesse sentido, as técnicas não são neutras, pois carregam as nossas intencionalidades e refletem a nossa concepção de ciência que apresentamos anteriormente.

Referente tipo de pesquisa, a nossa construção foi direcionada a uma pesquisa de campo. Neste formato, conforme aponta Severino (2013), abordamos o campo da pesquisa em seu próprio ambiente. Para o autor "a coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador" (Severino, 2013, p. 106). Essa aproximação direta ao objeto nos permite uma melhor interpretação da realidade vivida.

De acordo com Minayo (2001), o processo de ir a campo permite à investigadora e ao investigador uma "mudança de rota", ou seja, uma reformulação dos caminhos da pesquisa, nos tornando agentes de mediação entre a análise e a produção de informações, reduzindo possíveis desencontros entre a fundamentação teórica e a apresentação do material de pesquisa.

Os instrumentos operacionais utilizados na realização do estudo foram a observação participante, a fotografia, a análise documental e a entrevista semiestruturada.

A observação participante é uma técnica que consiste na participação do pesquisador na vida de um grupo ou comunidade (Gil, 2008). Trata-se de uma observação direta da realidade vivida que "se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contexto" (Minayo, 2001), ou seja, por meio da convivência se capta informações do dia a dia que são imprescindíveis para a pesquisa.

A convivência com o curso de Educação Física e Desporto da UniLicungo me permitiu observar as condições de trabalho dos professores; as relações professor-aluno, professor-professor, aluno-aluno; a dinâmica da universidade com a comunidade ao seu entorno; e as práticas pedagógicas dos docentes.

Esta convivência se deu no período de setembro de 2024 a abril de 2025 por meio do acompanhamento dos professores nos Exames Admissionais do Curso de Educação Física de Desporto; nas disciplinas Aprendizagem Motora, Trabalho de Conclusão de Curso, Didáctica da Educação Física no Ensino Básico, Práticas Desportivas I: Natação, Práticas Desportivas

II: Basquetebol, e Práticas Desportivas III: Danças e Jogos (Educativos Tradicionais); e também, nos eventos da universidade.

Utilizamos também a fotografia, pois compreendemos a fotografia como uma produção da humanidade que deve ser compreendida a partir de elementos relacionados a sua materialidade, o seu contexto de produção, os(as) sujeitas(os) e se é original ou já publicada (Ciavatta, 2025). Assim, optamos por utilizar a fotografia como instrumento de pesquisa, considerando o valor que os registros apresentam para a autora e para a investigação (Bogdan; Biklen, 1994).

De acordo com Ciavatta (2025) "em qualquer um de seus estágios técnicos e estéticos, a fotografia tem uma articulação imanente subjetiva com a memória humana". Nesse sentido, as fotografias apresentadas articulam-se com as memórias da convivência na UniLicungo, bem como a cidade da Beira.

A análise documental consiste no trabalho de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, considerados documentos de primeira mão (documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, etc), ou materiais que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos do estudo, considerados os documentos de segunda mão (relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc) (Gil, 2008).

A análise documental foi realizada a partir dos apontamentos de Evangelista (2012) sobre o trabalho com documentos de política educacional, onde os "documentos oferecem pistas, sinais, vestígios" (p. 06) e os "documentos derivam de determinações históricas que devem ser apreendidas no movimento da pesquisa, posto que não estão imediatamente dadas na documentação" (p. 09).

Compreendemos que os documentos são produtos de informações selecionadas, avaliações, análises, tendências, recomendações e proposições. Eles expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos, sendo ao mesmo tempo constituídos pelo e constituintes do momento histórico em que são produzidos (Evangelista, 2012). Os documentados de Moçambique analisados são apresentados no Quadro 04, a seguir:

Quadro 04 – Documentos, ano e suas disposições

N°	Documentos	Ano	Disposições
1	Lei do Sistema Nacional de Educação	1993	O documento reajusta o sistema educativo nacional, atualizando as disposições da Lei n.º 4/83 e estabelece princípios gerais fundamentais.
2	Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto da Universidade Licungo	2014	Apresenta a revisão curricular do currículo implementado em 2010, resultante de uma avaliação do currículo.
3	Lei do Sistema Nacional de Educação	2018	Define o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação em Moçambique, sendo aplicável a todas as instituições de ensino públicas, comunitárias, cooperativas e privadas que operam sob este sistema.
4	Plano Estratégico de Educação 1999-2003	1999	Orienta a reconstrução e a expansão do sistema educativo moçambicano no período pós-conflito, priorizando a universalização do ensino primário, a redução do analfabetismo, a melhoria da qualidade do ensino, a formação de professores, a promoção da equidade e o fortalecimento da gestão e do financiamento do setor educacional.
5	Plano Estratégico de Educação 2006-2011	2006	Estabelece estratégias para a consolidação do acesso ao ensino primário, a melhoria da qualidade da educação, o reforço da formação e gestão do corpo docente, a expansão do ensino secundário e técnico-profissional, bem como o fortalecimento institucional e a descentralização da administração educacional.
6	Plano Estratégico de Educação 2012-2019	2012	Define como eixos centrais a ampliação do acesso com equidade, a melhoria da qualidade da aprendizagem, a eficiência na gestão do sistema educativo e o reforço da formação de professores, alinhando-se aos compromissos internacionais de Educação para Todos e aos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio.
7	Plano Estratégico de Educação 2020 - 2029	2020	Orienta as intervenções do Governo de Moçambique no setor da educação, priorizando o acesso inclusivo, a qualidade da aprendizagem, a valorização e formação de professores, a modernização da gestão educacional e a adequação do sistema educativo às demandas do desenvolvimento social e económico no período de 2020 a 2029.

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Os documentos de Moçambique selecionados para a análise são: a Lei do Sistema Nacional de Educação de 1993, o Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto de 2014, a Lei do Sistema Nacional de Educação de 2018 e o Plano Estratégico de Educação (2020 - 2029) de 2020. A seleção dos documentos normativos e orientadores deve-se à sua relevância para a compreensão das diretrizes legais, curriculares e políticas que fundamentam a formação de professores de Educação Física em Moçambique.

A Lei do Sistema Nacional de Educação de 1993 apresenta um reajuste do quadro geral do sistema educativo, adequando as disposições contidas na Lei n.º 4 de 1993 (primeira lei do país pós-independência) e apresenta os seguintes princípios gerais: a) a educação é direito e dever de todos os cidadãos; b) o Estado no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo: c) o Estado organiza e promove o ensino, como parte integıante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República; d) o ensino público é laico.

O Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto da UniLicungo de 2014, é o mesmo plano da Universidade Pedagógica de Maputo e apresenta a revisão curricular do currículo implementado em 2010, resultante de uma avaliação do currículo. O documento revela concepções pedagógicas e epistemológicas que orientam a formação em EF em Moçambique.

A nova versão da Lei do Sistema Nacional de Educação, promulgada em 2018, define o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação em Moçambique, sendo aplicável a todas as instituições de ensino públicas, comunitárias, cooperativas e privadas que implementam o Sistema Nacional de Educação.

Os Planos Estratégicos de Educação são instrumentos orientadores da política educacional do Estado, que definem prioridades, metas e estratégias para o desenvolvimento do sistema educativo em períodos determinados em articulação com o Sistema Nacional de Educação e com compromissos nacionais e internacionais.

Os documentos apresentados constituem um panorama das políticas educacionais e aproximações ao campo da formação de professores em EF em Moçambique com as transformações do sistema educacional nas últimas décadas, a partir de marcos legais e estratégias adotadas pelo governo moçambicano para alcançar os padrões de qualidade orientados por organismos internacionais. Além dos documentos de Moçambique, analisamos os seguintes documentos dos OI:

- Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990);
- Educação: um tesouro a descobrir (Dellors, 1996);
- Professores Excelentes. Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe (Banco Mundial, 2014);

- ➢ Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para Todos (UNESCO, 2016);
- ➢ Prestação de Serviços Educacionais em Moçambique: Uma Segunda Ronda do Inquérito aos Indicadores de Prestação de Serviços (Banco Mundial, 2018);
- ➢ Hora de Ensinar: Assiduidade e tempo de dedicação dos professores nas escolas primárias (Bold *et al*, 2017);
- ➢ Agenda 2063: A África que Queremos (União Africana, 2015);
- ➢ Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da UNESCO (UNESCO, 2013)
- ➢ Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas (UNESCO, 2015);
- ➢ Um enquadramento para Tratamento e Medida do Empreendedorismo - (Ahmad; Hoffman, 2007).

A seleção dos documentos acima, fundamenta-se na necessidade de articularmos marcos normativos internacionais para a educação e suas diretrizes. Enfatizamos a formação de professoras(es) em meio a agenda para a educação, situando o debate contemporâneo sobre a educação física e a realidade moçambicana em meio a este cenário.

A entrevista é um tipo de interação social, sendo “uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação" (Gil, 2008, p.109). No caso da entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que combina a estrutura de perguntas pré-definidas com a flexibilidade de adaptação durante uma conversa. As entrevistas foram realizadas, no período de março a abril, com 07 (sete) professores(as) do Curso de Educação Física e Desporto da UniLicungo com o intuito de escutar os(as) sujeitas(os) do estudo, abordando questões relacionadas aos dados de identificação, aos dados do trabalho e formação continuada e as práticas pedagógicas e currículo.

O único critério utilizado para a seleção das(os) sujeitas(os) desta pesquisa foi ser docente efetivo do Curso de Educação Física e Desporto da UniLicungo, Campus Ponta-Gêa, e aceitar participar gratuitamente do estudo. Os(as) 7 professores(as) entrevistados(as) foram desde o início extremamente receptivos(as) e aceitaram contribuir para o nosso estudo. As entrevistas ocorreram nas salas dos(as) professores(as), local de trabalho das(os) docentes, de maneira reservada e a média de tempo das entrevistas foi de 26 (vinte e seis) minutos.

Mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), firmamos o compromisso de resguardar a identidade das(os) professoras(es) e obtivemos autorização para gravarmos as entrevistas. Atribuímos nomes fictícios de autoras e autores da literatura moçambicana aos nossos autores sociais.

O roteiro da entrevista composto por vinte e duas perguntas foi organizado em três eixos: I. Dados da identificação; II. Dados do trabalho e formação continuada; e III. Práticas Pedagógicas e Currículo. No primeiro eixo, referente aos dados de identificação, tivemos como objetivo traçar informações de identificação pessoal perfil sociodemográfico das(os) sujeitas(os). Para isso, incluímos perguntas sobre nome, idade, local de origem e outros.

No segundo eixo, a respeito de dados do trabalho e formação continuada, buscamos compreender a trajetória e experiência das(os) sujeitas(os). Para tal, incluímos perguntas sobre o percurso formativo, o tempo de atuação como docente, o tempo de trabalho na UniLicungo, as disciplinas ministradas no CEFD, as dificuldades enfrentadas nesse contexto e as possibilidades de superação dessas dificuldades.

E por fim, no terceiro eixo, Práticas Pedagógicas e Currículo, procuramos aprofundar a compreensão sobre aspectos pedagógicos e curriculares do curso. Para isso, incluímos perguntas sobre a percepção dos docentes em relação ao atual plano curricular, o perfil dos estudantes que frequentam o curso, a prática pedagógica adotada pelas professoras(es), os conteúdos trabalhados, as possíveis adaptações realizadas entre outros.

2.5 Perfil das(os) sujeitas(os) do estudo

Como já anunciamos anteriormente, as(os) sujeitas(os) deste estudo foram sete professoras(es) efetivas(os) do Curso de Educação Física e Desporto da UniLicungo, Campus Ponta-Gêa. A seleção dos participantes do estudo não seguiu um critério pré-estabelecido, sendo orientada pela disponibilidade e interesse das(os) professoras(es). Nós utilizamos nomes fictícios de escritoras(es) moçambicanas(os) para proteger suas identidades. Os nomes fictícios são: Couto, Momplé, Mucale, Noronha, Dau, Vaz e Wambire. Apresentamos na Tabela 01, a seguir, o perfil das(os) sujeitas(os) do estudo quanto ao gênero e província de origem.

Tabela 01 – Perfil das(os) sujeitas(os) do estudo quanto ao gênero e província de origem

Gênero			
Feminino		Masculino	
1 (14.3%)		6 (85.7%)	
Província de origem			
Sofala	Maputo	Zambézia	Gaza
4 (57,1%)	1 (14.3%)	1 (14.3%)	1 (14.3%)

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Ao analisarmos o aspecto relacionado ao gênero, percebe-se que 85,7% dos entrevistados são do gênero masculino e apenas 14,3% do gênero feminino. Isso se deve ao fato de que poucas mulheres pertencem ao corpo docente da universidade e no período das entrevistas apenas uma docente estava lecionando. A maior parte das(os) professoras(es), em torno de 57,1%, nasceu em Sofala, região centro de Moçambique, mesma província em que a universidade está situada. 14,3% nasceram na província de Maputo, região sul, 14,3%, em Zambézia, região centro do país e a 14,3%, em Gaza, também região sul.

A maioria das(os) entrevistadas(os) são poliglotas, por isso, além do português, cerca de 71,5% as(os) sujeitas(os) falam a língua Sena, por ser a língua mais frequente na região central de Moçambique[17] (Santos, 2023). Aproximadamente 57,1% falam a língua Ndau, 14,3% Chuabo, 14,3% Bitonga, 14,3% Changana, 14,3% Chimanyika, 14,3% Mwani e 14,3% não falam nenhuma língua local. No Quadro 05, apresentamos o perfil docente e formativo das(os) sujeitas(os) entrevistadas(os) e a diversidade de experiência no tempo do trabalho.

Quadro 05 – Perfil docente e formativo das(os) sujeitas(os) entrevistadas (os)

N°	**Nome fictício**	**Idade**	**Tempo de formado em Educação Física e Desporto**				**Formação continuada**	**Tempo de trabalho na Universidade Licungo**			
			6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	21-25 anos		0-5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos
1	Couto	47		X			Doutorado			X	
2	Momplé	44			X		Mestrado				X

[17] A região central de Moçambique é composta pelas províncias da Zambézia, Tete, Manica e Sofala.

3	Mucale	59				X	Mestrado			X	
4	Noronha	44				X	Mestrado			X	
5	Dau	44		X			Doutorado em andamento		X		
6	Vaz	43	X				Mestrado	X			
7	Wambire	44	X				Doutorado em andamento		X		

Fonte: Elaboração da autora (2025)

As (os) docentes que participaram do estudo possuem entre 43 (quarenta e três) a 59 (cinquenta e nove) anos de idade, evidenciando um grupo mais experiente. O tempo de formação em Educação Física e Desporto varia entre 6 (seis) a 25 (vinte e cinco) anos de formado. Quanto à formação continuada, observou-se que 03 (três) docentes possuem título de mestre (Momplé, Mucale, Noronha e Vaz), 1 (um) possui doutorado (Couto) e 2 (dois) estão em processo de doutoramento (Dau e Wambire). Essa distribuição reflete os desafios enfrentados para o acesso à pós-graduação em Moçambique, tais como limitações institucionais, questões financeiras e geográficas.

O tempo de atuação na UniLicungo, temos uma diversidade na trajetória: um está entre 0 (zero) a 5 (cinco) anos de trabalho (Vaz), dois estão entre 6 (seis) a 10 (dez) anos (Dau e Wambire), três estão entre 11 (onze) a 16 (dezesseis) anos (Couto, Mucale e Noronha), e uma entre 16 (dezesseis) a 20 (vinte) anos (Momplé). Descrevemos, a seguir, um pouco mais do perfil das(os) sujeitas(os) do estudo.

O professor Couto tem 47 (quarenta e sete) anos, é natural da província de Sofala e fala a língua Sena e compreende a língua Ndau. Sua trajetória profissional iniciou em 1999 em escolas estaduais lecionando as disciplinas educação física e português, em um período em que havia escassez de professores no país. Por isso, sua formação em educação física se deu em 1999 com uma formação acelerada de dois meses, graduando-se apenas em 2009 na Universidade Pedagógica de Maputo.

O professor iniciou o trabalho na universidade em 2010, transferido do distrito de Chibabava[18] para a UniLicungo pela Direção Provincial de Sofala. A formação continuada do professor Couto por meio de bolsas para estudar em outro país, realizou seu mestrado em Portugal (Universidade do Porto) no período de 2012 a 2014 e o doutorado no Brasil

[18] Um dos 13 distritos da província de Sofala.

(Universidade Estadual de Londrina) de 2019 a 2023. O professor leciona disciplinas como: Métodos de Estudo e Investigação Científica, Aprendizagem Motora e Desenvolvimento Motor. Durante a convivência no curso, vivenciamos a disciplina Aprendizagem Motora no período de setembro a novembro de 2024.

A professora Momplé tem 44 (quarenta e quatro) anos, é natural da província de Maputo e fala Changana e Bitonga. A professora Momplé formou-se em educação física em 2008 e ingressou como professora da universidade no mesmo ano. A sua formação continuada, a nível de mestrado e doutorado, se deu em Moçambique (UP-Maputo). No entanto, por motivos pessoais, a professora teve que interromper o seu processo de doutoramento. Algumas disciplinas que a professora Momplé leciona são Práticas Desportivas II: Atletismo e Nutrição e Exercício Físico.

O professor Mucale tem 59 (cinquenta e nove) anos, nasceu na província de Gaza e alega não falar línguas locais. O professor possui 36 (trinta e seis) anos de formação inicial e é formado em desenho e em educação física pela Universidade Pedagógica de Maputo. Seu mestrado foi realizado na mesma universidade,com parceria de instituições brasileiras e portuguesas. O seu trabalho na UniLicungo iniciou em 2012, onde leciona disciplinas como: Aprendizagem Motora, Teoria e Metodologia do Treino Desportivo, Avaliação e Desenvolvimento das Capacidades Físicas e Práticas Desportivas I: Futebol.

O professor Noronha tem 44 (quarenta e quatro) anos, é natural da província de Zambézia e fala as línguas Sena, Chuabo e Mweni. O professor é formado a nível médio em educação física pela modalidade 10+3 pelo antigo Instituto Nacional de Educação Física, concluído em 2002. E realizou, a formação em nível superior no período de 2007 a 2011 e o mestrado no período de 2018 a 2020 na UP-Beira. O trabalho como professor efetivo na UniLicungo iniciou em 2014.

O professor Noronha leciona as disciplinas: Psicologia de Aprendizagem, Organização e Administração Escolar e Desenvolvimento Curricular, Práticas Desportivas I: Ginástica e Práticas Desportivas III: Danças e Jogos (Educativos e Tradicionais). Durante a convivência, acompanhamos a disciplina Práticas Desportivas III: Danças e Jogos (Educativos e Tradicionais) de março a abril de 2025

O professor Dau tem 44 (quarenta e quatro) anos, é natural da província de Sofala e fala a língua Sena, Ndau e Ximaniquense. O professor é formado a nível médio em educação física pela modalidade 10+3 pelo antigo Instituto Nacional de Educação Física. A sua

formação a nível superior se deu de 2006 a 2010, com início na UP-Maputo e depois transferido para a UP-Beira.

O professor passou 8 (oito) anos trabalhando em escolas secundárias e se tornou professor universitário em 2010 por via de transferência. A sua formação continuada se deu na UP-Maputo, com o mestrado no período de 2017 a 2020 e o doutorado ainda em andamento. O processo de doutoramento do professor Dau iniciou-se em 2022, mas por questões financeiras ainda não conseguiu concluir.

O professor Dau leciona as disciplinas: Desporto para a Saúde, Didática dos desportos para a Saúde, Estágio Profissional e Práticas Desportivas II: Basquetebol. Acompanhamos o professor Dau na disciplina Práticas Desportivas II: Basquetebol no período de setembro a novembro de 2024.

O professor Vaz tem 43 (quarenta e três) anos, é natural da província de Sofala e fala as línguas Sena e Ndau. A sua formação inicial em educação física se deu em 2016 na UP-Beira. A sua formação continuada se deu na UP-Maputo, onde realizou o mestrado e está com o doutorado em andamento. O professor Vaz leciona as seguintes disciplinas: Práticas Pedagógicas de Educação Física no Ensino Básico, Estágio Pedagógico, Teoria e Metodologia do Treino Desportivo e Práticas Desportivas I: Futebol.

O professor Wambire tem 44 (quarenta e quatro) anos, é natural da província de Sofala e fala a língua Sena. Ingressou na universidade em 2015 por meio de concurso público. Concluiu a graduação em educação física em 2015 na na UP-Maputo e, posteriormente, deu continuidade à sua formação acadêmica na mesma instituição, onde cursou o mestrado e atualmente está em processo de doutorado. O professor Wambire leciona as disciplinas Didática do Treino Desportivo, Orientação do Treino, Práticas Desportivas I: Natação I e Práticas Desportivas II: Natação II. Convivemos a disciplina Práticas Desportivas I: Natação I com o professor.

2.6 Lócus do estudo: Curso de Educação Física e Desporto da UniLicungo

A UniLicungo surge a partir do desmembramento da Universidade Pedagógica (UP) devido à reforma do ensino superior de Moçambique ocorrida em 2019. A Universidade Pedagógica abrangia todas as províncias do país. A reforma que visava a descentralização da UP para a construção de cinco instituições autônomas foi aprovada pelo Conselho de Ministros. O desmembramento da UP resultou em cinco universidades: Universidade Licungo (províncias da Beira e Quelimane pelo Decreto n° 03/2019); a Universidade do Púngue

(províncias de Manica e Tete pelo Decreto n.º 4/2019); Universidade de Maputo (Maputo pelo Decreto n.º 5/2019); Universidade do Save (províncias de Massinga, Maxixe e Gaza pelo Decreto n.º 6/2019) e Universidade do Rovuma (províncias do Niassa, Nampula e Montepuez pelo Decreto n.º 7/2019).

Os nomes das universidades fazem referências aos rios presentes no país. No artigo 2 do Decreto n.º 5/2019 diz que todos os recursos humanos, materiais e financeiros da antiga Universidade Pedagógica (UP-Sede) transitam para a Universidade Maputo. Deste modo, a UniLicungo é uma universidade recente, com apenas seis anos de existência, que contém seis faculdades, são elas: Faculdade de Ciências Agrárias; Faculdade de Ciências e Tecnologia; Faculdade de Economia e Gestão; Faculdade de Educação; Faculdade de Letras e Humanidades; e Faculdade de Medicina. Nessa organização, o CEFD integra a Faculdade de Educação. Apresentamos na Figura 10 a fachada da UniLicungo.

Figura 10 – Fachada da UniLicungo

Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

O CEFD da UniLicungo existe em dois Campus, situados nas cidades da Beira e Quelimane. O *Lócus do estudo* é CEDF da cidade da Beira, Campus Ponta-Gêa. O prédio está localizado na zona do Goto. O prédio sofreu problemas estruturais e perdas materiais com o ciclone Idai, um ciclone tropical que atingiu Moçambique, Malawi, Madagascar, Zimbábue e África do Sul no ano de 2019. Devido aos fortes ventos e graves inundações, Idai deixou rastros de devastação com mortos, feridos e desabrigados. Exibimos na Figura 10, abaixo, as dependências do CEFD.

Figura 11 – Dependências do Curso de Educação Física e Desporto

Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

As imagens apresentadas na Figura 11 acima são alguns de nossos registros fotográficos coletados durante a convivência no curso. Elas exibem as dependências do CEFD. Todas as dependências do Campus são compartilhadas com o Instituto Médio de Educação Física e Desporto (IMEDE), instituto responsável pela formação de professoras e professores de nível médio. Essa convivência institucional implica no uso comum de espaços físicos e equipamentos, exigindo articulações constantes entre os setores envolvidos.

A infraestrutura do curso de nível superior é composta por um bloco com quatro salas de aula, uma sala destinada aos professores e dois gabinetes administrativos. Além disso, conta com uma sala destinada ao Chefe do Departamento de Educação Física e Desporto, localizada no bloco de salas pertencente ao IMEDE. O curso dispõe de espaços esportivos para as atividades práticas das/dos estudantes. Entre esses espaços, destaca-se uma piscina olímpica, com dimensões oficiais, 50 (cinquenta) metros de comprimento, 25 (vinte e cinco) metros de largura e 2 (dois) metros de profundidade, fundamental para o desenvolvimento de atividades relacionadas à natação e demais modalidades aquáticas. No entanto, encontra-se desativada há muitos anos por falta de recurso para sua manutenção.

2.7 Procedimentos de Análise de dados

A análise de dados é o processo de organização sistemático dos materiais acumulados por meio da nossa por meio da observação-participante, da análise documental e da entrevista semiestruturada. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 205) “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, sínteses, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai

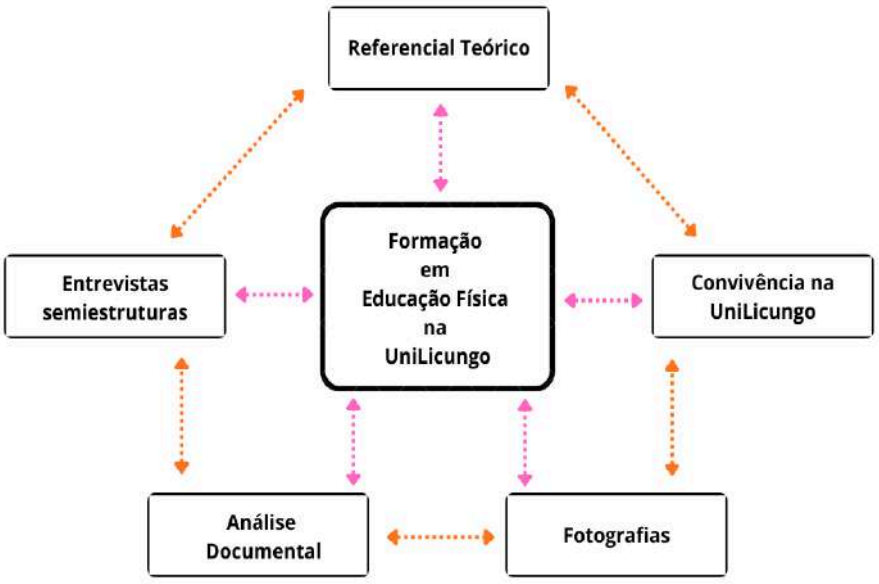
ser transmitido aos outros". Remete-se a um conjunto de tarefas a serem realizadas desde o tratamento de dados até a escrita final do trabalho. Dessa forma, a escolha do procedimento a ser desenvolvido após a coleta dos dados é essencial para a interpretação do material.

Para a análise dos dados coletados utilizamos a triangulação dos dados que de acordo com Flick (2009), nos permite a adoção de diferentes perspectivas relacionadas à pesquisa e podem ser fundamentadas a partir do uso variados métodos e/ou abordagens teóricas. O autor acrescenta que a triangulação:

> [...] refere-se à combinação de diferentes tipos de dados no contexto das perspectivas teóricas que são aplicadas aos dados. Essas perspectivas devem ser tratadas e aplicadas, ao máximo possível, em pé de igualdade e de forma igualmente consequente. Ao mesmo tempo, a triangulação (de diferentes métodos e tipos de dados) deve possibilitar um excedente principal de conhecimento. Por exemplo, a triangulação deve produzir conhecimento em diferentes níveis, o que significa que eles vão além daquele possibilitado por uma abordagem e, assim, contribuem para promover a qualidade na pesquisa (Flick, 2009, p. 62).

A escolha pela triangulação se deve pela ampliação de possibilidades analíticas do campo da pesquisa, com a mediação entre os dados da pesquisa e os referenciais teóricos para enriquecimento dos resultados. Para tal, utilizamos da triangulação metodológica, promovendo um diálogo entre as seguintes técnicas de pesquisa: análise documental, a entrevista semiestruturada, a fotografia, o nosso referencial teórico e a nossa análise enquanto sujeito histórico da pesquisa que conviveu com o CEFD da UniLicungo durante a observação-participante.

Figura 12 – Organograma de triangulação de dados



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Neste processo podem aparecer resultados complementares ou divergentes o que contribui para a qualidade do estudo. Os eixos de análises evidenciados foram: a) Condições de trabalho na formação de professores na UniLicungo; b) A Sociodiversidade e os saberes tradicionais na formação de professores da UniLicungo; c) Práxis educativa em EF na formação de professores. Discutimos os eixos que emergiram no estudo nas próximas seções.

3 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) EM MOÇAMBIQUE

Eu vou dizer porque o mundo é assim.
Poderia ser melhor mas ele é tão ruim.
Tempos difíceis, está difícil viver.
Procuramos um motivo vivo, mas ninguém sabe dizer.
Milhões de pessoas boas morrem de fome.
E o culpado, condenado disto é o próprio homem.
O domínio está em mão de poderosos, mentirosos.
Que não querem saber.
Porcos, nos querem todos mortos.
Pessoas trabalham o mês inteiro.
Se cansam, se esgotam, por pouco dinheiro.
Enquanto tantos outros nada trabalham.
Só atrapalham e ainda falam.
Que as coisas melhoraram.
Ao invés de fazerem algo necessário.
Ao contrário, iludem, enganam otários.
Prometem 100%, prometem mentindo, fingindo, traindo.
E na verdade, de nós estão rindo.
(Racionais MC`s, 1990).

Os Racionais Mc`s fazem a denúncia à sociedade marcada pela desigualdade social, exploração econômica e manipulação política retratando uma realidade em que *está difícil viver*. Pois, estamos diante de um sistema global que produz intencionalmente as desigualdades e mantém a hegemonia do capital. Nesse prisma, apresentamos nesta terceira seção questões referentes ao primeiro e deste estudo que se refere às influências exercidas pelos organismos internacionais nas políticas educacionais de Moçambique, com foco na formação de professoras(es) em EF da UniLicungo e ao segundo objetivo caracterização dos processos formativos na Unilicungo considerando a concepção de formação, saberes tradicionais e de trabalho docente expressos no projeto formativo do Curso.

Para tal, discutimos a gênese desses organismos, seus impactos nas políticas educacionais nos países do Sul Global e, de forma mais específica, no contexto moçambicano. Apresentamos, também, elementos referentes à formação de professoras(es) de EF no Brasil, considerando o contexto de fragmentação da formação e do trabalho docente.

Nesta seção, para subsidiar a nossa problematização, recorremos às contribuições das(os) seguintes autoras(es) Hypolito (2021), Maués e Camargo (2022), António (2023), junto a Muria (2009), Pessula (2019) , Prista (2021), Picardo, Campos e Ferreira (2024) e Picardo (2025). Trouxemos para o diálogo as implicações dos seguintes OI na formulação e implementação de políticas educacionais no contexto da globalização neoliberal: Banco

Mundial (BM) criado em 1944, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) fundada em 1946 e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) instituída em 1948.

No contexto da consolidação de uma Agenda Global da Educação (AGE), a relação entre educação e desenvolvimento econômico ocupa a centralidade nas estratégias dos OI. "No contexto da difusão de uma AGE, os OI atuam como Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), representando uma nova forma de governança, que constrói redes globais para sua atuação" (Maués; Camargo, 2022, p.12), contribuindo para a difusão de uma nova racionalidade econômica e social orientada pelos interesses do capital global.

Ao impulsionar reformas educacionais em países do Sul Global, esses organismos submetem as políticas educacionais à lógica neoliberal, subordinando os sistemas educativos às exigências do mercado. A formação de professoras(es), nesse contexto, se insere num projeto ideológico que busca formar intelectuais orgânicos da burguesia, capazes de reproduzir os valores, discursos e práticas que sustentam a hegemonia do capital em todas as esferas da vida.

3.1 A gênese dos OI e as influências nas políticas educacionais

Mota Júnior (2024, p. 2014) conceitua que "organismos internacionais ou organizações multilaterais são entes que articulam as relações internacionais entre países sobre diferentes áreas". Estas organizações são criadas ou reorganizadas a partir de acordos ou regimes das mais variadas áreas temáticas, com a tese de promover a cooperação entre os países, visando o rompimento de fronteiras nacionais.

Em consonância com Mota Júnior, Silva (2010), acrescenta que os OI:

> São instituições formadas por um conjunto de países-membros com personalidade jurídica no campo do Direito Internacional Público e atuam no âmbito das relações econômicas, políticas e sociais, ambientais por meio de regras, medidas e normas comuns e finalidades específicas. Podem ser divididos em instituições intergovernamentais: a) globais: ONU, OMC, OIT, OMS, FMI, FAO, BID, Banco Mundial e UNESCO, UNICEF, UNIDO; b) regionais: OEA, OTAN, OCDE, Cepal, Mercosul e União Europeia (Silva, 2010, p. 01).

A gênese dos organismos internacionais remete-se ao contexto pós Primeira Guerra Mundial (1914-1918), com a criação da Liga das Nações em 1919 em Paris. A sua criação foi proposta pelo presidente dos Estados Unidos da América (EUA) Woodrow Wilson (1856-1924). A Liga das Nações foi criada com o intuito de negociar os conflitos territoriais e encarregada de garantir a paz entre os Estados (Silva, 2010). Nesse período, a hegemonia em

disputa entre os EUA e Inglaterra, marcada por tensões econômicas, políticas e diplomáticas que refletiam a transição do poder mundial do imperialismo britânico para a liderança norte-americana.

No contexto pós Segunda Guerra Mundial (1939–1945) os OI são construídos como estratégia na disputa pela hegemonia político-econômica no cenário mundial. Esse período é marcado pelo enfraquecimento das potências europeias, devido a devastação causada pela guerra e pelo início dos processos de independência dos países do continente africano e asiático em relação aos impérios europeus. Enquanto a Inglaterra enfrentava dificuldades econômicas e o fim de seu império colonial, os EUA entraram em ascensão, tornando-se a principal potência militar e econômica do mundo. E esta nova ordem mundial é marcada pela globalização, com a expansão do capitalismo mundialmente, o desenvolvimento de empresas multinacionais e uma nova divisão internacional do trabalho.

Durante a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, realizada em 1944 em Bretton Woods, conhecida como Conferência de Bretton Woods, criou-se o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), com o intuito de reconstruir os países devastados pela guerra. Nesta conferência, a partir dos acordos firmados os EUA “[...] afirmaram-se como a inteligência mundial e, nos anos subsequentes, impulsionaram a criação de organismos internacionais que passaram a comandar, hierarquizar o poder e redefinir as forças políticas e econômicas condutoras dos projetos de desenvolvimento para os Estados capitalistas periféricos” (Silva, 2010, p. 09).

Para Galeano (2017, p. 189), "'o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial nasceram juntos para negar aos países subdesenvolvidos o direito de proteger suas indústrias nacionais, e para neles esmorecer a ação do Estado". Esses organismos impõem condições de ajuste estrutural aos países que buscam financiamento, incluindo a redução de gastos públicos, privatização de empresas estatais e abertura da economia à concorrência.

Nesse cenário, criam-se instituições como para atender as necessidades de os países estabelecerem acordos globais voltados à reconstrução das nações afetadas por crises econômicas e conflitos territoriais, visando o desenvolvimento econômico, ao comércio, a cultura e a educação (Mota Júnior, 2024). É diante dessas crises, conflitos e divergências entre os governos nacionais, as empresas transnacionais e a diplomacia, que durante a Conferência de San Francisco em 1945, os EUA criam a Organização das Nações Unidas (ONU), com o intuito de mediar os conflitos e promover a paz entre os estados-membros. (Silva, 2010). A ONU é criada em substituição a Liga das Nações.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 1946 e tem como objetivo garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os estados-membros. A ideia sobre a criação da UNESCO emergiu em 1945, durante a Conferência da ONU (Abreu; Bastos, 2024).

Ferreira (2011) aponta que além da UNESCO existem outros organismos especializados ligados à ONU que juntos compõem o Sistema das Nações Unidas, como a Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização Internacional do Trabalho (OIT), BM e Fundo Monetário Internacional (FMI) e outro programas e fundos, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância, (UNICEF). O Sistema das Nações Unidas exerce influência nas políticas dos países-membros em quase todas as esferas.

Segundo o site da organização, a UNESCO atua nas seguintes áreas: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. Desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo, a sociedade civil e a iniciativa privada e auxilia na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros (UNESCO, 2018).

A Representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964 e seu Escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, com o discurso da defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social. Já em Moçambique, a UNESCO iniciou os trabalhos em 1976, após a independência nacional, quando a República Popular de Moçambique foi admitida como estado-membro com plenos direitos.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização intergovernamental composta por 38 países-membros, fundada em 1961 em substituição a Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), que era patrocinada pelo plano Marshall e tinha como objetivo de promover a cooperação econômica entre os países europeus após a guerra para a reconstrução do continente europeu. Após cumprir as suas metas, os objetivos da OECE ampliaram e criou-se a OCDE com o objetivo geral de promover políticas que visem o desenvolvimento econômico e o comércio mundial (Observatório de Regionalismo, 2023).

Esta organização, popularmente chamada por "clube dos ricos", por englobar 4 países que são considerados economias de renda média alta e 34 países de renda alta (Maués, 2024), "se empenhou em preservar estatísticas confiáveis sobre o quadro macroeconômico dos

países-membros e implantou um sistema para acompanhar, de forma sistemática, as contas dos mesmos" (Ferreira, 2011, p. 71). Além dos organismos supracitados, existem outros OI que juntos influenciam e moldam as políticas econômicas, sociais e educacionais dos países-membros.

Com a crise estrutural do capitalismo que emergiu nos anos de 1970, acompanhamos a ascensão do neoliberalismo como tentativa de reanimação do capitalismo avançado (Anderson, 1995). Este modelo político, econômico e social se firma como força ideológica em escala global caracterizado pela redução da intervenção do Estado na economia, cortes aos serviços públicos e medidas de privatização.

Após a crise financeira de 2008, o projeto histórico neoliberal assume uma versão mais radical, marcada por uma intensificação das políticas de austeridade fiscal, pela ampliação das privatizações e a acentuação da desregulamentação dos mercados. Tendo como consequências a redução de investimentos em políticas sociais, aprofundando desigualdades e fragilizando os direitos trabalhistas e previdenciários (Antunes, 2018).

Atualmente, a humanidade vivencia uma conjuntura de existência global do capitalismo impulsionado pela relação entre globalização e neoliberalismo. Para Herscovici (2015) a globalização é reconhecida “por uma nova estruturação do espaço mundial”. Compreendemos globalização como um fenômeno de interconexão de cunho econômico, político, cultural e social, pois é um processo de integração entre os países, onde ocorre o processo internacional de desregulamentação e liberalização dos fluxos comerciais e financeiros (Moraes, 2001).

De acordo com Maués e Camargo (2020, p. 12) "é nesse contexto da globalização neoliberal que a educação, para os OI, ganha uma conotação importante enquanto o elemento fundamental para a criação da hegemonia burguesa". Portanto, os OI atuam na manutenção das bases de acumulação do capital, formulando políticas que favoreçam a reprodução do capital global sob diversas áreas. Destaca-se a OCDE como uma importante organização na propagação e consolidação de políticas neoliberais (Ferreira, 2011; Anderson, 1995).

Dentro deste panorama, os OI passam a ocupar a centralidade na formulação e implementação de políticas educacionais, visando a formação do capital humano para o mercado de trabalho. Ferreira (2011) aponta que Teoria do Capital Humano (TCH) inicia com os estudos de Theodor Schultz na década de 1950, onde Shultz propõe tratar a educação como um investimento e seus feitos como uma forma de capital embora não possa ser vendida ou transferida como propriedade, gera serviços de valor.

Essa teoria "defende o Estado com o mínimo de intervenção pública e se assenta na definição dos lucros obtidos a partir do ‘perfil humano’ na lógica da produtividade" (Souza; Assunção, 2024, p. 32). A UNESCO vem difundindo a Teoria do Capital Humano desde 1970, associando educação ao desenvolvimento. As influências dos OI na educação são materializadas a partir da realização de conferências e fóruns que culminam em publicações de documentos que constituem uma agenda global para a educação (AGE) que “[...] visa formar cidadãos globais, desenvolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes, podendo facilitar a cooperação internacional e garantindo o funcionamento da sociedade capitalista” (Maués; Camargo 2022, p. 12).

A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos realizada em 1990 na cidade de Jomtien pela UNESCO e apoiada por outros OI contou com a participação de 157 países é considerada um marco em torno da agenda global para a educação que culminou com a Declaração Mundial sobre “Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”. A partir desta conferência expande-se a releitura da THC, agora centrada no combate à pobreza, na equidade, na inclusão social e na garantia de aprendizagens básicas. De acordo com Frizzo (2019, p. 04) “a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos” e os OI propagam a THC como essencial para o desenvolvimento de um trabalhador que deve se adaptar à nova realidade do mercado de trabalho, incentivando a realização de reformas educacionais.

O documento apresenta um "Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem" destaca o professor como uma fundamental para atender as necessidades básicas apontadas (Maués; Camargo, 2022). Para Abreu (2024, p. 158) o discurso da garantia das Necessidades Básicas de Aprendizagem "envolve a definição de conteúdo instrumentais, valores e habilidades requeridas para a formação do trabalhador para uso imediato no setor produtivo, em detrimento da perspectiva de formação humana com bases emancipatórias".

Após a Conferência de Jomtien as ações dos OI são amplamente disseminadas pelo mundo e são lançados documentos que destacam o papel do professor e recomendações para a formação docente, tais como O relatório “Learning: the treasure within (1996), traduzido para o português “Educação: um tesouro a descobrir” e amplamente conhecido como o Relatório de Delors (Delors, 1996) que destaca o papel do professor, faz recomendações para a formação docente e apresenta a responsabilização docente com as questões sociais; o documento "O papel crucial dos professores: atrair, desenvolver e reter professores

qualificados" (OCDE, 2006) que destaca o professor como figura central para o êxito escolar; a "Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem" (TALIS) (OCDE, 2008) projeto subsidia a elaboração de políticas para a formação docente (Maués, Camargo, 2022).

Além destes, o documento “Professores Excelentes. Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (Banco Mundial, 2014) realizado por economistas analisa a qualidade da educação na região e identifica a necessidade de melhorar a formação e prática dos professores para elevar o desempenho dos alunos. Ambos os documentos apresentam preocupação com a qualidade da educação, apontando críticas e soluções para os problemas apresentados pelos OI.

Outro marco importante para a AGE foi o Fórum Mundial de Educação realizado em 2015 em Incheon, pela UNESCO em parceria com UNICEF, BM e outros. Este evento teve como objetivo estabelecer novas metas e estratégias para a educação global até 2030, resultando na Declaração de Incheon e o Marco de Ação Educação 30 presentes no documento intitulado "Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos" que para Maués e Camargo (2022), afirma a existência de uma AGE que deve ser reconhecida e cumprida por todos os governos signatários.

A Declaração de Incheon estabelece os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) que formam a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Os 17 ODS são: Erradicação da Pobreza; Fome Zero e Agricultura Sustentável; Saúde e Bem-Estar; Educação de Qualidade; Igualdade de Gênero; Água Potável e Saneamento; Energia Limpa e Acessível; Trabalho Decente e Crescimento Econômico; Indústria, Inovação e Infraestrutura; Redução das Desigualdades; Cidades e Comunidades Sustentáveis; Consumo e Produção Responsáveis; Ação Contra a Mudança Global do Clima; Vida na Água; Vida Terrestre; Paz, Justiça e Instituições Eficazes; Parcerias e Meios de Implementação.

> Esses 17 objetivos e metas globais visam a estimular ações para os próximos 15 anos (de 2015 a 2030), com foco em cinco princípios iniciados com a letra “P”, que são de suma importância: Pessoas; Planeta; Prosperidade; Paz; e Parceria. (UNESCO, 2025, s/p).

O Marco de Ação Educação 30 descreve como realizar na prática os compromissos estabelecidos no fórum em âmbitos nacional, regional e mundial, e fornece diretrizes para a implementação da Educação. Estes documentos apresentam o ODS de número 4 que se remete a "Educação de Qualidade - Garantir educação inclusiva e equitativa de qualidade e

promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.", o que leva a que todas as reformas educacionais sejam reivindicadas em nome da qualidade.

Abreu (2024) chama a atenção que o conceito de qualidade da educação tem múltiplos significados e está relacionado a determinantes históricos, econômicos, políticos, ideológicos e sociais que vão se alterando em diferentes tempos e contextos. Desta forma, a perspectiva da educação de qualidade adotada pelos OI "corresponde aos índices quantitativos de aprendizagem, aferidos a partir das avaliações de larga escala" (Abreu, 2024, p. 167), pois se define em testes padronizados que estabelecem os rankings sobre os níveis de qualidade da educação entre os países, sem levar em consideração o contexto e as realidades locais (Souza; Assunção, 2024). Estes desconsideram os diferentes contextos que as instituições formativas estão inseridas no âmbito das cidades, dos campos, das águas e das florestas. E ainda, não apontam soluções referentes às condições de trabalho onde realizam as avaliações em larga escala a nível global e local.

Como exemplos de avaliações em larga escala temos a nível global Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela OCDE que avalia o desempenho de estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências, e a nível nacional temos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante e o Sistema Nacional de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior em Moçambique (SINAQES) um sistema que avalia a qualidade da educação superior em Moçambique a partir dos componentes instituições, cursos e desempenho dos estudantes.

No Brasil, a implementação de políticas e reformas educacionais se iniciou durante a reconfiguração econômica dos anos 1990 (Oliveira, 2004), em um contexto de reformulação do papel do Estado pela Reforma Administrativa do país durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Atualmente, a materialização das reformas educacionais no Brasil se consolida em medidas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação).

Tais medidas implantadas partem da inter-relação entre padronização curricular, avaliação e responsabilização docente, visando homogeneizar o sistema de ensino de modo a implementar “[...] um currículo nacional que estabeleça padrões de qualidade, a partir de

avaliações nacionais com metas e padrões de aprendizagem alcançáveis" (Hypolito, 2019, p.189). Tratam-se, portanto, de uma expressão local de uma padronização curricular global.

A BNCC é um documento normativo com a versão final instituída em 2010 pelo Ministério da Educação (MEC) que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Este documento é baseado em competências e desenvolvido com o intuito de melhorar a preparação e o desempenho estudantil para os exames padronizados (Hypolito, 2021). A BNCC estabelece um conjunto de "aprendizagens essenciais" que devem ser transmitidas na escola e sua implementação impacta diretamente nos currículos escolares, nos materiais didáticos, na formação docente e na avaliação educacional.

A BNC-Formação é um documento normativo que estabelece as diretrizes para a formação inicial de professores. Sua versão final foi instituída em 2019 pela Resolução 2CNE/CP n.º 2/2019. BNC-Formação define as competências gerais e específicas que os professores precisam desenvolver, abrangendo conhecimentos profissionais, práticas pedagógicas e engajamento profissional que expressam a adequação da formação de professores à BNCC (Bogatschov; Ferreira; Moreira, 2021). Dessa forma, as IES devem formar professoras e professores com as mesmas competências que estão determinadas na BNCC. Tais políticas estão articuladas a AGE que visa padronizar o currículo da escola básica e padronizar a formação docente, onde a qualidade da educação depende do desempenho do professor.

3.2 A influência dos Organismos Internacionais na formação docente em Moçambique

Ah, se este poema fosse realidade
e não apenas esperança!
Ah, se fosse o destino da nova humanidade
não mais me inquietaria
e eu passaria a cantar então a beleza das flores,
das aves, do céu, de tudo o que é futilidade
porque então a dor humana não existiria,
nem a infelicidade, nem a insatisfação,
na nova vida plena de harmonia!
(Noémia de Sousa, 2011, p. 52)

A influência dos OI em Moçambique está relacionada ao contexto histórico, político e econômico do país no período pós-independência e à transição do modelo socialista para o modelo capitalista. Como destacamos anteriormente, após a independência em 1975,

Moçambique adotou um modelo político marxista-leninista, alinhando-se com o bloco socialista (Moreno, 2020). Nesse período, a influência dos OI era praticamente inexistente, e o país buscava consolidar um sistema estatal centralizado e uma educação voltada para a emancipação popular de cunho socialista com contradições no que se refere a criação do Homem Novo e da Sociedade.

O partido não conseguiu preservar a sua natureza revolucionária, e em pouco tempo transformou-se em partido burguês, apoiado na acumulação centrada no Estado e numa redistribuição seletiva de bens nacionais, ou seja, pelo privilégio do poder político. Com apoio de interesses econômicos internacionais, a burguesia nacional pressiona o Partido a adotar políticas de liberalização econômica, que acabam sendo oficializadas após acordos com o FMI e o Banco Mundial no final da década de 1980 (Mazula, 1995).

No entanto, a partir da década de 1980, Moçambique enfrentou uma grave crise econômica agravada pela guerra civil (1977–1992), por desastres naturais e pelo colapso das alianças com países do bloco socialista, principalmente após a dissolução da União Soviética. Esse cenário de instabilidade política e pressão internacional provocaram uma crise econômica e social no país, abrindo caminho para uma crescente dependência de ajuda externa.

Como resultado, Moçambique passou a integrar o Programa de Ajuste Estrutural sugerido/imposto pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), marcando a saída dos ideais marxista-leninista, inserindo-se na lógica neoliberal global (António, 2023). Este programa que internamente chamava-se Programa de Reabilitação Econômica (PRE) tinha como objetivos:

> mudar radicalmente o sistema de planificação central, estabelecer a economia de mercado, eliminar/reduzir o controlo da economia pelo Estado, incluindo a privatização das empresas estatais (EE), tornando Moçambique dependente das economias desenvolvidas do ocidente no quadro de uma divisão internacional do trabalho de inserção subordinada dos países subdesenvolvidos (Mosca, Selemane 2025).

Mosca e Selemane (2025), destacam como principais medidas adotadas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional em Moçambique: a desvalorização do metical; o ajustamento das taxas de juros e da oferta monetária; a liberalização dos mercados; a privatização de empresas estatais e a abertura à iniciativa privada; a redução das intervenções estatais na economia; e o controle da política salarial.

Tais medidas geraram profunda dependência econômica de outros países, e neste contexto, os OI passam a impor condições para a concessão de empréstimos, interferindo

diretamente na formulação de políticas internas, influenciando a produção legislativa e sinalizando o início de um processo de enfraquecimento da soberania estatal em Moçambique (António, 2023). Assim, com a reconfiguração do papel do Estado, marca-se o início da forte presença dos OI na formulação de políticas públicas moçambicanas, incluindo a educação, pois Moçambique passou a ser signatário dos acordos internacionais para a educação.

Os OI se firmaram como parceiros centrais do Ministério da Educação, referente ao financiamento e na implementação de políticas educacionais, estratégias de formação docente e metas de avaliação de desempenho. A presença desses organismos foi consolidada na forma de missões técnicas, acordos de cooperação e parcerias. Deste modo, os OI realizam diagnósticos, implementam reformas educacionais e estabelecem a avaliação, ou seja, influenciam no currículo. Na fala seguinte, o professor Vaz evidencia que há essa influência e destaca que "os que têm dinheiro", são os que "mandam" no currículo.

> Eu penso que em Moçambique tem uma situação em que, desculpa estar a falar isso, os que trazem dinheiro são esses que mandam no currículo, então não temos como fugir da política não. Então por isso esta parte não gosto muito de falar (Vaz, 2025).

Como exemplos de documentos elaborados pelos OI temos a "Capacitação nacional de instituições de formação de professores líderes em Moçambique: um relatório" (UNESCO, 2003), analisa o funcionamento das instituições de formação de professores no contexto das políticas nacionais; o "Relatório nacional dos saberes dos professores" (Banco Mundial, 2014), analisa recrutamento, formação inicial e continuada, carreira docente e gaps de evidência; a "Prestação de Serviços Educacionais em Moçambique: Uma Segunda Ronda do Inquérito aos Indicadores de Prestação de Serviços" (Banco Mundial, 2019), analisa o desempenho do setor educacional avaliando a qualidade da prestação de serviços no nível escolar; o relatório "Hora de Ensinar: Assiduidade e tempo de dedicação dos professores nas escolas primárias" (UNICEF, 2021), analisa a frequência e tempo de trabalho dos professores nas escolas primárias de Moçambique.

No contexto de reconfiguração do Estado moçambicano, aprova-se uma mudança constitucional. A Constituição da República de Moçambique de 1990 representou um marco na reconfiguração política, econômica e social do país, ao romper com o modelo marxista-leninista e introduzir um sistema multipartidário, a economia de mercado e uma nova concepção de direitos e liberdades aos moldes da ideologia neoliberal. Essa mudança constitucional criou as condições jurídicas e políticas para a aprovação da Lei nº 6 de 1992, que instituiu o Sistema Nacional de Educação (SNE) com base em princípios de

diversificação de provedores, flexibilização organizacional e maior articulação com as demandas do mercado de trabalho.

A SNE/92 revoga a Lei nº4 de 1983 (SNE/83) com a tese da necessidade de reajuste no sistema educacional moçambicano nos quesitos pedagógicos e de organização, frente às mudanças sociais e políticas do país. O documento vem a substituir o SNE/83 que foi criado com o intuito de garantir uma Unidade Nacional no sistema educacional que deveria "no seu conteúdo, estrutura e método, conduzir à criação do Homem Novo" como já tratamos neste estudo (Moçambique, 1983, p.13).

Sendo resultado da interação entre a realidade objetiva e a transformação subjetiva, devendo romper e libertar-se dos valores e de toda a carga ideológica e política herdada da formação colonial e/ou tradicional (Pessula, 2019). Nesse contexto, a formação de professores assume um caráter profundamente ideológico, atribuindo ao docente uma consciência de classe que o capacita a orientar o processo educativo segundo os princípios do marxismo-leninismo (Muria, 2009), mas que negava os saberes tradicionais moçambicanos na busca pela modernidade.

De acordo com Picardo (2025), o SNE é o principal eixo norteador do sistema educacional de Moçambique, esse instrumento jurídico estabelece os fundamentos, princípios e objetivos da educação. O SNE de 1983 foi constituído em um período onde a educação configurou-se como um dos mais poderosos instrumentos para a promoção do desenvolvimento econômico, social e político do país. Nesse contexto, a formação de professores foi destacada como um dos elementos essenciais para a concretização dos objetivos previstos na Lei n.º 4/83. Entretanto, ao longo desse período, o processo de formação docente sofreu fortes impactos decorrentes da guerra, que comprometem a sua efetividade e alcance (Picardo; Campos; Ferreira; 2024; Picardo, 2025).

Devido a transição do sistema socialista ao capitalista, o sistema educacional deveria se reajustar. Dessa forma, a partir do SNE/92 inicia-se um processo de reformulação curricular e reorganização da estrutura do sistema educacional com uma nova concepção de educação. O SNE/92 apresenta como princípios gerais:

> a) a educação é direito e dever de todos os cidadãos; b) **o Estado no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo;** c) o Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República; d) o ensino público é laico (Moçambique, 1992, p. 19, grifos da autora).

Nos princípios estabelecidos pelo SNE de 1992 observa-se a introdução de outros modelos no sistema educacional, onde a educação deixou de ser exclusivamente uma propriedade e responsabilidade do Estado, passando também a ser assumida por entidades privadas, comunitárias e religiosas. Especificamente a partir de 1993 abrem-se IES privadas em Moçambique com a proposta de expansão do ensino. A entrada do setor privado na formação de professores é regulamentada pela Lei nº 1/93, de 24 de junho (Lei do Ensino Superior).

Em seu estudo, Picardo (2025) apresenta que houve um aumento significativo de IES no país. Segundo ele, até ano 2023, o sistema de ensino superior encontrava-se estruturado em 23 (vinte e três) universidades, sendo 9 (nove) públicas e 14 (quatorze) privadas; 27 (vinte e sete) institutos superiores, constituído por 8 (oito) públicos e 19 (dezenove) privados, 3 (três) academias públicas e 4 (quatro) escolas de ensino superior (2 publicas e 2 privadas), totalizando 57 IES, sendo 22 públicas e 35 privadas.

Atualmente, encontra-se em vigor o SNE/2018, implementado pela Lei n.18 de 2018, que faz a revisão do SNE/92. Apresenta-se como objetivos:

> a) erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo moçambicano o acesso ao conhecimento científico e tecnológico, bem como o desenvolvimento pleno das suas capacidades e a sua participação em vários domínios da vida do País; b) garantir a educação básica inclusiva a todo cidadão de acordo com o desenvolvimento do País, através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória; c) assegurar a todo cidadão o acesso à educação e à formação profissional; d) garantir elevados padrões de qualidade de ensino e aprendizagem; e) formar cidadão com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física sólida e elevada educação moral, ética, cívica e patriótica; f) promover o uso de novas tecnologias de informação e comunicação; g) **formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica, pedagógica, ética, moral capaz de educar a criança, o jovem e o adulto com valores da moçambicanidade**; [...] (Moçambique, 2018, p. 20, grifos da autora).

Neste documento aparece entre os princípios gerais, o princípio da “inclusão, equidade e igualdade de oportunidades no acesso à educação" (Moçambique, 2018, p.19). Esses valores dialogam diretamente com o ODS 4 da Agenda 2030, que visa “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, evidenciando a convergência entre as diretrizes nacionais e os compromissos assumidos internacionalmente.

Faz-se necessário pontuarmos que a Carta Africana, construída após a 24ª Sessão Ordinária da Conferência da União, em janeiro de 2015 em Adis Abeba (Etiópia) pelos Chefes de Estado e de Governo da União Africana aponta que podem alcançar as ODS em

2063. O documento intitulado “Agenda 2063: A África que Queremos” aponta que é preciso levar em consideração as diferentes realidades dos países do Sul global, em especial os africanos. Destacamos entre o contexto e as tendências apresentadas na carta, o item f, que trata da mudança do contexto global,

> e nos nossos tempos a revolução da informação moderna; a globalização; as mudanças na tecnologia, produção, comércio, conhecimentos e mercados de trabalho; as oportunidades apresentadas pelas tendências demográficas globais, a urbanização e as classes média e trabalhadora em crescimento no Sul; o avanço em direção à multipolaridade com fortes elementos de unipolaridade, segurança global e o impacto das alterações climáticas [...] (União Africana, 2015, p. 14).

O trecho apresenta como o capitalismo contemporâneo se reorganizou em escala global, alterando a forma como se produz, se trabalha, se comunica e se acumula riqueza. E continua,

> a humanidade actual tem as capacidades, tecnologia e conhecimentos para garantir um padrão de vida e segurança humana dignos para todos os habitantes da nossa terra. E ainda as crianças continuam a morrer de doenças evitáveis; as mulheres continuam a morrer durante o parto, a fome e a desnutrição continuam a fazer parte da experiência humana; e persiste o subdesenvolvimento, fragilidade, marginalização e a desigualdade entre regiões e países e dentro dos países [...] (União Africana, 2015, p. 14).

Nesse excerto, o documento evidencia que o mundo passou por grandes transformações e que essas mudanças criam contradições, pois ao mesmo tempo em que ampliam as capacidades humanas, não eliminam as desigualdades estruturais. Exatamente porque se trata de um projeto de sociedade que busca por meio de suas implicações na educação, legitimar as desigualdades.

Nesse contexto, a qualidade da educação não pode ser restringida ao alcance de metas, padronização e um currículo nacional que desconsidera os diferentes contextos regionais e diversidades escolares existentes (Maués; Camargo, 2022). É preciso olhar para a realidade escolar dos diferentes distritos do país, os saberes e as experiências dos professores e dos alunos. Sobre isso, trouxemos a fala do professor Couto, dizendo que,

> Se passa-se por várias escolas, veria que **muitas não têm carteira para sentar.** Os estudantes têm que pegar sua pasta, seu caderno e sentar no chão. Com tanta madeira que existe no país. **O Banco Mundial tem conhecimento disso,** os **outros organismos internacionais que financiam a política de educação aqui**. Mas não conseguimos ter carteira. Mesmo aqui na cidade, se for para alguns bairros, há se encontrar alunos sentados no chão. A ver chuva, **não consegue dar aula porque não tem cobertura.** São problemas que passamos que são conhecidos, mas não há vontade. Se houvesse vontade, as coisas podiam ser resolvidas. Digo isso

abertamente porque já conheci a realidade de outros países (Couto, 2025).

A fala de Couto nos permite uma reflexão sobre as reformas educacionais e a relação com a realidade moçambicana, pois de acordo com Prista (2025), os padrões de qualidade estabelecidos pelos OI são modelos educacionais pensados em outros países com condições diferentes, sem observar a realidade do país. No artigo 9 do SNE/2018 apresenta a constituição do sistema educacional, organizado em 6 subsistemas. Apresentamos no Quadro 06, a seguir, os subsistemas e suas características.

Quadro 06 – Subsistema e suas características

Subsistema	Características
Subsistema de Educação Pré-Escolar;	É a que se realiza em creches e jardins de infância para crianças com idade inferior a 6 anos, como complemento da ação educativa da família com a qual as instituições cooperam estreitamente. **O nível de creches:** abrange crianças de zero a dois anos; **O nível do jardim-de-infância:** atende crianças entre dois e cinco anos.
Subsistema de Educação Geral	É o eixo central do SNE que confere a formação integral base para o ingresso em cada nível subsequente dos diferentes subsistemas. **Ensino primário:** é o nível inicial de escolarização da criança na aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade. Está dividido em Primeiro ciclo (1ª a 3ª classes); e Segundo ciclo (4ª a 6ª classes) **Ensino secundário:** é o nível pós-primário em que se ampliam e aprofundam os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para o aluno continuar os seus estudos, se inserir na vida social e no mercado de trabalho. Está dividido em Primeiro ciclo (7ª a 9ª classes); e Segundo ciclo (10ª a 12ª classes).
Subsistema de Educação de Adultos	É o subsistema em que se realiza a alfabetização e educação para o jovem e adulto, de modo a assegurar uma formação científica geral e o acesso aos vários níveis de educação técnico-profissional, ensino superior e formação de professores. a) o indivíduo com idade a partir dos 15 anos, para nível do ensino primário; b) o indivíduo com idade a partir dos 18 anos, para o nível do ensino secundário.
Subsistema de Educação Profissional	Constitui o principal instrumento para a formação profissional da força de trabalho qualificada, necessária para o desenvolvimento económico e social do País. Está dividido em: Ensino técnico profissional; Formação profissional; Formação profissional extra-institucional; Ensino superior profissional.
Subsistema de Educação e Formação de Professores	Regula a formação de professores para os diferentes subsistemas e compreende em: A Educação e Formação de Professores para o ensino pré-escolar; A Educação e Formação de Professores para o ensino primário; A Educação e Formação de Professores para o ensino secundário; A Educação e Formação de Professores para o ensino técnico-profissional; A Educação e Formação de Professores para a educação de adultos; A Educação e Formação de Professores para o ensino superior;
Subsistema de Educação Superior	Compete assegurar a formação ao nível mais alto nos diversos domínios do conhecimento técnico, científico e tecnológico necessários ao desenvolvimento do país. Destina-se aos **graduados da 12ª classe do ensino geral** ou equivalente. Engloba **universidades, escolas e institutos superiores públicos e privados e academias**.

Fonte: Elaboração da autora (2025).

Esta organização consiste em subsistemas que procuram estruturar de forma articulada todos os níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. O subsistema de Educação Pré-escolar refere-se à creche e jardim da infância; o subsistema de Educação Geral refere-se ao ensino primário e ao ensino secundário; o subsistema de Educação de Jovens e Adultos consiste na alfabetização e educação no ensino primário e ensino secundário; Subsistema de Educação Profissional refere-se ao ensino técnico profissional formação profissional, formação profissional extra-institucional, e ensino superior profissional; o Subsistema de Educação e Formação de Professores consiste na formação de professores para os demais subsistemas; e o Subsistema de Educação superior assegura a formação ao nível mais alto nos diversos domínios do conhecimento técnico, científico e tecnológico.

O documento dispõe entre seus princípios pedagógicos "formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica, pedagógica, ética, moral capaz de educar a criança, o jovem e o adulto com valores da moçambicanidade" (Moçambique, 2018, p. 20). O documento também introduz a modalidade de ensino a distância em seu artigo 20, onde "a Educação à Distância é uma modalidade de educação essencialmente não presencial contemplada nos subsistemas de Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Profissional, Educação Superior e Formação de Professores" (Moçambique, 2018, p. 23). Mas esta modalidade de ensino não condiz com a realidade, visto que segundo a Agência de Informação de Moçambique, cerca de 73% da população não tem acesso aos serviços de internet (AIM, 2024).

Ao falar de desajuste com a realidade, trouxemos a fala do professor Noronha sobre a influência dos OI no currículo do CEFD da UniLicungo:

> Aqui é um defasamento, mas a comunidade internacional, ou seja**, os doadores das políticas internacionais querem isso**. Você tem que trabalhar, então influencia de certa maneira cria muitos desajustes e não só de quatro em quatro cinco em cinco anos tem que se rever o currículo tem que mudar, i**sso é de acordo com os doadores.** Então isso até de certa maneira impacta muito na vida dos currículos das universidades e nós não fugimos da regra, estamos a funcionar com o currículo acho que é 2014, se não estou errada. Mas temos o de 2005 não foi feita a avaliação o que é que tinha de errado o que é que tinha de bom 2009 não foi feita a avaliação o que é de errado o que é que tem que ser melhorado estamos a usar o 14 e já temos que mudar para outro. Então não temos isso porque é preciso ir alterando **a avaliação esse currículo o que é que tem de errado o que é que tem de bom fazer análise perceber quais são as forças, as fraquezas e as oportunidades que esse currículo dá para aquele moçambicano real. Não se faz isso fica complicado é imposição, aplicação, imposição, aplicação**. Então tem sido muito, muito, muito difícil muito difícil, mas aplicamos voltamos para aplicar (Noronha, 2025, grifo nosso).

Antonio (2023), destaca que “as principais reformas da Educação Superior foram financiadas pelo Banco Mundial, sugerindo sua grande incidência sobre o Projeto Político do Ensino Superior no país”. O conjunto de reformas voltadas para a eficiência do sistema educacional, a melhoria de indicadores quantitativos, como taxas de matrícula, permanência e aprovação, e a formação de capital humano para atender às demandas do mercado. Esse cenário apresentado nos leva a refletir2 sobre a perda de autonomia das universidades que tendem a ficar sujeitas às exigências do mercado.

A influência dessas agendas é expressada em documentos como os Planos Estratégicos da Educação em Moçambique (PEE), elaborados com apoio técnico e financeiro do BM, UNICEF, UNESCO e outros OI. Compreendemos o PEE como um documento norteador que define, para um período determinado, os objetivos, as prioridades, metas, estratégias e ações para o desenvolvimento do sistema educacional de um país. Em Moçambique o primeiro PEE foi implementado em 1999, em parceria com os organismos supracitados. A seguir, apresentamos o Quadro 6 elaborado por António (2023) com os PEEs, seus objetivos e suas metas:

Quadro 07 – Síntese dos principais objetivos e metas dos PEEs (1999 – 2029)

Plano	Objetivos	Metas em %
PEE (1999-2003)	Aumentar o acesso às oportunidades educativas	Expansão do acesso à educação
	Melhorar a qualidade da educação	Melhorias na qualidade da educação
	Desenvolver um quadro institucional	Sustentação da expansão e a melhoria da educação
PEE (2006-2011)	Garantir a Educação para Todos (EPT)	Expansão do acesso à educação
	Assegurar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio	Garantir a taxa líquida de escolarização no ensino primário em 97%
	Assegurar a conclusão dos sete anos de Ensino Primário a todas as crianças moçambicanas	Aumentar a taxa de conclusão do ensino primário em 69%
PEE (2012-2019)	Garantir a inclusão e a equidade no acesso, participação e retenção	Garantir a taxa bruta da rapariga de conclusão do Ensino Primário em 54%
	Assegurar a qualidade das condições da aprendizagem dos alunos	Melhorar a qualidade da educação em todo país
	Assegurar a governação transparente, participativa, eficiente e eficaz	
	Garantir a inclusão e a equidade no	Promover a inclusão e equidade de

PEE (2020-2029)	acesso, participação e retenção	gênero em 75%
	Assegurar a qualidade das condições da aprendizagem dos alunos	Melhoria da taxa de retenção no 1º Ciclo do Ensino Primário em 77%, sendo 76% para o sexo feminino
	Assegurar a governação transparente, participativa, eficiente e eficaz	

Fonte: António (2023)

O PEE (1999-2003) e PEE (2006-2011) remetem-se à expansão do acesso à educação. De acordo com António (2005), observa-se neles um discurso convergente em torno dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), documento estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2001, a partir das deliberações da Cúpula do Milênio, realizada em Nova Iorque no ano 2000. Esses objetivos são:

> 1 - Erradicar a pobreza extrema e a fome; 2 - Universalizar a educação primária; 3 - Promover a igualdade entre os sexos e empoderar as mulheres; 4 - Reduzir a mortalidade infantil; 5 - Melhorar a saúde materna; 6 - Combater o HIV-AIDS, malária e outras doenças; 7 - Garantir a sustentabilidade ambiental e 8 - Estabelecer uma parceria global para o desenvolvimento. (Nações Unidas, Brasil, 2010, s/p).

O PEE (2012-2019) e PEE (2020-2029), apresentam avanços no diálogo entre a Educação para Todos, os ODM e seus objetivos “Garantir a inclusão e a equidade no acesso, participação e retenção” e “Assegurar a qualidade das condições da aprendizagem dos alunos” influenciando a produção de políticas educacionais em Moçambique (António, 2023). Os dois planos também apresentam a pretensão de “assegurar a governança transparente, participativa, eficiente e eficaz”.

António (2023) enfatiza que todos os PEE representam um conjunto de mecanismos de controle do sistema educacional moçambicano, e são executados com limitada participação a mercê de organismos que possuem o poder financeiro e, portanto, “determinam o que deve ser feito, quando deve ser feito, como deve ser feito, porque deve ser feito, os chamados novos senhores da educação” (António, 2023, p. 119).

Compreendemos que a formação docente entregue à essa lógica de currículos unificados, programas de formação à distância e critérios de avaliação padronizados fragiliza a formação crítica e contextualizada dos professores, pois essas agendas internacionais desconsideram os contextos locais, culturais e linguísticos, impondo modelos que não dialogam com a realidade vivida e as especificidades históricas do país.

3.3 O Currículo do CEFD da UniLicungo

Nós não somos as únicas pessoas
interessantes no mundo,
somos parte do todo.
(Krenak, 2019, p. 31)

Krenak vem a nos relembrar de nossa pequenez em meio a grandiosidade da vida, pois somos apenas uma parte do todo. Os documentos dos OI expressam o individualismo ocidental e o falso respeito pela diversidade humana e suas formas de existência e resistência, e isso reverbera nos currículos. Como apresentado anteriormente, o Plano Curricular de Curso (PCC) do CEFD da UniLicungo em vigor, intitulado "Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto" de 2014, é o mesmo PCC da UP-Maputo, pois após o processo de descentralização da Universidade Pedagógica, ainda não foi aprovado o novo currículo, sobre isto, o professor Couto comenta,

> A Universidade Pedagógica existia em todas as províncias de Moçambique. E quando o presidente antigo entra no poder, no segundo seu mandato, é que se **reestrutura**. **Dividiu a Universidade Pedagógica**, continuou em Maputo, nasceu a Universidade de Licungo, nasceu a Universidade de Rovuma, nasceu a Universidade de Pungue o, nasceu a Universidade, nasceu a Universidade Save (Couto, 2025).

Todos os professores entrevistados apontaram a necessidade de reformulação do currículo do CEFD da UniLicungo. O professor Couto e a professora Momplé apresentam uma preocupação com a necessidade de reformulação do currículo que apresente a identidade da UniLicungo.

> **Ainda não reformulamos o currículo em função da nova universidade**. Na realidade, tínhamos que rever o plano e **também ter a nossa identidade, né? Mas agora, ainda não estamos a trazer uma identidade da Universidade de Licungo**. **É uma identidade da Universidade Pedagógica, onde nós nascemos** [...] Mas desde que essas universidades foram criadas, na realidade, nós ainda não revisitamos o plano curricular para adaptar a nossa realidade. E isso nós sentimos que temos que fazer isso o mais urgente possível [...] (Couto, 2025).

> Desligar um pouco com a divisão significa que as universidades devem tornar-se mais independentes. Nós estamos usando um currículo de outra universidade. Nós temos que ter a nossa própria identidade (Momplé, 2025).

Outros professores apresentam uma preocupação em reformular o currículo para atender às atuais demandas da sociedade e do mercado. Como é o caso do professor Vaz e do professor Dau.

> Eu penso que o currículo, até aqui, precisa de uma reforma. **O currículo já é bastante antigo. 2014,** não é? E, para 2014, a sociedade evoluiu muito. As pessoas também evoluíam muito. Então, **é preciso que o currículo esteja adequado à realidade atual.** Então, para mim, o currículo está um bocadinho desfasado com a realidade atual (Vaz, 2025).

> Eu penso que já não se ajusta, não é?
> Se estamos aqui a falar das **dinâmicas atuais da educação física**, de responder a expectativa da educação física aos estudantes e dar o subsídio necessário (conhecimento, experiências, ferramentas técnicas) para que ele possa, por si só, **introduzir-se nesse mercado**, nessa área de formação, eu penso que não está ajustado (Dau).

O corpo docente da UniLicungo elaborou, no ano de 2020, um novo PCC intitulado "Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências de Educação Física e Desporto". Contudo, até o momento, o referido documento ainda não foi aprovado pelas instâncias competentes, conforme indicado por Momplé:

> Então, alguns cursos já passaram por revisão curricular. O nosso acabou ficando a nível do conselho. Passou pelo conselho da direção, foi ao conselho acadêmico, chegou no conselho universitário, mas havia algumas semelhanças com o atual currículo. Então, ele não ficou nem aprovado, nem reprovado. Então, está precisando ainda de uma remexida (Momplé, 2025).

Dessa forma, apresentamos a análise do PCC de 2014, documento elaborado pelos professores Vicente Tembe, Leonardo Nhantumbo, David Tembe, Pedro Pessula e Eduardo Machava apresenta uma revisão curricular do PCC criado em 2009 e implementado em 2010, pois de acordo com o documento, "o processo de monitoria e supervisão pedagógica permitiu que várias situações relativas à estrutura do currículo fossem identificadas durante a vigência deste currículo" (Universidade Pedagógica, 2014, p. 05 - 06). Destacamos que o PCC de 2009, é fruto da terceira reforma curricular da Universidade Pedagógica, na qual são introduzidas áreas de concentração para habilitações profissionais, conforme o artigo 44 das Bases e Diretrizes Curriculares. Assim, os cursos da UP passaram a ter currículos organizados em áreas de concentração maiores (*major*) e menores (*minor*).

O PCC de 2009 do Curso de Educação Física e Desporto, apresentou como eixo central a formação docente e duas habilitações: Treino Desportivo para Crianças e Jovens e Desporto e Saúde. Dessa forma, os/as estudantes formam-se como professores/as de EF, podendo, adicionalmente, optar por uma formação específica em uma dessas duas áreas. Essas opções formativas resultaram da análise do mercado de trabalho, que de acordo com Pessula e Bive (2019, p. 23) "se verificou que ser treinador desportivo, gestor desportivo ou monitor de

academia não eram profissões com enquadramento legal no país, o que significaria formar pessoas para o desemprego".

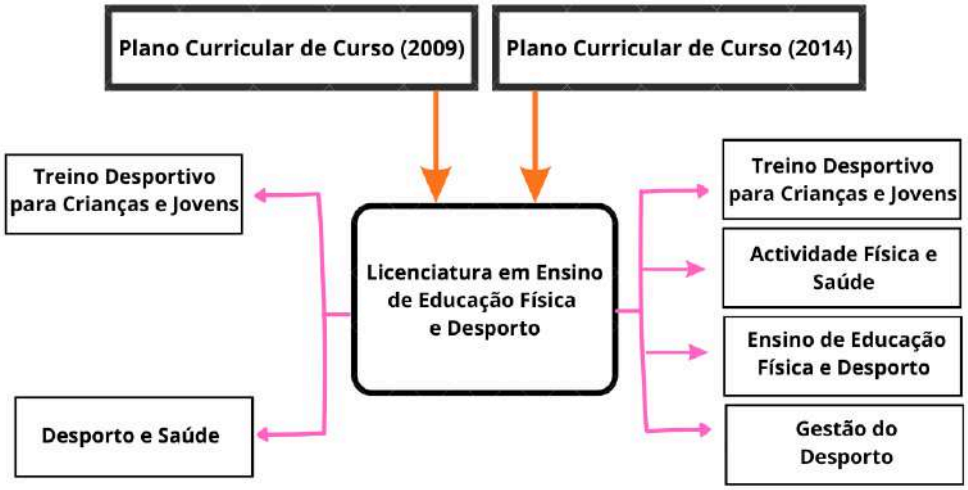
O PCC de 2014 apresenta que as reformas curriculares empreendidas desde a criação da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Pedagógica, em 1993, buscaram ajustar a formação dos professores para aquisição de competências que correspondam às novas dinâmicas da sociedade globalizada e as demandas do mercado, conforme apresentado:

> Neste contexto, tais reformas têm mostrado que seus propósitos procuram adequar os **planos e conteúdos curriculares aos novos tempos**, **atribuindo à universidade nova função e novo significado no contexto do chamado processo de globalização**. Por outro lado, é decorrente das exigências que caracterizam a r**elação entre a formação universitária e a demanda do mercado**, as proposições dessas mesmas reformas parecem valer-se do estabelecimento de uma plataforma de formação que assegure uma resposta qualitativa à dinâmica desse quadro de exigências (Universidade Pedagógica, 2014, p. 5).

No total, o PCC de 2014 apresenta seis principais pontos de alterações, são eles: 1. A habilitação em Desporto e Saúde foi renomeada para Actividade Física e Saúde, 2. A introdução da habilitação em Gestão do Desporto devido a descontinuidade do Curso de Licenciatura em Gestão do Desporto; 3. A redefinição da disciplina Teoria do Treino Desportivo como Teoria e Metodologia do Treino Desportivo integrada às disciplinas obrigatórias. 4. O desmembramento da disciplina Crescimento e Nutrição em Crescimento Somático e Nutrição e Exercício Físico, ambas obrigatórias; 5. A reordenação de disciplinas no *minor* Actividade Física e Saúde; e 6. A substituição da disciplina Tecnologia Aplicada ao Desporto por Empreendedorismo e Inovação no Desporto.

Destaca-se entre os Aspectos Gerais apresentados, a continuidade da Licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto como *major,* como eixo central da formação em educação física, ou seja, a formação docente. E com o acréscimo de dois *minors*, áreas complementação da formação, totalizando, assim, quatro *minors*, conforme apresentado na Figura 13, abaixo:

Figura 13 – Diagrama áreas de concentração do curso *(major e minor)*



Fonte: Elaboração da autora (2025).

Desta forma, o PCC (2014) apresenta como *minors* Treino Desportivo para Crianças e Jovens, Actividade Física e Saúde, Ensino de Educação Física e Desporto, e Gestão do Desporto. A alteração da nomenclatura do *minor* Desporto e Saúde para Atividade Física e Saúde encontra-se em consonância com a agenda internacional para a EF que confere centralidade à aptidão física como eixo formativo, voltando-se à conformação de sujeitas(os) históricos considerados "adequados" e funcionalmente adaptados às exigências do mercado (Frizzo, 2019). O PCC de 2014 anuncia que:

> [...] Esta alteração **fundamenta-se pelo facto desta área de concentração menor incidir essencialmente sobre a prática e desenvolvimento das componentes da aptidão física associada à saúde**. Considerando que estes componentes não consistem em práticas eminentemente desportivas, para além de que o seu desenvolvimento não é condicionado pelo ambiente característico do desportivo [...] (Universidade Pedagógica, 2014, p. 07).

Compreendemos que a discussão a respeito da aptidão física relacionada à saúde advém de um movimento na qual se hegemoniza um projeto orientado por uma concepção biologicista e pragmática, ancorada em um viés positivista. Essa perspectiva compreende o corpo unicamente como um organismo biológico a ser mensurado, treinado e ajustado conforme os padrões de funcionalidade e desempenho.

A Carta Internacional de Educação Física e do Esporte, tradução de "Charte internationale de I'éducation physique et du sport", consagra a concepção supracitada em seu conteúdo, constituído em dez artigos. Elaborada no âmbito da 20ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO, realizada em Paris, em 21 de novembro de 1978, a Carta afirma a Educação Física e o Esporte como direitos fundamentais, ao mesmo tempo em que os

subordina a objetivos de desenvolvimento social, promoção da saúde, paz e integração das(os) sujeitas(os) à ordem social vigente (UNESCO, 2013).

Nessa lógica, colocam a EF "[...] a serviço do progresso humano, promovendo seu desenvolvimento e instando governos, organizações não governamentais competentes, educadores, famílias e as pessoas em geral a se guiarem por ela, a disseminá-la e a colocá-la em prática" (UNESCO, 2013, p. 2). Conforme analisa Concita (2019), a carta apresenta a destruição das possibilidades de experiências corporais, críticas e criativas na EF, uma vez que passa a orientar a prática pedagógica por princípios normativos, universalizantes e funcionalistas.

Outro documento relevante apresentado pela UNESCO foi o "Quality Physical Education (QPE) Guidelines for Policy-Makers", traduzido para o português como "Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas". O documento apresenta-se como um guia para a formulação de políticas públicas para a várias faixa-etárias, mas apresenta como foco a juventude.

> A EFQ deve capacitar crianças e jovens a se tornarem indivíduos instruídos fisicamente, e essa oferta deve estar presente desde os primeiros anos de vida e ao longo de toda a jornada escolar, até a educação secundária. As habilidades fundamentais de movimento são um aspecto essencial da instrução física e, também, do desenvolvimento de cidadãos **saudáveis, capazes e ativos** (UNESCO, 2015, p. 24).

Destacamos neste documento as menções da formação da juventude orientada para o desenvolvimento do capital humano presentes no documento, nas quais se afirma que "o resultado da EFQ é um jovem instruído fisicamente, com habilidades, confiança e compreensão para continuar participando de atividades físicas ao longo de toda a vida (UNESCO, 2015, p. 20)". As Diretrizes foram elaboradas em parceria com a Comissão Europeia, o Conselho Internacional para a Ciência do Esporte e da Educação Física (ICSSPE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o UNICEF, o UNOSDP e a Organização Mundial da Saúde (OMS), com o objetivo de orientar a oferta de uma educação física considerada de qualidade em diferentes etapas da escolarização.

> Nesse sentido, as Diretrizes fornecem um marco de ação para apoiar gestores de políticas (por exemplo, diretores de departamentos de Estado ou dirigentes e assessores de ministérios) na reforma de políticas no campo de educação física**, para acelerar o desenvolvimento de diversas dimensões do capital humano de uma forma original e abrangente** (UNESCO, 2015, p. 5, grifos nossos).

Essa perspectiva tende a moldar sujeitas(os) disciplinadas(os), versáteis e resilientes, em que o cuidado com a saúde deve ser uma responsabilidade individual, desconsiderando as determinações da sociedade que adoecem a população. Pesssula e Bive (2019) tecem críticas a essa lógica ao evidenciar que a EF ao assumir o papel de educar e fortalecer o corpo para superar os "desafios da vida", apresenta tem fortes marcas do paradigma cartesiano, que fragmenta e mecaniza o corpo, orientando que as práticas devem educar o corpo para suportar a dor, sobreviver, ser ativo e esbelto, adequando-se padrões estéticos e funcionais.

A UNESCO (2015) também destaca que o documento serve de apoio para os países do mundo, para que se realize as seguintes ações: a) Garantir que a EFQ seja uma parte central dos currículos escolares; b) Encorajar abordagens inclusivas e inovadoras de EF; c) Promover consultas intersetoriais; d) Investir na formação de professores e no desenvolvimento profissional; e) Obter o apoio de parcerias entre a comunidade escolar e o setor esportivo.

Observamos a materialização da lógica da aptidão física na convivência com a UniLicungo durante os Exames Admissionais do ano de 2025, em que um dos requisitos para o ingresso no curso se dá por meio da realização de testes de aptidão física. Apresentamos alguns testes realizados na Figura 14, abaixo:

Figura 14 – Testes de Aptidão Física para os Exames Admissionais

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Conforme evidenciado no conjunto de imagens apresentado, os testes físicos realizados contemplaram a avaliação de diferentes capacidades físicas, tais como força, equilíbrio e flexibilidade, por meio do teste de ginástica, e também, a aptidão cardiorrespiratória, avaliada a partir do Teste de Cooper.[19]

[19] Avaliação física que consiste em correr ou caminhar a maior distância possível em 12 (doze) minutos.

O PCC apresenta que o curso tem a duração de 4 anos (8 semestres), correspondentes a 240 créditos, sendo 180 créditos para o major e 60 créditos para o *minor*. As disciplinas de habilitação específicas de cada habilitação se dão a partir do terceiro ano de curso. O PCC apresenta como objetivo geral do curso "formar professores com conhecimentos científicos e competências para ensinar Educação Física e Desporto, habilitados em Treino Desportivo para Crianças e Jovens, exercer atividades na área de Gestão do Desporto e Actividade Física e Saúde" (Universidade Pedagógica, 2014, p. 9).

As disciplinas estão organizadas dentro do currículo em três grandes componentes: a) Formação Geral, b) Formação Educacional e c) Formação Específica. Estes componentes são desenvolvidos ao longo dos quatro anos de formação e envolvem disciplinas obrigatórias e opcionais. Apresentamos no quadro 08, a seguir, a distribuição das disciplinas obrigatórias nos três componentes.

Quadro 08 – Componentes de organização das disciplinas do Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto - Obrigatórias

Organização	**Obrigatórias** ***(Major)***
Formação Geral	Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa; Inglês; Métodos de Estudo e Investigação Científica; Antropologia Cultural de Moçambique;
Formação Educacional	Desenvolvimento Curricular Didáctica de Educação Física Infantil; Didáctica de Educação Física no Ensino Básico; Didáctica de Educação Física no Ensino Secundário e Técnico; Didáctica Geral; Estágio Pedagógico; Fundamentos de Pedagogia; Necessidades Educativas Especiais; Organização e Gestão Escolar; Prática Pedagógica Geral; Práticas Pedagógicas de Educação Física no Ensino Básico; Práticas Pedagógicas de Educação Física no Ensino Secundário e Técnico Profissional; Psicologia de Aprendizagem; Psicologia Geral;
Formação Específica	Anatomia Descritiva; Anatomia do Movimento; Aprendizagem Motora; Biomecânica; Crescimento Somático; Desenvolvimento Motor; Empreendedorismo e Inovação no Desporto; Estatística Aplicada; Fisiologia I; Fisiologia II; História da Educação Física e Desporto; Nutrição e Exercício Físico; Práticas Desportivas I (Ginástica, Futebol e Natação I); Práticas Desportivas II (Atletismo, Basquetebol e Natação II); Práticas Desportivas III (Andebol, Voleibol e Jogos e Danças); Psicologia do Desporto e Exercício; Estudos e Desenvolvimento das Actividades Desportivas; Sociologia do Desporto; Teoria e Metodologia do Treino Desportivo.

Fonte: Elaboração das autoras, 2026.

Apresentamos a organização das disciplinas obrigatórias no quadro 08, distribuídas nos três componentes formativos: Formação Geral, Formação Educacional e Formação Específica. O componente Formação Geral é constituído por apenas 4 (quatro) disciplinas, sendo elas: Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa, Inglês, Métodos de Estudo e

Investigação e Científica e Antropologia Cultural de Moçambique. Já no componente Formação Educacional contém 13 (treze) disciplinas e no Componente Formação Específica 19 (dezenove) disciplinas, concentrando a maior parte das disciplinas obrigatórias. Apresentamos no Quadro 09, a seguir, a distribuição das disciplinas opcionais nos três componentes:

Quadro 09 – Componentes de organização das disciplinas do Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto - Opcionais

Organização	Formação Geral	Formação Educacional	Formação Específica
Opcionais minor Treino Desportivo para Crianças e Jovens	Trabalho de Conclusão do Curso; Ética e Deontologia em Treino de Crianças e Jovens.	Didáctica do Treino Desportivo; Estágio Profissional	Avaliação e Desenvolvimento das Capacidades Físicas; Biomecânica do Desporto; Gestão das Organizações Desportivas; Introdução à Gestão do Desporto; Introdução ao Desporto Adaptado; Orientação do Treino Primeiros Socorros e Emergência
Opcionais minor Actividade Física e Saúde	Trabalho de Conclusão do Curso; Ética e Deontologia em Actividade Física e Saúde.	Didáctica dos Desportos para Saúde; Estágio Profissional	Avaliação e Prescrição do Exercício; Desportos para Saúde; Epidemiologia da Actividade Física; Musculação e Saúde; Populações Especiais; Traumatologia, Primeiros Socorros e Emergência; Treino Cardiovascular para Saúde;
Opcionais minor Gestão do Desporto	Trabalho de Conclusão do Curso; Gestão dos Recursos Humanos.	Estágio Profissional; Práticas Profissionais de Infraestruturas Desportivas	Gestão de Infraestruturas Desportivas; Sistemas de Segurança e Emergência; Gestão de Eventos Desportivos; Marketing Desportivo; Práticas Profissionais de Eventos Desportivos; Comportamento Organizacional; Direito Desportivo.

Opcionais minor Em Ensino de Educação Física e Desporto	Práticas Desportivas I; Ética e Deontologia Profissional	Estágio Pedagógico; Didáctica de Educação Física Infantil	Didáctica de Educação Física no Ensino Básico; Didáctica de Educação Física no Ensino Secundário e Técnico; Práticas Desportivas II; Práticas Desportivas III; Anatomia Descritiva; Aprendizagem Motora; Anatomia do Movimento; Biomecânica; Primeiros Socorros e Emergência

Fonte: Elaboração da autora (2025).

As disciplinas opcionais encontram-se organizadas a partir dos minors que compõem o curso, a saber: Treino Desportivo para Crianças e Jovens, Atividade Física e Saúde, Gestão do Desporto e Ensino de Educação Física e Desporto, concentrando-se majoritariamente no componente Formação Específica, com menor incidência nos componentes Formação Geral e Formação Educacional.

De forma geral, no componente Formação Geral estão agrupadas as disciplinas relacionadas às linguagens, às pesquisas, à ética profissionais e aos aspectos socioculturais na formação. O componente Formação Educacional concentra as disciplinas voltadas para a constituição pedagógica e didática dos futuros professores de EF. E no componente Formação Específica agrupa as disciplinas responsáveis pelos conhecimentos científicos, técnicos e metodológicos específicos da EF.

A respeito da concepção de formação expressa no documento, observamos que apesar de apresentar a docência como eixo estruturante da formação, o currículo apresenta uma hegemonia das disciplinas voltadas aos fundamentos biológicos, biomecânicos e técnico-desportivos, principalmente nos primeiros anos de curso. Isso porque a EF em Moçambique, desde sua gênese no período colonial, foi constituída sob uma lógica esportivizada e militarizada, sobretudo como instrumento de controle, disciplina e reprodução do projeto colonial, consolidando a missão imperial (Domingos, 2006), onde “a formação de professores de Educação Física no período colonial era direcionada ao desenvolvimento desportivo e para difundir a ideologia do colonizador” (Pessula, Bive, 2019, p.19).

E ainda, o destaque nas competências no perfil do graduado a partir de três domínios, o saber, o saber fazer e o saber ser e estar. Esses domínios expressam uma perspectiva de formação articulada à "educação ao longo da vida", uma das atuais tendências da educação, na medida em que orientam a aquisição de conhecimentos, habilidades e comportamentos esperados do professor. O perfil do graduado em EFD desejado no domínio do saber, articula fundamentos teóricos, científicos, pedagógicos e técnico-operacionais. No domínio do saber fazer, apresenta as habilidades para os diversos contextos que variam dos conhecimentos específicos aos transversais. E no domínio saber ser e estar, apresenta atribuições comportamentais a partir de valores éticos e morais, do trabalho em equipe. Entre os saberes do domínio ser e estar, destacamos os que o sujeito deve "Ter um comportamento social adequado"; "Manter-se aberto a novas ideias, teorias, metodologias, concepções e inovações"; e o "Ter uma atitude criativa e encorajadora".

Esses domínios de saberes/aprendizagens estão articulados ao conjunto de competências e habilidades esperadas para os futuros trabalhadores expressas nos documentos dos OI. O Relatório de Delors já mencionado no texto em outros momentos, é um documento elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI instaurada pela Unesco em 1993. O documento argumenta sobre as transformações no mundo do trabalho e a necessidade de se implementar mudanças na educação para evitar problemas como o desemprego e as desigualdades sociais.

> Com os progressos atuais e previsíveis da ciência e da tecnologia, além da exigência crescente do cognitivo e do imaterial na produção de bens e serviços, convém **reconsiderar o lugar do trabalho e de seus diferentes status na sociedade de amanhã**. Para criar essa sociedade, a imaginação humana deve adiantar-se aos avanços tecnológicos, **se quisermos evitar o aumento do desemprego e a exclusão social ou, ainda, as desigualdades em relação ao desenvolvimento**. (Delors, 1998, p. 11, grifos nossos)

É nesse contexto de transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas que o relatório discute sobre o papel da educação na sociedade para formar o trabalhador do século XXI, apresentando a "educação ao longo da vida" como uma importante tendência da educação para as próximas décadas.

A proposta educacional "educação ao longo da vida" vem a moldar o ser humano para esta nova sociedade. Para a UNESCO (1998, p.12) "Ele supera a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente, dando resposta ao desafio desencadeado por um mundo em rápida transformação". É a ideia de que as(os) sujeitas(os) nunca param de

aprender para ter condições de acompanhar as transformações no mundo para solucionar as questões sociais.

Nessa lógica, o Relatório de Delors apresenta quatro pilares da educação em que a educação ao longo da vida se baseia, são eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (i) Aprender a conhecer - é o aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida; (ii) Aprender a fazer – aquisição de competência para a atividade laboral que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe; (iii) Aprender a viver juntos – habilidades que enfatizam a convivência e o gerenciamento de conflitos; (iv) Aprender a ser – habilidades e valores para a formação da personalidade, autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal (Delors, 1986).

Esses pilares dialogam com os domínios dos saberes evidenciados no PCC do curso que anunciam o que se deve constituir a formação do professor. A partir do que foi apresentado, compreendemos a educação ao longo da vida como a contínua aquisição de competências e habilidades para se tornar flexível e adaptável e permanecer no mundo do trabalho. De acordo com D'Avila (2012), nesse contexto, o lugar do trabalho foi ressignificado por três características principais: (i) flexibilização no regime de trabalho, constituído pela multiplicidade de estatutos e contratos de trabalho, tais como: CLT, contratos temporários, freelancers, trabalho remoto, entre outros; (ii) desmaterialização do trabalho, com valorização de aptidões intelectuais e cognitivas em que essas habilidades mudam rapidamente e precisam ser constantemente aprimorada; e (iii) obsolescência da formação do sujeito, caracterizada pela volatilização da formação inicial e a necessidade de atualizar permanentemente o trabalhador, pois o conhecimento rapidamente se insuficiente devido às mudanças tecnológicas e sociais.

A concepção de trabalho docente expresso no PCC a partir do perfil profissional anunciado contempla atuação no ensino básico, secundário e técnico-profissional, bem como em áreas como treino desportivo, atividade física e saúde e gestão do desporto, destacando como principais tarefas:

> Leccionar a disciplina de Educação Física; Participar na orientação e direcção dos núcleos desportivos escolares, clubes e associações desportivas federadas; Orientar as actividades na área de actividade física e saúde; Orientar o treinamento de uma modalidade desportiva específica; Gerir infraestruturas desportivas e eventos desportivos (Universidade Pedagógica, 2014, p. 10).

O documento apresenta o seguinte campo de atuação do docente formado em Educação Física e Desporto: ensino primário, secundário geral, ensino técnico profissional, ensino superior, instituições de formação de professores, setores técnicos e administrativos da educação ligados ao desporto escolar. Apresentamos na Figura 12, abaixo, os campos de atuação profissional, conforme a habilitação:

Figura 15 – Organograma de habilitações e seus campos de atuação profissional

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Conforme apresentado no Figura 15, a habilitação complementar e suas respectivas áreas de atuação são:

1. Atividade Física e Saúde (Saúde Escolar, Ginásios, Centros de Actividade Física Adaptada, Centros de Actividade Física, Centros Infantis, Hotelaria, Municípios e outras organizações associadas à promoção da atividade física e saúde);

2. Treino Desportivo para Crianças e Jovens (Desporto Escolar, Clubes Desportivos, Associações ou Federações Desportivas e outras instituições gimnodesportivas);

3. Gestão do Desporto (Organizações públicas e privadas, departamentos ministeriais ou municipais com funções de projecção e gestão de eventos e infra-estruturas desportivas); e

4. Ensino de Educação Física e Desporto (os mesmos setores da formação geral).

A introdução da disciplina Empreendedorismo e Inovação no Desporto no currículo é convergente com discursos educacionais atuais, sendo um dos slogans mais expressivos e disseminados na política educacional. É uma disciplina obrigatória do Componente de Formação Específica que é trabalhada no quarto ano do curso e que visa "fornecer aos graduados conhecimentos para inovar e empreender em desporto criando núcleos desportivos, construindo e gerindo infraestruturas desportivas e organizando e gerindo eventos desportivos na comunidade, na escola, entre outros locais" (Universidade Pedagógica, 2014, p. 9).

O slogan do empreendedorismo apresenta-se como a tendência dominante nas novas configurações do mundo do trabalho e é disseminado pelos OI como um falseamento da realidade. Esse discurso, disseminado desde a década de 1990 como estratégia para evitar o desemprego, tende a incentivar as(os) sujeitas(os) a abrirem o próprio negócio, sustentado por argumentos ilusórios como a ideia de ser "sua/seu própria(o) patroa/patrão", dispor de horários flexíveis e ampliar a renda. Contudo, o que se oculta por trás dessa retórica são a intensificação dos subempregos, o avanço da informalidade, o desemprego estrutural, entre outros flagelos do capitalismo contemporâneo (Antunes, 2018).

Podemos compreender a concepção de empreendedorismo dos OI a partir do "Framework for Addressing and Measuring Entrepreneurship" (Ahmad; Hoffman, 2007), traduzido para o português como "Um enquadramento para Tratamento e Medida do Empreendedorismo. O documento apresenta bases para o enquadramento conceitual sobre empreendedorismo elaborado pela OCDE, a partir de três componentes principais: empreendedores, atividade empreendedora e empreendedorismo.

Os empreendedores são as pessoas proprietárias dos negócios que "buscam gerar valor pela criação ou expansão de atividades econômicas, identificando ou explorando novos produtos, processos ou mercados" (Ahmad; Hoffman, 2007, p. 4). A atividade empreendedora é a ação humana empreendedora para satisfazer os fins dos empreendedores e o empreendedorismo é o fenômeno associado à atividade empreendedora.

Entre as múltiplas críticas possíveis ao documento, destacam-se as quatro apontadas por Reis e Shiroma (2023): a) a dissociação entre o sujeito que empreende e a própria atividade empreendedora, deslocando o foco das condições estruturais para a responsabilização individual; b) a formulação de políticas públicas "baseadas em resultados", que tendem a privilegiar os interesses das grandes empresas e a lógica da eficiência mercadológica; c) a vinculação entre empreendedorismo e inovação, como se a inovação fosse inerente ao ato de empreender; e d) os determinantes do empreendedorismo agrupados

em seis áreas: os determinantes do empreendedorismo são agrupados em seis áreas: Marco Regulatório, Pesquisa, Desenvolvimento e Tecnologia, Capacidade Empreendedora, Cultura, Acesso a Financiamento e Condições de Mercado, que desconsideram as relações históricas, sociais e políticas.

Para Apple (2001), nessa racionalidade neoliberal, transfere-se a responsabilidade social do Estado para o indivíduo, pois os problemas estruturais de desigualdade são individualizados, naturalizando a competição e a meritocracia. De acordo com Reis e Shiroma (2023), a dissociação entre o sujeito que empreende e a atividade empreendedora permite reconhecer a existência de sujeitas(os) sociais que, embora não sejam proprietárias(os) de empresas, como trabalhadora(es) assalariadas(os), diretoras(es) executivas(os) e investidoras(es), estes promovem atividades empreendedoras em organizações que não lhes pertencem. Essa dissociação representa um falseamento da realidade, pois o trabalhador é reconvertido a agir como empreendedor sem deixar de ser assalariado e assume a responsabilidade por inovar, produzir resultados e se adaptar.

A partir do que foi apresentado, compreendemos a inserção do empreendedorismo na educação como a intenção de formar sujeitas(os) empreendedoras(es) e competitivas(os), desresponsabilizando o Estado dos direitos sociais, responsabilizando o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso. Em que o desemprego é uma consequência das suas ações individuais, ocultando os determinantes estruturais. E esses discursos são evidenciados nas competências, objetivos e temas de aulas na disciplina obrigatória Empreendedorismo e Inovação no Desporto, conforme apresentamos no Quadro 10, abaixo:

Quadro 10 – Competências, objetivos e temas da disciplina Empreendedorismo e Inovação no Desporto

Empreendedorismo e Inovação no Desporto		
Competências	**Objetivos**	**Temas**
Conhece a importância e os objectivos da acção empreendedora no contexto desportivo; Conhece a importância e os processos inovadores na arena do desporto; Desenvolve atitudes empreendedoras a ser aplicadas no desporto ou fora dele; Sabe identificar uma oportunidade,	Desenvolver uma atitude empreendedora a ser aplicada na sua condição de pedagogo ou e desportista; Saber identificar uma oportunidade, planificar a sua execução e iniciar uma operação de um novo empreendimento com características desportivas; Compreender o funcionamento e a utilização das principais práticas de	O Empreendedorismo; Criatividade e Visão empreendedora; Gestão do Conhecimento; Gestão da Inovação; Gestão de Projectos Desportivos

planificar e iniciar uma operação relativa a um empreendimento seja ele desportivo ou não; Compreende o funcionamento e as principais práticas de gestão de um negócio; Desenvolve competências adequadas a praticar em seu negócio; Estimula o empreender por necessidade e por oportunidade;	gestão de um pequeno negócio desportivo; Dispor de embasamento em práticas de gestão de negócios necessários para leccionar a disciplina de Noções de Empreendedorismo e/ou a criação de micro-empresas desportivas; Desenvolver a competência necessária para praticar o seu próprio negócio. Estimular o empreender por necessidade e por oportunidade;	

Fonte: Elaboração da autora (2025).

Conforme apresentado no quadro, a disciplina tem o intuito de formar para a inserção no mercado como empreendedor ou como gestor de iniciativas desportivas. Para isso, destaca competências individuais como iniciativa, criatividade e identificação de oportunidades. Nos chama a atenção o último objetivo que consiste em estimular o "empreender por necessidade ou por oportunidade" em que se naturaliza o empreendedorismo como o caminho para sair do desemprego.

A partir do que foi exposto, vamos abordar alguns elementos do campo da formação de professoras(es) de educação física no Brasil, com foco na Universidade do Estado do Pará. Não temos a intenção de apresentar uma análise comparativa, mas discutir aspectos em torno da agenda de formação de professoras(es), considerando a fragmentação da formação e do trabalho docente e a lógica do mercado.

Sob a influência dos documentos e relatórios produzidos pelos OI, foram criadas, desde a década de 1960, diversas regulações e programas que reformularam a estrutura universitária brasileira, em consonância com as pressões do setor empresarial. O produtivismo acadêmico, foi intensificado a partir da Reforma Universitária (REUNI) de 1968, junto aos programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), constituíram-se como estratégias de alinhamento à expansão do ensino superior exigida pelos OI, favorecendo o crescimento do setor privado no país (Costa; Goulart, 2018).

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001–2010 foi elaborado com a finalidade estabelecer diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O PNE é elaborado pela União, estados e municípios define diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a política educacional do país.

Dentre os programas implementados destaca-se o REUNI (ampliação do ensino superior nas universidades federais), o PROUNI (bolsas de estudos para cursos de graduação em instituições privadas) e o FIES (financiamento de cursos de graduação em instituições privadas), ambos direcionados majoritariamente ao fortalecimento e à expansão do ensino superior privado.

Não há dúvidas sobre o histórico de exclusão social do ensino superior existente no país e que a implementação desses programas ampliaram o acesso ao ensino superior, mas estudos como de Costa e Goulart (2018) evidenciam que esta ampliação se deu de forma mais significativa em instituições privadas. Sendo assim, o que se opera são mecanismos de transferência de recursos públicos para instituições privadas, fortalecendo a lógica da mercantilização da educação.

Estamos diante de projeto de educação neoliberal que promove mudanças curriculares em diversas áreas e conforme anuncia Costa (2017, p. 94) "o campo da Educação Física não fica imune desse processo ideológico e perverso desenvolvido pelos organismos multinacionais". E essas mudanças modificam a formação profissional e o processo de profissionalização das(os) professoras(es) (Antunes, 2021).

Conforme já apresentamos no decorrer deste estudo, o campo da EF vem sofrendo interferências das tendências neoliberais no decorrer dos anos, principalmente pela lógica da aptidão física e saúde como perspectiva funcionalista para a formação de sujeitas(os) disciplinadas(os), versáteis e resilientes. No Brasil, a disputa em torno da formação em EF é uma luta histórica que se dá por meio de projetos societários distintos. Nessa disputa, temos os que defendem uma formação unificada e os que defendem a fragmentação da formação.

A Resolução de nº 06/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em EF (Brasil, 2018) representa um retrocesso na luta pela formação unificada, pois Este documento apresenta orientações quanto a concepção, normatizações e regulações para organização e desenvolvimento dos cursos de nível superior e reverbera a dicotomia entre licenciatura (espaço escolar) e bacharelado (academias de ginástica, clubes e outros) na formação em EF.

De acordo com Costa (2023), as atuais DCNs encontram-se alinhadas ao sistema CONFEF/CREF (Conselho Federal de Educação Física/Conselho Regional de Educação Física), entidade que expressa interesses do capital. E esse alinhamento contribui para os processos de privatização e mercantilização das práticas corporais, ao subordinar a formação profissional à lógica empresarial. Nessa direção, Penna *et. al* (2021. p.18), afirmam que

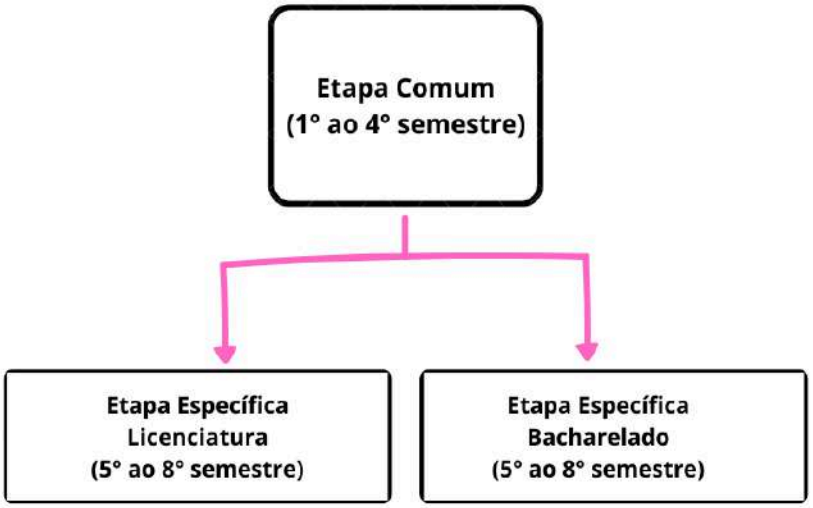
“estamos diante de uma nova política internacional para a formação de professores, ajustando-os à atual fase”, com a finalidade de adequar o trabalho docente às exigências da superexploração do trabalho, reforçando a precarização da formação e do exercício profissional.

O CEFD/UEPA construiu o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) no ano de 2019, intitulado “Projeto Pedagógico de Graduação em Educação Física” que entrou em vigor no ano de 2020, que implementou a divisão da formação em educação física, atendendo as DCN’s. A imediata adesão às diretrizes desencadeou uma organização hierárquica e fragmentada da organização curricular. O PPC (2019) veio a substituir o Plano Político Pedagógico (PCC) de 2008. Em Aguiar (2009) constata-se que o PPP (2008) contou com a participação acadêmica durante a sua construção. Durante o processo de reformulação do PPP ocorreram diálogos entre as(os) sujeitas(os), ao longo de três anos, durante reuniões que contemplavam docentes, discentes e egressos.

Diferentemente, a construção do atual PCC (2019) se deu de forma aligeirada, pois as atuais DCN’s foram lançadas em 2018 e logo no ano seguinte se constrói um novo currículo, alinhado a esta normativa. E esse novo currículo sofreu alterações no ano de 2024, à luz da Resolução CNE/CP nº 2/2019, incorporando de forma mais explícita a lógica da formação por competências e reorganizando a licenciatura segundo os grupos formativos da BNC-Formação. Política articulada a AGE que padroniza a formação docente, articulando as competências da formação de professoras(es) às competências exigidas na educação básica pela BNCC. A BNCC e a BNC-Formação são expressões locais de uma articulação global do capitalismo que influencia todo o sistema de ensino.

Em relação à estrutura curricular, o PPC (2019) apresenta que forma de ingresso no curso de graduação em EF é oferecida através da entrada comum, do 1° (primeiro) ao 4° (quarto) semestre, etapa em que não apresenta diferença de componentes curriculares para licenciatura ou bacharelado. E após o quarto semestre as(os) graduandas(o) ingressam na chamada etapa específica, do 5° (quinto) ao 8° (oitavo) semestre, com duas opções de saídas, a licenciatura em EF ou bacharelado em EF, conforme apresentamos na Figura 16, abaixo, não existindo a possibilidade de dupla formação.

Figura 16 – Estrutura curricular do CEDF/UEPA



Fonte: Elaboração da autora (2025).

O documento apresenta que a concepção de formação destaca uma "busca a modernidade e a atualização contínua, norteando suas ações teórico-práticas nos princípios humanistas e científicos" (UEPA, 2019, p. 23) com base institucional de ensino, de extensão e de pesquisa. No entanto, o documento expressa uma formação orientada por competências e habilidades e demarca a divisão da formação em EF com a fragmentação do conhecimento por espaços de atuação. Ao encontro do que já foi discutido no decorrer desta seção, o documento evidencia no perfil do egresso em bacharelado ênfase na atividade física e saúde e educação física e qualidade de vida:

> […] Por isso, o Bacharel em Educação Física deverá estar qualificado para planejar, sistematizar, executar e avaliar as intervenções técnico-científicas de sua área de atuação profissional em seus diferentes cenários, trabalhando tais intervenções na relação Atividade Física, Saúde, Qualidade de Vida e Esporte, tendo o ser humano em movimento como objeto de estudo e de trabalho, nos espaços dos clubes, das academias, dos centros comunitários, hospitais, hotéis, fábricas, entre outros (UEPA, 2019, p. 36).

O documento também expressa que pa2ra alcançar a excelência profissional, deve-se conquistá-la através do conhecimento, que por sua vez, se constitui a partir dos quatro pilares da educação ao longo da vida apresentados no Relatório de Delors. Essa racionalidade neoliberal é hegemônica e cria um falso consenso, e o imediatismo que o atual mundo trabalho exige levou a nossa turma, que ingressou no ano de 2020, a formar somente quatro professoras de EF em licenciatura, pois a maioria da turma optou pelo bacharelado.

> Neste contexto, neste projeto de Graduação em Educação Física, propõe-se a organização do conhecimento em torno dos quatro pilares citados por Delors (1999), e

> que, **ao longo de toda vida** representam para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: APRENDER A CONHECER, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; APRENDER A FAZER, para poder agir sobre o meio que a cerca; APRENDER A VIVER JUNTOS, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e APRENDER A SER, elo que integra os três pilares anteriormente citados. Constituem uma única via do SABER, pois entre elas existem múltiplas interfaces de intersecção, de relacionamento e, principalmente, de permutas (UEPA, 2019, p. 36 grifos nossos).

Assim, a UEPA apresenta o Saber e Fazer como elementos da formação profissional e o Ser e Conviver como elementos da formação humana, destacando as habilidades atitudinais para o alcance da excelência profissional.

3.4 A Sociodiversidade e os Saberes Tradicionais na formação de professoras(es) na UniLicungo

E está cheio de pequenas constelações
de gente espalhada pelo mundo
que dança, canta, faz chover
(Krenak, 2019, p. 14).

Existe uma força nas ações coletivas que possuem raízes em nossa ancestralidade, em nosso território e em nossas relações com a sociedade e a natureza e que dão sentido à vida. As constelações de gente espalhadas pelo mundo são as comunidades que permeiam o mundo com sua coletividade. E a sociodiversidade e os saberes tradicionais transitam neste caminho.

A respeito da sociodiversidade e dos saberes tradicionais no currículo do CEFD da UniLicungo, observamos que os saberes tradicionais não estruturam o currículo do curso, mas são mobilizados de forma indireta atrelada à discussão da diversidade territorial (urbano e rural) e cultural nas competências do perfil profissional, sob os domínios dos saberes fazer, ser e estar. Em saber fazer, espera-se "desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro da diversidade cultural e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências culturais e sociais dos alunos" (Universidade Pedagógica, 2014, p. 12) e saber ser e estar, espera-se "respeitar e valorizar as diferenças culturais e individuais" (p. 13).

Muria (2009) tece uma crítica a falta de centralidade dos saberes do território moçambicano na formação de professoras(es). O autor aponta que:

> Apesar de os órgãos do estado como, por exemplo, o Ministério da Educação, incentivar as escolas a introduzir os costumes e os saberes locais como conteúdos a

> serem explorados nas aulas, **em contrapartida, as instituições de formação ignoravam essa perspectiva, pondo em causa o desenvolvimento de conhecimentos transversais e a complexidade da formação de professores** (Muria, 2009, p. 21).

A produção do conhecimento em Moçambique sobre os saberes do território se dá em torno dos saberes locais. Castiano (2013) considera os saberes locais, como saberes endógenos que abrangem desde poesia, adivinhas, música, instrumentos, danças, produtos de arte, jogos tradicionais, até as chamadas "descobertas teóricas" nas áreas da geometria e da matemática, e ainda, os conhecimentos sobre o comportamento e o uso de plantas, animais, minerais e microorganismos, os esquemas e métodos de organização dos negócios, os sistemas de organização e gestão comunitária e social, e a história.

Indo ao encontro do que discutimos anteriormente, sobre a transmissão dos saberes tradicionais via oralidade, Castiano (2013) argumenta que a maioria destes saberes não estão em forma escrita, e que esses conhecimentos "encontram-se nas cabeças das pessoas e qualquer investigador neste contexto, não terá ao seu alcance uma pilha de papeis por consultar, senão um grupo de pessoas com quem deve falar ou conversar" (Castiano, 2013, p. 34).

Basílio (2023) afirma que a discussão sobre os saberes locais e a sua legitimação no currículo em Moçambique iniciou em 2004, com a introdução do currículo local na escola pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) e que se enquadra nas epistemologias do Sul. Em 2004, a reforma curricular do INDE formalizou o currículo local como um componente para preservar e valorizar os conteúdos culturais locais, possibilitando a inclusão de línguas locais no ambiente escolar, especialmente nos primeiros anos de ensino.

Compreendendo que se trata de um "componente do currículo nacional que aprofunda os conteúdos centralmente definidos ou ainda que define novos conteúdos visando o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e práticas relevantes nos alunos, de e para a comunidade em que a escola se insere" (INDE, 2004, p. 4). Esse componente curricular, chamado "currículo local", incorpora conhecimentos e conteúdos da cultura local, ou seja, os saberes locais da comunidade, estando oficialmente instituído como 20% do currículo. Apresentamos na Figura 17, abaixo, apresentamos uma nuvem de palavras com as respostas das(os) professoras(es) sobre o que compreendem como saberes locais.

Figura 17 – Nuvem de palavras com respostas das(os) professoras(es) sobre saberes locais

Fonte: Elaboração da autora (2025).

Na nuvem de palavras exibida, observa-se a recorrência de termos referentes ao território (África, Beira, província, região, cidade, zona, localidade e localmente), os quais expressam a compreensão da relação dos saberes com o território. Destacam-se palavras vinculadas à cultura corporal (danças, futebol, jogos, jogo, neca, mata-mata), pois apresentam exemplos da área da EF. Estão recorrentes, também, as dimensões socioculturais (valores, hábitos, cultura, sociedade e capulana), pois compreendem que os saberes são transmitidos de geração em geração. Por fim, palavras que se remetem ao contexto educacional (currículo, disciplina, estudantes e professor), pois apresentam exemplos no CEFD da UniLicungo.

No âmbito da EF, defende-se que a cultura corporal como dimensão constituinte da produção cultural humana que se condiciona aos aspectos históricos e sociais (Souza Júnior *et al.*, 2011). Nesse contexto, compreendemos que não existe conhecimento universal, mas que há um processo de universalização que constitui "a produção de interpretações sobre o mundo com pretensão de validade para todas as regiões culturais do mundo e que fecha-se a outras interpretações locais/endógenas" (Castiano, 2013, p. 43). O saber é fruto das relações de poder e os saberes tradicionais moçambicanos foram historicamente marginalizados no sistema educacional no período colonial e no contexto pós-independência de construção do novo Homem.

No currículo do CEFD da UniLicungo, os saberes tradicionais são explicitamente evidenciados em duas disciplinas obrigatórias do curso, Antropologia Cultural de Moçambique e Práticas Desportivas III: Danças e Jogos (Educativos e Tradicionais), conforme destacam os professores:

> Sim, **nós temos uma disciplina que temos no currículo que está ligada mesmo aos saberes locais, as danças tradicionais.** Então, na revisão que nós fizemos, esta cadeira depois ficou colocada, todas essas danças tradicionais, mas tínhamos uma outra cadeira que era independente mesmo (Momplé, 2025).
>
> **A única disciplina que trabalha em saberes locais, como eu posso dizer sobre a dança, é a dança tradicional** (Vaz, 2025).
>
> Eles estão presentes no curso de educação física e desporto na minha disciplina. Eu trabalho as danças e jogos tradicionais [...] **A antropologia cultural também deve dialogar bastante, só que o professor vem de outro lugar, é um professor de tronco comum** (Noronha, 2025).

Observa-se uma interação limitada das(os) professora(es) de EF com a disciplina Antropologia Cultural de Moçambique, pois não é ministrada pelas(os) docentes da própria área, mas por docentes que se deslocam da cidade Quelimane. Nesta condição, temos um distanciamento da disciplina com o campo de formação. A disciplina está inserida no componente de Formação Geral e é ofertada no segundo ano do curso. No Quadro 11, a seguir, apresentamos as competências, os objetivos e os principais temas que compõem o plano temático da disciplina.

Quadro 11 – Competências, objetivos e Temas da disciplina Antropologia Cultural

Antropologia Cultural de Moçambique		
Competências	**Objetivos**	**Temas**
a. Adquirir um conhecimento socioantropológico actualizado sobre Moçambique; b. Ter a capacidade de aplicar os conceitos e os conhecimentos adquiridos na análise das dinâmicas e factos socioculturais dos diferentes contextos moçambicanos; c. Analisar as principais áreas fundamentais de teorização da antropologia no contexto moçambicano; d. Conhecer as linhas de força da realidade etnográfica de Moçambique e da reflexão antropológica; e. Dominar as temáticas mais importantes da antropologia sobre Moçambique.	a. Identificar as trajectórias do pensamento antropológico desde a emergência da disciplina à actualidade; b. Conhecer o saber e o fazer antropológicos actuais; c. Familiarizar-se com as abordagens da noção de cultura do clássico ao pós-moderno; d. Reconhecer as linhas de homogeneidades e heterogeneidades do território etnográfico nacional; e. Apresentar algumas das novas questões e paradigmas da antropologia, com reflexos em Moçambique	Fundamentos das Ciências Sociais: introdução geral; A Antropologia Cultural no domínio das Ciências Sociais; História do pensamento antropológico; Práticas etnográficas no Moçambique colonial e pós-colonial; As correntes teóricas da Antropologia

Fonte: Elaboração da autora (2025)

A partir do plano temático exposto no quadro, consideramos a importância da disciplina na formação de professores, por tematizar as práticas etnográficas no Moçambique colonial e pós-colonial e oportunizar a aquisição de conhecimentos sobre a realidade moçambicana e fornecer a análise das dinâmicas sociais e culturais em diferentes contextos do território.

A disciplina Práticas Desportivas III: Danças e Jogos (Educativos e Tradicionais), integra o Componente de Formação Específica e também é lecionada no segundo ano da formação. As competências, os objetivos e os temas presentes no plano temático da disciplina são apresentados no Quadro 12, abaixo:

Quadro 12 – Competências, objetivos e Temas da disciplina Práticas Desportivas III: Danças e Jogos (Educativos e Tradicionais)

Práticas Desportivas III: Danças e Jogos (Educativos e Tradicionais)		
Competências	**Objetivos**	**Temas**
a) Completo desenvolvimento dos estudantes, pois permite desfrutar das capacidades físicas de uma forma lúdica e divertida; b) Domínio das danças tradicionais de Moçambique.	1. Aquisição, aperfeiçoamento e domínio de gestos técnicos fundamentais e específicos das danças tradicionais de Moçambique.	Noções Gerais da Dança; Aspectos Gerais das Danças Tradicionais de Moçambique; Introdução das danças tradicionais da região sul; Introdução das danças tradicionais da região centro; Introdução das danças tradicionais da região norte; Conteúdos de Jogos Tradicionais.

Fonte: Elaboração da autora (2025).

Entre as disciplinas analisadas, o plano temático da disciplina Práticas Desportivas III: Danças e Jogos (Educativos e Tradicionais) é o menos denso, mas de muita importância. Apesar da disciplina envolver dois conteúdos da cultura corporal, as danças e os jogos, o plano temático centraliza os temas, objetivos e competências em torno das danças tradicionais, deixando os jogos como um conteúdo complementar.

A dança constitui-se como uma expressão representativa de múltiplas dimensões da vida humana, podendo ser compreendida como uma linguagem social por meio da qual se transmitem sentimentos, emoções e formas de afetividade vivenciadas. E o jogo como uma invenção humana em que a intencionalidade e a curiosidade se articulam em um processo

criativo, permitindo a modificação simbólica e imaginativa da realidade e do tempo presente (Coletivo de Autores, 1992).

Tivemos a oportunidade de vivenciar a disciplina Práticas Desportivas III: Danças e Jogos (Educativos e Tradicionais) com o conteúdo de danças tradicionais junto ao professor Noronha. O professor apresenta um conjunto de danças do continente africano e de Moçambique, dividindo as três regiões do país (norte, centro e sul). O professor nos apresenta a sua forma de trabalhar com o conteúdo em sua fala

> [...] agora estou com danças e jogos tradicionais. E então o que é que eu faço por causa da falta de material. **Eu dou o trabalho para os estudantes prepararem algumas danças, em função da capacidade deles. Eles vêm, apresentam e moldamos, mas há um componente de planificação aí. Eu tenho que ensinar como devem planificar aquelas danças, como é que elas devem ser ministradas nas escolas quando forem**. A primeira é porque eles devem trazer as danças, eles devem treinar, saber dançar. Eles desenvolvem este elemento para eu depois ir para a componente da planificação e ensinar como deve-se planificar esta dança como devem introduzir (Noronha, 2025).

A metodologia do professor para o ensino das danças tradicionais consiste em três etapas: (i) na primeira etapa o professor divide a turma em grupos e solicita um trabalho, onde os estudantes devem pesquisar e aprender sobre uma das danças sorteadas e realizar uma apresentação para a turma; (ii) na segunda etapa, o professor convida dançarinos da comunidade para ministrar oficinas para os estudantes; e (iii) na terceira etapa o professor apresenta o contexto histórico e as características das danças trabalhadas e as possibilidades para o trato em sala de aula. Apresentamos na Figura 18, abaixo, a primeira etapa do processo de ensino realizado pelo professor Noronha.

Figura 18 – Apresentações de danças tradicionais

Fonte: Elaboração da autora (2025).

O conjunto de imagens apresenta momentos das danças tradicionais desenvolvidas pelos alunos, com destaque para a Marrabenta (origem na região sul do país e é símbolo nacional), o Zoré (origem na região centro do país) e o Mapiko (origem na região norte do país). Os registros evidenciam o esforço de aproximação às vestimentas e aos elementos característicos de cada dança.

Um elemento em comum em todas as danças apresentadas no conjunto de imagens é a Capulana. Como apresentamos anteriormente em nosso prólogo, a capulana é a extensão da vida dos moçambicanos. Conforme apresenta Sónia André (2025), é um tecido de tecelagem artesanal que talvez tenha milhares de anos no continente africano e que apresenta identidade, texturas, significados e simbologias. Para a autora, existem outros nomes para designr o tecido, que variam conforme a língua e a região como: "n'guó, n'guwó, n'guvo, fowa ou foia, eguho, ekuhokanga, nsalu, ecuó, kitende, legos, panu africano, panu de congo, panudi terr, panu, ankara, chitengue, pagn, kanga" (André, 2025, p. 134).

Capulana é um elemento vivo que caminha com a ancestralidade africana que atravessou o Ocenano Atlântico e chegou nas diásporas africanas, fazendo-se necessária sua compreensão que é disseminada na literatura de Paulina Chiziane. Com exceção da Marrabenta, em que o grupo utilizou uma música em português, as danças tradicionais foram trabalhadas com músicas de suas línguas locais.

Amarra a capulana, ouve a melodia
Eu sou moçambicana, sente esta alegria
Entra nesta dança, aqui ninguém aguenta
Eu sou de Moçambique, esta é a marrabenta

Como anima a marrabenta!
Como anima a marrabenta!
Como anima a marrabenta!
Como anima a marrabenta! (Neyma, 2017).

A marrabenta é um gênero musical e de dança que se constitui a partir da fusão entre ritmos e danças tradicionais da região sul de Moçambique e influências externas. Conforme afirmam Amosse e Subuhana (2023, p. 402) "marrabenta é o legado moçambicano que lembra o mundo que a cultura é dinâmica e tem o poder de transformar-se em si mesma". Nesse sentido, os autores destacam que a marrabenta configura-se como um dos principais símbolos da identidade cultural moçambicana, expressando dinâmicas sociais, históricas e linguísticas dos povos da região sul, principalmente Shona e Bitonga. Observamos como característica da

marrabenta o deslizamento lateral dos pés e movimento pélvico, os chamados “requebrados” no quadril. Apresentamos na Figura 19, a seguir, as oficinas com um dançarino integrante de um grupo de danças tradicionais da cidade da Beira, constituindo a segunda etapa.

Figura 19 – Oficina de danças tradicionais

Fonte: Acervo pessoal da autora (2026).

As imagens expressam uma parcela das atividades realizadas durante a oficina. O ministrante trabalhou com o Kwasa Kwasa, uma dança originada da República Democrática do Congo, na região central do continente africano. A dança é caracterizada por movimentos rápidos do quadril para frente e para trás e do acompanhamento dos braços.

De acordo com Basílio (2023), estudar sobre esses conhecimentos é muito importante para a valorização da comunidade e para a validação de saberes ancestrais que legitimam o presente. Todo conhecimento tem seus sujeitos e territorialidades, pois são frutos das relações sociais. E o trabalho com as danças tradicionais apresentadas de forma não hierarquizada, respeitar a sociodiversidade presente no curso, tanto dos alunos, quanto dos professores.

E a sociodiversidade presente no CEFD/UniLicungo é abrangente e se expressa de múltiplas formas, mas compreendemos que nossa interpretação é limitada devido a nossa língua (língua portuguesa) e nossa cosmovisão e cosmopercepção (diáspora africana no ocidente). Destacamos a sociodiversidade no curso expressa devido às migrações internas, que abarcam um movimento com as múltiplas manifestações da cultura, inclusive da cultura corporal. Apresentamos na Figura 20, abaixo, as províncias de origem das(os) professoras(es) entrevistadas(os)

Figura 20 – Províncias de origem das(os) professoras(es) entrevistadas(os)

Fonte: Elaboração pessoal da autora (2026).

As(os) docentes vêm das províncias de Maputo, Gaza, Sofala e Zambézia. Quando indagados sobre o perfil das(os) estudantes do curso, as(os) professoras(es) afirmam que o perfil vem mudando ao longo dos anos. Primeiramente, o curso era composto de estudantes mais velhas(os) que já exerciam a docência e que este perfil vem se alterando.

> **O que sinto2 é que já há uma tendência para entrarem mais jovens**. E há mais jovens, talvez, que variam da faixa etária dos 20, né? 20, mas que não passam dos 30 anos. Poucos passam dos 30. **Mas antes nós tínhamos estudantes mais velhos, de 40 e tal anos** (Momplé, 2025).

> eu penso que o curso teve duas fases por o meu entender houve uma fase em que praticamente era somente os professores de educação física que entravam com uma idade já avançada, mas depois o curso começou a abranger também os futebolistas, os atletas, **a camada mais jovem a virem para o curso** (Vaz, 2025).

Apontam também mudanças relacionadas ao ingresso de mulheres no curso. O curso era majoritariamente formado por homens e essa disparidade se expressa no quadro docente do CEFD/UniLicungo. como podemos observar nas falas de Momplé, Noronha e Vaz.

> A maior parte são homens. **Já tivemos menos mulheres. E agora está ficando equilibrado. Portanto, lutamos para abranger mais mulheres a fazerem uma educação física.** Como é um curso que envolve mais homens, é masculino. Então, estamos a lutar para quebrar este paradigma [...] (Momplé, 2025).

> **Na faculdade, só temos três professoras, só.** Uma está estudando na Espanha. Só temos três. O resto são homens. Então, isso é reflexo do que era visto no curso de Educação Física lá atrás (Noronha, 2025).

> **Há mais homens, mas de 4 a 5 anos para cá começa o equilíbrio**. Com ambição, um bocadinho mais mulheres atraídas pelo curso (Vaz, 2025).

A professora Momplé menciona a luta para que mais mulheres adentrem o curso, ela é uma das três professoras que compõem o quadro docente do CEFD/UniLicungo. Referente ao perfil socioeconômco, as(os) professoras(es) apontam que alguns estudantes já atuam no mercado de trabalho e outros são sustentados pelas famílias.

> Também por causa do convênio que a própria universidade tem com o Ministério de Defesa recebemos muitos militares o caso do chefe da turma a guerra da força especial então temos polícias acabamos recebendo polícias então agora já há mudança e depois a faixa etária também mudou agora estamos a receber mais jovens [...] antes era uma faixa etária mais eram professores em exercícios que vinham que conheciam o curso (Noronha, 2025).
>
> [...] Alguns são desportistas, outros não. Quando digo alguns são desportistas, porque a maior parte vem para o curso de Educação Física como sendo uma alternativa, assim, mais rápida, provavelmente, de adquirir o certificado de empregabilidade, né? (Couto, 2025).
>
> Olhando a questão de renda. Alguns conseguem sustentar os seus estudos, mas há um grupo que também entra com alguma dificuldade. Mas a universidade, através da Direção de Serviços Sociais, abre um espaço para ceder uma bolsa. E para ver essa possibilidade a bolsa tem um monetário (Momplé, 2025).

As falas de Noronha, Couto e Momplé indicam uma diversidade crescente no perfil discent2e do curso de Educação Física na UniLicungo, marcada por mudanças na origem institucional, na faixa etária, nas motivações e nas condições socioeconômicas. O convênio com o Ministério da Defesa ampliou o ingresso de militares e policiais, o que antes era predominantemente composto por professores em exercício. A respeito das motivações, parte dos estudantes chega com trajetória esportiva e outras como uma alternativa rápida de empregabilidade.

Em síntese, nesta seção apresentamos a gênese dos OI e as suas implicações nas políticas educacionais à lógica neoliberal, dentro da AGE, subordinando os sistemas educativos às exigências do mercado. Além disso, discutimos as implicações dos OI na formulação de políticas educacionais para formação de professores em Moçambique que se consolidam por meio de dependências financeiras de ajuda externa. Afunilando para a formação em EF, discutimos a materialização das propostas da AGE no currículo e a presença da sociodiversidade e dos saberes tradicionais no currículo do do CEFD da UniLicungo.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE: A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO "AMOR À CAMISOLA"

> É exatamente isso que sempre
> interessou às classes dominantes:
> a despolitização da educação.
> Na verdade, a educação precisa tanto
> da formação técnica, científica e profissional
> quanto do sonho e da utopia
> (Freire, 1995, p. 29).

À luz do pensamento freireano, acreditamos que o interesse pela despolitização da educação é uma tentativa de não considerarmos o currículo como campo de disputas e compreendemos a utopia e o sonho como elementos pedagógicos essenciais para a ação e a transformação da sociedade.

Nesta seção apresentamos elementos consonantes com o terceiro objetivo de nosso estudo que consiste na análise do currículo do curso de formação de professores(as) de EF da UniLicungo, a partir das condições de trabalho na formação e a práxis educativa em educação física. Partimos principalmente da empiria apresentada nas falas das(os) sujeitas(os) entrevistadas(os) e de nossa convivência com a UniLicungo. E nos ancoramos nas contribuições de Freire (1992), Caldeira e Zaidan (2010) Oliveira (2010), (Monteiro, 2025) e Lima e Costa (2025), junto a Muria (2009), Pessula (2019) e Picardo, Campos e Ferreira (2024) para subsidiar nossas reflexões.

4.1 Condições de trabalho e Práxis educativa na formação de professoras(es) em EF na UniLicungo

Muria (2009) elucida que ao abordarmos as questões referentes à formação de professoras(es) não devemos nos esquivar da discussão a respeito das condições de trabalho, pois o contexto em que os professores estão inseridos é fundamental para o processo de profissionalização e na construção da concepção de formação docente.

De acordo com Dalila de Oliveira (2010), a noção de condições de trabalho compreende ao conjunto de recursos que viabilizam a realização do trabalho, tais como materiais, instalações físicas, insumos disponíveis entre outros, articulado às condições de emprego nas quais esse trabalho é exercido, como a forma de contratação, a remuneração, a jornada de trabalho, carreira e a estabilidade profissional. Esses elementos incidem diretamente sobre a qualidade do trabalho desenvolvido, o que torna imprescindível a

discussão acerca das condições de trabalho, seja qual for a área de atuação. Oliveira (2010) argumenta que

> A relevância em se discutir o tema está baseada no conhecimento dos efeitos das condições em que os trabalhadores exercem suas atividades sobre eles próprios e sobre os resultados almejados, ou seja, a exposição aos riscos de adoecimento e os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais influenciam diretamente a vida dos sujeitos (Oliveira, 2010, p. 01)

Neste excerto a autora aponta a relevância em discutir as condições de trabalho, reconhecendo como determinantes a experiência subjetiva das(os) trabalhadoras(es) e os resultados objetivos do trabalho realizado, sendo indissociável a relação trabalho, saúde e produtividade. Como apontamos no início deste estudo, as transformações no mundo do trabalho desembocam na educação, implicando na formação e no trabalho docente. Assim, a prática pedagógica é atravessada por pressões por eficiência e resultados mensuráveis. A compreensão de Oliveira sobre o trabalho docente não abarca somente as atividades desenvolvidas na sala de aula, mas o conjunto de atividades desenvolvidas nos demais espaços.

> Trata-se de uma categoria que abarca tanto **os sujeitos que atuam no processo educativo** nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, **determinando suas experiências e identidades, quanto às atividades laborais realizadas**. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. **O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação** (Oliveira, 2010, p. 01, grifos nossos).

Esta categoria determina as experiências e identidades das(os) sujeitas(os) dentro do processo educativo. Conforme argumenta Julienne Monteiro (2025), o ato da docência remete ao professor "buscar alternativas contrárias diante de um sistema que determina desde as configurações do modo de trabalho, ao currículo e à prática – torna-se uma profissão que exige um **esforço físico, psicológico e, por conseguinte, factível de adoecimento**" (Monteiro, 2025, p. 23, grifos nossos). A autora evidencia elementos que articulam com os processos de intensificação e a precarização do trabalho docente que podem desencadear processos de adoecimento. Os(as) docentes do CEFD/UniLicungo nos apresentam informações que vão ao encontro da precarização do trabalho, principalmente no que se refere aos materiais didáticos e às infraestruturas físicas, conforme argumenta o professor Mucale:

> **Aqui, as nossas grandes dificuldades, a primeira é infraestrutura. Infraestruturas, sim.** Como já viu o complexal aqui. **A segunda dificuldade é material, material didático** (Mucale, 2025).

Picardo, Campos e Ferreira (2024) destacam que entre os vários obstáculos enfrentados no país, sobressaem barreiras como recursos financeiros e infraestrutura limitada que afetam a formação de professoras(es). A respeito dos materiais didático-pedagógicos, os professores Couto, Momplé, Noronha e Vaz apontam as dificuldades para a efetivação das aulas

> **As dificuldades têm mais a ver com material didático, né**? Me refiro a bolas. Por falar de bolas, de todas as modalidades, né? Porque a gente dá mais aulas de **disciplinas práticas de futebol, voleibol e handebol** (Couto, 2025).
>
> Bom, uma das dificuldades que nós fui encontrando ao longo da carreira ou ainda encontramos são tanto os materiais. **Os materiais para a lecionação, principalmente de cadeiras práticas, é uma grande dificuldade**. Depois, ao nível das cadeiras teóricas, também, porque as disciplinas são teórico-práticas, também, notamos que os grandes obstáculos são materiais [...] **há promessas que eles acabam não cumprindo. Questões burocráticas do próprio governo.** Vamos aguardar que um dia as coisas melhorem. (Momplé, 2025).
>
> Bom, as dificuldades são enormes, concretamente nas cadeiras que eu dou. **Na Educação Física especial, por exemplo, temos falta de material**. Alguns dos meus colegas não têm formação específica, porque eu, para além de fazer o curso de Educação Física, eu sou formado como técnico de nível 1 para atendimento a pessoas com necessidades educativas especiais (Noronha, 2025).
>
> A maior dificuldade que eu encontro no curso de Educação Física, **eu vou falar das cadeiras práticas**. Há muita falta de material. **O material que chega até aos professores não é suficiente**. E a qualidade também do material, o pouco material que tem, a qualidade não é desejada. Porque nós temos um material precário e é pouco. E com muitos estudantes, então, a gente acaba não atingindo os objetivos da aula ou o plano analítico mesmo (Vaz, 2025).

Os professores reclamam da ausência de materiais, principalmente no âmbito das modalidades esportivas, que eles chamam de “práticas”. Contudo, defendemos que todas as disciplinas se configuram como teórico-práticas, pois a reflexão e a vivência são indissociáveis. O professor Noronha, apresenta também a particularidade em trabalhar com a disciplina de Necessidades Educativas Especiais, uma disciplina obrigatória do do componente de Formação Educacional lecionada no 2° ano de curso. Na ementa da disciplina está expressa em sua introdução a Declaração Universal dos direitos do Homem de 1948, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade de 1994 como importantes agendas para a inserção da disciplina.

No entanto, Picardo, Campos e Ferreira (2024), criticam a incoerência entre reformas educacionais e realidade do país, apontando que os currículos são construídos sem a devida compreensão das fragilidades do território. O professor Noronha que para realizar as suas aulas, utilizava os materiais que recebia por meio de um convênio com a Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas Deficientes (FPDD)

> Bom, antes de dividirmos, ou seja, antes de ser dividida a universidade, as possibilidades eram maiores. Porque nós tínhamos convênios com alguns clubes, com algumas associações, **e até tínhamos um convênio, ou seja, a Universidade Pedagógica tem um convênio com a Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas Deficiente**s. **E eles ofereciam material.** Oferecem até hoje. No caso da Faculdade de Educação Física no Maputo, tem material. Aqui não tem, porque com essa repartição ficou complicado. Não estamos a receber. Ainda não temos convênio com outras instituições que possam ajudar. O que eu tenho feito é a aproximação que eu tenho com as associações. Vou lá, trabalho e aproveito isso (Noronha, 2025).

A FPDD é uma federação multidesportiva, que atua a nível nacional no desenvolvimento do desporto para pessoas com deficiência, em articulação com associações filiadas por área de deficiência. Tem o estatuto de mera Utilidade Pública e, ainda, o estatuto de organização não-governamental de pessoas com deficiência (ONGPD). E apresenta como missão "proporcionar a todos oportunidades de prática desportiva e atividade física **ao longo da vida**, independentemente da sua capacidade funcional e de acordo com o nível de envolvimento desejado por cada pessoa na comunidade" (FPDD, 2025, p.3, grifos nossos). Com o desmembramento da Universidade Pedagógica, o curso perdeu o convênio com a FPDD.

As(os) professoras(es) apresentam preocupações com a infraestrutura do curso, conforme apresenta Couto, evidenciando os limites dos espaços que impactam o desenvolvimento das atividades no decorrer dos anos.

> **E depois, a outra dificuldade são as instalações desportivas.** Quando falo de instalações, falo de campos mesmo. Vocês chamam de quadras, né? As quadras. Veja só. Nós damos aulas quando o tempo está favorável, assim, com o sol. Quando a chuva cai, já não há aulas. Então, essa é uma das dificuldades que temos vivido sistematicamente, ano a ano (Couto, 2025).

Destacamos que o curso possui uma quadra poliesportiva, uma quadra de basquetebol e uma quadra de areia, que são utilizadas para a realização de aulas, mas nenhum desses espaços possui cobertura. Monteiro (2025) ressalta que a importância de um ambiente que proporcione conforto físico para as trabalhadoras e trabalhadores no desenvolvimento de suas

atividades é incontestável. Além disso, o professor Couto trata da piscina como uma das principais dificuldades apresentadas no curso.

> **Só que a piscina também é um calcanhar de Aquiles,** porque temos piscina, mas os estudantes também não têm usufruído a aprendizagem desta modalidade esportiva, né? [...] E isso tem sido lamentável. Os professores de natação, quando sempre falam. Ficamos sem boca, né? Não tem o que fazer, né? Não temos nada o que fazer. Está aqui uma piscina olímpica, mas já há muito tempo, quando falo há muito tempo, antes de eu ter nascido, essa piscina já existia. **Temos problemas com a piscina, temos de utilizar outra, mas é difícil conseguir** (Couto, 2025).

O professor compara a piscina ao "calcanhar de Aquiles", expressando a sua preocupação, pois a piscina é muito antiga e que, atualmente, não é possível uilizá-la para o desenvolvimento das aulas. Apresentamos na Figura 21, abaixo, a piscina do CEDF da UniLcungo.

Figura 21 – Piscina do CEDF da UniLcungo

Fonte: Acervo pessoal da autora (2026).

A imagem apresenta a situação da piscina do curso, impossibilitada para o uso. As aulas das disciplinas Práticas Desportivas I: Natação I e Práticas Desportivas II: Natação I ocorrem em uma piscina menor, em outro prédio da universidade, também localizado no bairro de Ponta-Gêa. Somada às dificuldades estruturais e ausência de materiais didáticos, a convivência com o curso nos mostrou que as turmas são numerosas. Sobre isso, a professora Momplé e o professor Vaz relatam:

> O ingresso é com 35 estudantes. Então, depois faz-se a repescagem e a turma vai para além do número desejado pela universidade. **Então, por causa das repescagens, a turma acaba crescendo. A turma que está este ano, são 59, já foram 60 estudantes** (Momplé, 2025).
>
> **Então, quando há falta de material, é difícil trazer os estudantes e estar no mesmo patamar. Isso. E são muitos, são turmas numerosas** (Vaz, 2025).

A fala da professora Momplé revela que pelos mecanismos de repescagem as turmas crescem bastante, chegando até 60 (sessenta) alunos por turma e o professor Vaz relaciona a falta de material com as turmas numerosas e afirma que esse descompasso compromete a aprendizagem das(os) estudantes. Apresentamos na Figura 22, abaixo, uma turma composta por 60 alunos.

Figura 22 – Turmas numerosas

Fonte: Acervo pessoal da autora (2026).

A turma apresentada na imagem é a do 2° ano de curso, tura em que acompanhamos a maioria das disciplinas durante a convivência. Corroborando com essa análise, Pessula (2019) aponta que esta superlotação é recorrente em outros níveis de ensino, com turmas que variam entre 70 (setenta) e 90 (noventa) estudantes no ensino primário e entre 40 (quarenta) e 50 (cinquenta) no ensino secundário, reforçando que trata-se de um problema estrutural do contexto educacional moçambicano. Picardo, Campos e Ferreira (2024) ressaltam que a expansão do ensino superior é insuficiente se não for acompanhada pela melhoria contínua da qualidade dos cursos e programas acadêmicos oferecidos pelas instituições no país, de modo a assegurar a efetividade da formação e a condições adequadas de ensino-aprendizagem.

Além das dificuldades apresentadas pelas(os) entrevistadas(os), soma-se outros problemas desencadeados pelas mudanças climáticas. Com o Ciclone Idai, o curso ficou com

parte do telhado das instalações ficou comprometido e houve a perda de equipamentos eletrônicos e acervos bibliográficos, afetando o desenvolvimento das atividades acadêmicas e pedagógicas.

Mediante as condições de trabalho apresentadas, os professores assumem posturas individuais e isso aparece a partir de iniciativas que envolvem gastos das(os) próprias(os) professoras(es) com materiais didáticos (o que o professor Couto aponta como amor à camisola), busca de parcerias com instituições públicas e privadas, e utilização da "criatividade" a partir de materiais alternativos. A respeito disso, destacamos as falas de Couto, Mucale e Vaz:

> **As possibilidades de superação são mesmo aliadas ao amor à camisola, né**? **Quando eu falo amor à camisola, se você quer se projetar profissionalmente, com seus recursos**, **coloca seu dinheiro em função do que você consegue para ultrapassar essas pequenas dificuldades, né**? Existem colegas que têm aqui projetor. Eu também comprei meu projetor. A instituição não tem projetor [...] Vamos falar até de bolas. **Os professores de disciplinas práticas compram uma bola, mas depois eles fazem também esforço de sensibilizar os estudantes no sentido de comprarem uma ou duas. Então, as possibilidades de superação mesmo vão de acordo com a iniciativa pessoal do professor [...]** (Couto, 2025).

> **Como alguns compraram, outros a gente manda ver de onde pode haver**. E, às vezes, um bocado de cooperação com a UP. Às vezes com a Faculdade de Educação Física, já que é a que nos criou, né? Então, é uma das coisas que nós conseguimos superar algumas dificuldades que temos. Outra, às vezes, com clubes, né? Principalmente o Ferroviário da Beira. Era um clube que, às vezes, nos ajudava em alguns aspectos que nós não tínhamos aqui. Às vezes, nós procuramos, às vezes, a escola Samora Machel (Mucale, 2025).

> A superação dessas dificuldades, logo, a primeira, o professor deve ser **criativo. Criativo. Fazer um material alternativo para suprir as dificuldades que vamos encontrar nas aulas.** E incentivar os alunos, mostrar aos alunos que, com o material alternativo, nós podemos melhorar, muita coisa, mas não sem disciplina (Vaz, 2025).

As falas revelam que a superação das dificuldades institucionais tem sido deslocada para a responsabilidade individual e coletiva das(os) docentes. Em Couto, destaca-se o "amor à camisola" para o investimento de recursos próprios (compra de projetores, bolas e outros materiais) com o intuito de garantir a continuidade das aulas. Interpretamos que esta prática evidencia um processo de responsabilização individual frente à morosidade institucional e à escassez de equipamentos. O professor Mucale aponta a cooperação interinstitucional e comunitária como estratégia de enfrentamento, recorrendo a parcerias com universidades, faculdades e clubes locais (como o Ferroviário da Beira e a escola Samora Machel). E o professor Vaz destaca a criatividade pedagógica e os materiais alternativos como resposta didática às dificuldades.

Compreendemos que a busca pela garantia das atividades pedagógicas levam as(os) docentes às iniciativas individuais e coletivas, no entanto, estas podem deslocar o foco das responsabilidades institucionais para as competências individuais e responsabilização. Nesse caminho, Muria (2009) sinaliza que a formação de professores é dependente das condições políticas, estruturais, econômicas e históricas que a contornam, e que não deve criar conformismo e passividade e sim a luta pela melhoria.

Como apresentamos anteriormente, as condições de trabalho não se restringem às condições estruturais, mas envolve outras nuances como questões salariais e formação inicial e continuada, pois a "valorização docente está intrinsecamente ligada a condições dignas de trabalho que permitam o desempenho de suas atividades laborais com respeito e dignidade, transcendendo a mera existência de estruturas físicas adequadas no ambiente escolar" (Monteiro, 2025, p. 68).

Em síntese, compreendemos as condições de trabalho docente como uma categoria que expressa o conjunto de elementos que organizam e condicionam a realização do trabalho e as relações de emprego, incidindo diretamente sobre as experiências, identidades e até mesmo processos de adoecimento das(os) sujeitas(os) dentro do contexto educacional.

Diante da totalidade apresentada em nosso estudo, destacamos como perspectiva contra-hegemônica a práxis educativa na formação de professoras(es) de EF frente a lógica da AGE que promove a desqualificação da formação docente por meio da fragmentação e esvaziamento teórico em detrimento de competências de habilidades para a formação do capital humano.

> É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! (Freire, 1992).

Em contextos de opressão, falar de esperança é uma postura ética que alimenta a resistência. Como nos ensinou Paulo Freire, esperança é um aspecto fundamental da existência humana. A práxis educativa é a unidade entre teoria-prática, onde a ação e a reflexão estão presentes em busca da transformação da realidade (Caldeira, Zaidan, 2010). É uma conexão dialética entre teoria e prática se desenvolve nas experiências vividas pelas(os) sujeitas(os). Para Lima e Costa (2025), esta relação dialética entre o pensar e o fazer é uma ação emancipatória no processo de formação de professores(as), situada em um determinado tempo histórico. As autoras elucidam que:

> Sendo a práxis educativa uma relação direta com a prática de ensino para a compreensão dos sujeitos como uma interação constante em suas vidas, discurso e ação, que precisam ser sentidos e vividos no cotidiano [...] que proporciona contato social com diversas realidades e vidas (Lima; Costa, 2025, p. 02).

Nessa perspectiva, as(os) sujeitas(os) são agentes históricos e sociais que se formam nas relações que estabelecem no cotidiano, que são sentidas e vivenciadas na realidade vivida. Na formação em EF, a práxis educativa deve estar atrelada à cultura corporal. Na perspectiva da cultura corporal, os conhecimentos que são socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade são tematizados em busca do desenvolvimento da consciência crítica.

Para Escobar (1995) nos apresenta a importância da historização como elemento essencial para a apropriação do conhecimento. Nesse caminho, Lima e Costa (2025) anunciam que os conteúdos da EF devem ser trabalhados de modo a reconhecer suas dimensões biológicas, políticas, territoriais, técnicas e históricas, em diálogo permanente com as(os) sujeitas(os) envolvidos no processo educativo.

Retomamos a nossa compreensão de professoras e professores à luz de Paulo Freire e Diana Ferreira, como um processo contínuo e inacabado que se constroem durante a vida profissional, nas relações sociais. Caracterizamos a prática pedagógica das(os) professoras(es) a partir de seus relatos e de nossa convivência com o CEFD/UniLicungo como um acúmulo que carregado em suas formações inicial e continuada, de suas experiências na educação básica (ensino primário e secundário), de suas territorialidades e de suas condições objetivas e subjetivas.

As(os) professoras(es) relatam fazer adaptações em suas aulas, no trato com o conhecimento, isto é, construindo condições para o processo de ensino aprendizagem, levando em consideração o que é mais significativo para elas(es) e suas condições de trabalho. Apresentamos algumas falas das(os) professoras(es) Couto, Mucale, Momplé e Dau.

> [...] **eu introduzo novos conteúdos em função dessa especialidade que acabei de ter no doutoramento.** E faço os meus ajustes. Dou aulas assim mesmo. Tenho meu plano, chama-se plano analítico. Eu apresento um grupo de conteúdos que eu vou dar ao longo do semestre (Couto, 2025).
>
> **Então nós vamos adaptando também em relação ao nosso próprio espaço** (Mucale, 2025).
>
> Eu primeiro sigo à vista aquilo que vem no currículo, no plano, **mas depois eu respondo aquilo que eu senti enquanto professor da escola secundária,** porque

> nós formamos aqui bem a nível das escolas. Então, eu faço algumas adaptações, algumas mutações, introduzo lá algumas temáticas, algumas atividades [...] Eu introduzo alguns conteúdos, algumas abordagens ou atividades, justamente para que o estudante sinta-se agregado de todos os valores que vai implementar a nível das escolas (Dau).
>
> **Então, aproveitamos um pouco daquilo que é, por exemplo, o que temos em termos de realidade para tentar fazer, dar vazão** (Momplé, 2025).

As diversas nuances que compõem a prática docente das(os) professoras(es) de EF não cabem em uma lógica biologicista e pragmática, não cabem em meras competências e habilidades expressas nos diversos documentos dos OI e em exames padronizados disseminados pelos mesmos. As falas das(os) docentes evidenciam como eles ressignificam o currículo do CEFD/UniLicungo a partir das condições concretas de ensino, das experiências acadêmicas-profissionais e das realidades dos estudantes. E essas ressignificações foram observadas durante a convivência com o curso.

Além das disciplinas apresentadas anteriormente, Práticas Desportivas III: Danças e Jogos (Educativos e Tradicionais) e Práticas Desportivas I: Natação, também acompanhamos as disciplinas Aprendizagem Motora, Trabalho de Conclusão de Curso, Didáctica da Educação Física no Ensino Básico e Práticas Desportivas II: Basquetebol. Apresentamos na Figura 23, abaixo, uma parcela das atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina Práticas Desportivas II: Basquetebol.

Figura 23 – Acompanhamento da disciplina Práticas Desportivas II: Basquetebol

Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

A Figura 23 apresenta um conjunto de imagens de afeto que expressam um importante momento formativo para nós. Para além dos fundamentos básicos, técnicas e táticas da

modalidade, as aulas envolviam brincadeiras, cantos e danças tradicionais moçambicanas. Assim, observamos uma relação entre os conhecimentos específicos da modalidade esportiva com os saberes tradicionais.

> Este é o caminho que eu quero, humano vasto,
> esta é a música que eu amo, germinada em revolta e nostalgia
> Solidão, fica-te tu com teu troféu morto
> de impis perdidas e desalentos.
> Eu irei pelos caminhos povoados,
> altiva e presente (Noémia de Souza, 2011, p. 124)

Construir uma aula com alegria e coletividade é uma tarefa desafiadora, construir um semestre é ainda mais e "este é o caminho que eu quero". A disciplina Práticas Desportivas II: Basquetebol acontecia nas manhãs das quartas-feiras e tivemos a oportunidade de conviver no período de setembro a novembro de 2025. Esta disciplina nos permitiu um maior contato com a turma do 2° ano de curso e indagações a respeito da formação em educação física na UniLicungo.

Na Figura 24, abaixo, apresentamos um pouco do que foi desenvolvido no âmbito das disciplinas Práticas Desportivas I: Natação, Aprendizagem Motora, Trabalho de Conclusão de Curso, Didáctica da Educação Física no Ensino Básico

Figura 24 – Acompanhamento das demais disciplinas

Fonte: Acervo pessoal da autora 8(2025).

Na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, desenvolvemos os elementos constitutivos da escrita acadêmica, mobilizando-os na elaboração das monografias a partir das experiências formativas das(os) estudantes. Em Aprendizagem Motora, realizamos o

acompanhamento de medidas de erro, testes de capacidades físicas e tempo de reação, por meio de um aplicativo incorporado à prática pedagógica do professor a partir da experiência em seu processo de doutoramento. Para a realização desta atividade levamos os nossos *notebooks* para a sala de aula e compartilhamos o uso com a turma.

Na disciplina Práticas Desportivas I: Natação, as atividades foram orientadas para a compreensão da importância do ato de nadar, situando a formação no contexto de uma cidade costeira (a cidade da Beira), e também o reconhecimento das posturas consideradas adequadas e inadequadas na execução dos nados crawl e costas. Ressalta-se que, para muitos estudantes, essa disciplina representou o primeiro contato com uma piscina.

Na disciplina de Didáctica da Educação Física no Ensino Básico, trabalhamos os conceitos de Educação Física, plano de aula, plano de ensino e currículo, articulados ao desenvolvimento de atividades interdisciplinares e também, as diferentes abordagens pedagógicas da educação física. Como contribuição para esse momento formativo e com a permissão do professor da disciplina para construirmos coletivamente nossas ações, trouxemos para a turma a pergunta geradora "o que é educação física?" para iniciarmos a construção da disciplina.

Figura 25: Pergunta geradora - O que é educação física?

Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

A partir dessa atividade trabalhamos os demais conceitos inerentes a disciplina. O professor da disciplina nos convidou para a realização de uma aula interdisciplinar com uma dança do meu território.

Dançar.
Dançar a derrota do meu adversário.
Dançar na festa do meu aniversário.
Dançar sobre a coragem do inimigo.
Dançar no funeral do ente querido.
Dançar à volta da fogueira na véspera do grande combate.
Dançar é orar.
Eu também quero dançar:
A vida é uma grande dança (Paulina Chiziane).

Nesse trecho de Paulina Chiziane e ao encontro do que vivenciamos na disciplina Práticas Desportivas III: Danças e Jogos (Tradicionais e Educativos), refletimos sobre a importância da dança e suas múltiplas formas de intenções. Nesse âmbito, tivemos a oportunidade de construir uma aula de carimbó, uma dança da Amazônia paraense, dialogando com as disciplinas História, Arte e Geografia.

Figura 26: Acompanhamento da disciplina Didáctica da Educação Física no Ensino Básico

Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Trabalhamos com desenhos de mapas para dialogar com a constituição dessa dança que apresenta indígenas e africanos devido ao processo de invasão, exploração e sequestros realizados pelos portugueses em nossos territórios. Trabalhamos com imagens para a compreensão de vestimentas e instrumentos característicos do carimbó. Produzimos saias com capulanas para vivenciarmos a dança. O professor Dau relata a sua experiência no ensino primário, em que o mesmo utilizava as capulanas em suas aulas. O professor comenta

> Por exemplo, quando eu dei aulas na Escola de Macharó, os alunos eram comuns que vinham às aulas de Capulana. Saiam de casa, de Capulana. Então, eu não podia ignorar aquela realidade. Foi encontrar estratégias que gradualmente eles fossem usar

> a Capulana para algumas atividades para que eles pudessem respeitar os hábitos que se permitiam (Dau, 2025).

De modo convergente, Pessula (2019) relata em seu estudo a utilização da capulana no desenvolvimento das aulas de EF na cidade de Matola como um tapete para as aulas de ginástica, evidenciado uma ressignificação de um artefato cultural, que possui sentido e significado em contexto moçambicano para além de nossas compreensões, como um recurso pedagógico.

Utilizamos as músicas dos Os Tamuatás do Tucunduba, um grupo de carimbó resistência do bairro da Terra Firme (Belém-Pará-Brasil)8, do Mestre Verequete (nosso Rei do Carimbó) e da Dona Onete (nossa Rainha do Carimbó). Apresentamos a seguir, uma das músicas desenvolvidas nas aulas.

O rio Tucunduba antes de ser povoado
Tinha milhões de peixes e agora está acabado
Mataram o rio por matar
sujaram o rio por sujar
No rio Tucunduba Não se pega nem tamuatá
Tamuatá peixe da vala Gostoso no tucupi
Só tem um peixe parecido
Que é o Acarí
Tamuatá peixa vala
Sobrevivente de periferia
Andarilho de vários canais minha vida é uma correria
Me alimento do lodo da lama desse lixo faço minha cama
Me adapto à vida urbana mundo
Nesse onde pouco se ama
Vivo o caos e a morte é rotina
E hoje vivo tentar um sonhar
Nesse mundo que tá pra acabar
Tamuatá peixe guerreiro
Não se entrega por desespero
Corre atrás e vai à luta
Segue a luz na noite de lua (Os Tamuatás do Tucunduba, 2022).

O carimbó “Rio Tucunduba” é uma canção de carimbó raíz, ou carimbó pau e corda que denuncia o descaso e a poluição o Rio Tucunduba, uma importante bacia hidrográfica da cidade de Belém do Pará. E apresenta também o peixe tamuatá como a resistência à sociedade atual, como sobrevivente de periferia que corre atrás e vai à luta.Esta experiência foi ao encontro do que defendemos para a formação em EF, uma formação humana crítica, contextualizada e que leve em consideração os saberes tradicionais dos territórios.

A práxis educativa permite a compreensão da educação como prática de liberdade onde o conhecimento é instrumento de emancipação e aliada à cultura corporal, é possível compreender que a realidade é histórica e passível de mudança. É nesse sentido que apresentamos a nossa utopia, não como uma ilusão inalcançável, mas como uma força transgressora que alimenta o nosso desejo de ação e de mudança (Freire, 1992)

Em síntese, nesta seção discutimos a formação de professoras(es) de EF no CEFD da UniLicungo a partir das condições de trabalho na formação e apresentamos como perspectiva contra-hegemônica a práxis educativa em educação física como conexão dialética entre teoria e prática se desenvolve nas experiências vividas pelas(os) sujeitas(os) que possibilita a transformação da realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lute.
Mesmo que sua luta seja a mais vã.
Lute como uma poeta,
como uma estrangeira num outro país,
como uma mulher negra,
como alguém que ainda
não sabe bem o que é.
Lute com suas palavras.
Elas são uma arma poderosa,
de transformação, de mudança.
Então transforme a si mesma
e o mundo à sua volta.
As palavras são armas
mas não fazem o sangue jorrar.
Elas colorem tudo,
como a melanina impregnada em sua pele,
como o mel que você não pode esquecer
que existe dentro de você,
apesar de todas as batalhas.
(Upile Chisala, 2020)

Lutar predispõe vivenciar um contínuo exercício de escolhas coletivas. E nessa coletividade, é necessário ser aprendiz. Aprendiz da vida cotidiana, da realidade vivida, da relação geopolítica do país o qual estudamos, na relação internacional, de como a educação é usada como arma ideológica e de como o currículo é propagado para atender as demandas do capital.

Este estudo tratou da formação de professoras e professores de Educação Física da UniLicungo, Campus Ponta-Gêa/Moçambique, considerando a influência dos organismos internacionais e os desafios para a valorização dos saberes tradicionais. E se deu no âmbito do projeto de cooperação internacional "Juventudes Culturas Marginalizadas e Agência: Diálogos Brasil-Moçambique e Educação Antirracista", que se configura uma parceria entre instituições brasileiras e moçambicanas. Essa política de internacionalização brasileira representa um importante vínculo de cooperação Sul-Sul no âmbito da pós-graduação e possibilitou a nossa convivência com a UniLicungo.

Buscamos contextualizar o território da convivência, transgredindo os estereótipos e as falsas representações, e sendo fiel às nossas experiências a partir de textos, diálogos, caminhadas, passeios, transporte, alimentação e a arte em suas diversas manifestações. Com as nossas limitações na condição de estrangeiro que vivenciou alguns meses no país e que compreende que quem define o território são as(os) próprias(os) sujeitas(os) do território.

Ao encontro de Evaristo (2025), utilizamos a arte como importante instrumento de crítica à sociedade, e para isso, evocamos Upile Chisala, Chico César, Paulo Freire, Paulina Chizaiane, Noémia de Sousa, Ailton Krenak. Escritoras(es), cantoras(es), compositoras(es), poetisas e poetas: artistas. Artistas que contribuem para a nossa expressão e sensibilização, pois compreendemos que pesquisar é um ato político. E em nossas epígrafes, denunciamos retrocessos, evocamos nossos ancestrais, encontramos força e anunciamos sonhos e utopias.

A partir da triangulação de dados proposta por Flick (2009) que envolveu análise documental e entrevista semiestruturada, a fotografia, o referencial teórico e a convivência com o CEFD da UniLicungo, chegamos nos seguintes eixos de análise: a) Condições de trabalho na formação de professoras(es) na UniLicungo; b) A Sociodiversidade e os saberes tradicionais na formação de professoras(es) da UniLicungo; c) Práxis educativa em EF na formação de professoras(es).

Abordamos a gênese dos Organismos Internacionais, organizações responsáveis articulam as relações internacionais entre países que emergem na disputa pela hegemonia político-econômica no cenário mundial, e os seus impactos nas políticas educacionais por meio de investimentos financeiros condicionados, produção e difusão de pesquisas, promoção de encontros e fóruns internacionais, encontros, avaliações em larga escala, implementação de sistemas de avaliação em larga escala e elaboração de relatórios, cartas, recomendações e declarações normativas que influenciam as reformas educacionais em diferentes territórios.

Nesse processo, evidenciamos a consolidação de uma Agenda Global da Educação, entendida como uma agenda globalmente estruturada, que redefiniu os sentidos e objetivos da educação ao centralizar a relação entre educação e desenvolvimento econômico, difundindo assim, uma nova racionalidade econômica e social orientada pelos interesses do capital global. E nesse contexto, os OI passam a ocupar a centralidade na formulação e implementação de políticas educacionais, visando a formação do capital humano para o mercado de trabalho, pois a agenda difunde uma nova racionalidade econômica e social que é marcada pela incorporação de princípios como eficiência, desempenho e responsabilização.

Os OI, com destaque para o Banco Mundial, UNESCO e UNICEF, possuem influência significativa na configuração das políticas educacionais em Moçambique, que teve início no período pós independência por meio de financiamento externo, assistência técnica e produção de diretrizes orientadoras (e impositoras).

A formação de professoras(es) em EF na UniLicungo se constitui com a formação docente como eixo central, formação docente como eixo central, com quatro habilitações

possíveis: (i) Treino Desportivo para Crianças e Jovens; (ii) Atividade Física e Saúde; (iii) Ensino de Educação Física e Desporto; e (iv) Gestão do Desporto.

As influências dos OI na formação em EF do CEFD da UniLicungo se materializam no forte destaque para a aptidão física que visam funcionalidade e desempenho, orientados por uma concepção de formação biologicista e pragmática. Esse destaque a aptidão física é identificado no currículo e nos exames admissionais para a entrada no curso. E ainda, na incorporação das tendências dominantes como "empreendedorismo" e "educação ao longo da vida".

Esses slogans representam um falseamento da realidade, à medida que legitimam as desigualdades, naturalizam o desemprego estrutural e a intensificação dos subempregos. Essas tendências responsabilizam as(os) sujeitas(os), pois o empreendedorismo é apresentado como o caminho para sair do desemprego e a educação ao longo da vida uma contínua aquisição de conhecimentos, habilidades e comportamentos que tornam as(os) sujeitas(os) flexíveis e adaptáveis às novas demandas da sociedade.

No currículo do CEFD/UEPA expressa-se um cenário bem agravante, nele está consolidado a divisão da formação em EF, a fragmentação da formação e do trabalho, distinguindo-a em duas áreas de atuação, a licenciatura (escolar) e bacharelado (não escolar). Esse retrocesso na formação docente está alinhado à agenda internacional para a educação e a busca pela legitimação de seus slogans do setor empresarial. Em ambos os currículos destacam a ênfase na aquisição de competências e habilidades que correspondam às novas dinâmicas da sociedade globalizada e as demandas do mercado.

O currículo é um campo de disputas, é colonizado e colonizador quando considera os saberes tradicionais de cada povo, bem como a cosmovisão e cosmopercepção que cada povo em seu país tem para vivenciar a cultura corporal. Os saberes tradicionais e a sociodiversidade se expressam na formação de professoras(es) de EF na UniLicungo por meio das disciplinas Antropologia Cultural de Moçambique e Práticas Desportivas III: Danças e Jogos (Educativos e Tradicionais) e continuamente no processo formativo das(os) sujeitas(os) que possibilita a articulação entre o conhecimento presente no território com a formação na universidade.

Além disso, os resultados revelaram a precariedade nas condições de trabalho na formação de professoras(es) de EF, com destaque para as questões de infraestrutura, material didático-pedagógico e superlotação das turmas, que impactam o desenvolvimento das aulas e o surgimento de iniciativas individuais e coletivas, que expressa um cenário de responsabilização docente camuflado pela romantização do "amor à camisola".

Como perspectiva contra-hegemônica ao cenário revelado frente a lógica da AGE que promove a desqualificação da formação docente por meio da fragmentação e esvaziamento teórico, apresentamos a práxis educativa em educação física que compreende as(os) sujeitas(os) como agentes históricos e sociais que se formam nas relações que estabelecem no cotidiano, que são sentidas e vivenciadas na realidade vivida. Assim, diante da convivência com o CEFD da UniLicungo e das falas das(os) professoras(es), apresentamos como estas(es) ressignificam o currículo a partir das condições concretas de ensino, das experiências acadêmicas-profissionais e das realidades dos estudantes.

A partir de nosso estudo, emergiram outros possíveis temas que não puderam ser aprofundados devido aos limites estabelecidos para a construção de uma dissertação de mestrado a escuta dos estudantes e dos demais que compõem a universidade, além da relação da comunidade com o curso de educação física e desporto, pois compreendemos que a formação de professoras(es) atravessa e é atravessada por todas(os) essas(es) sujeitas(os).

Os limites identificados ao longo do desenvolvimento deste escrito são de natureza pessoal e política. Apontamos atravessamentos de natureza pessoal, pois realizar um estudo longe de casa, não foi uma tarefa fácil, mas foi uma experiência única em que tivemos a limitação de tempo para absorver o máximo de informações sobre o objeto de estudo e o contexto do estudo. Apesar de acompanharmos algumas disciplinas no decorrer das atividades, escutar as(os) sujeitas(os) demanda partilha, partilha demanda confiança e confiança demanda tempo. Pois não obtemos o conhecimento de maneira empacotada (Castiano, 2013).

Em nossa última puxada de fôlego deste escrito, afirmamos: não há formação sem trocas! Do modo como ela vem sendo proposta verticalmente, cada vez mais corremos o risco de homogeneizar e termos uma ação urbanocêntrica e eurocêntrica, sem respeito às diversidades e os saberes tradicionais de cada povo. A formação de professoras(es) é, antes de tudo, a escuta e sensibilização de sujeitas(os). É tecer uma teia de saberes com as(os) sujeitas(os), a fim de que essa teia se expanda cada vez mais com pertencimento, com identidade, com territorialidade, e, acima de tudo, com transgressão. Formação se faz com transgressão!

Lutar é transgredir. Transgredir é sorrir. Sorrir é dançar. Dançar é cansar. Cansar é pedir ajuda. Ajudar é estender a mão. Estender a mão é lutar juntos. Sempre.

6 REFERÊNCIAS

ABREU, L.; BASTOS, R. **UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.** *In*: MAUÉS, O.; CAMARGO, A.; ABREU, L.; COSTA, M.; CABRAL, M.; PEREIRA, M.; SOUZA, M. (ORG). Glossário: A internacionalização da Educação, os Organismos Internacionais e a Formação Docente. Campinas: Mercado de Letras, 2024, p. 253-256.

ABREU, Lucenila. **Educação de Qualidade.** *In:* MAUÉS, O.; CAMARGO, A.; ABREU, L.; COSTA, M.; CABRAL, M.; PEREIRA, M.; SOUZA, M. (ORG). Glossário: A 8internacionalização da Educação, os Organismos Internacionais e a Formação Docente. Campinas: Mercado de Letras, 2024. p. 165-168.

ÁFRICA DO SÉCULO XX. **Moçambique: pesquisas, política e História.** [vídeo]. YouTube, 2020. 2 h 14 min. Disponível em: https://www.youtube.com/live/8ZjcIKda4Pg?si=nj0NGkjGVJ6csHCy. Acesso em: 13 ago. 2025.

AGUIAR, Eliane do Socorro de Sousa. A**nálise do processo de reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da UEPA:** ação regulatória e emancipatória. 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém. 2009.

AIM News. **Cerca de 73% da população moçambicana não tem acesso a serviços de internet**. 19 jun. 2024. Disponível em: https://aimnews.org/2024/06/19/cerca-de-73-da-populacao-mocambicana-nao-tem-acesso-a-servicos-de-internet/. Acesso em: 11 ago. 2025.

AMOSSE, Leodovico Adelino Castelo; SUBUHANA, Carlos. A dança marrabenta como um dos símbolos da identidade cultural do povo shona e bitonga no sul de Moçambique. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras, São Francisco do Conde** (BA), v. 3, n. especial II, p. 396–409, out. 2023. Disponível em: https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape. Acesso em: 11 ago. 2025.

ANDERSON, P. **Balanço do neoliberalismo**. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, (p. 9-23.).

ANDRÉ, Sónia. **O Unyagona educação da menina/mulher entre o povo Yaawo da província do Niassa, Moçambique**. 2019. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

ANDRÉ, Sónia. **Outras Elas:** “mulheres” do chão dos meus Mwany. São Paulo: Polo Africanidades. 2025.

ANDRÉ, S.; SILVA, L. **Capulana:** algumas de suas falas, significados e simbologias. In: PEREIRA, A.; SPOTTI, C.; SILVA, L. Educação, Diversidades e Culturas: entrecruzamentos nas Amazônias. Curitiba: Editora CRV. 2022, (p. 183-198).

ANTÓNIO, Joaquim Inácio. **A trajetória do planejamento educacional em Moçambique:** tendências para a formação de professores da educação básica. 2023. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

ANTUNES, R. L. C. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

APPLE, Michael**. Educação e Poder**. Porto: Porto Editora, 2001.

BANCO MUNDIAL. **Professores excelentes:** como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, DC: Banco Mundial, 2014.

BANCO MUNDIAL. **Prestação de serviços educacionais em Moçambique:** uma segunda ronda do inquérito aos indicadores de prestação de serviços. Washington, DC: Banco Mundial, 2018.

BASÍLIO, Guilherme. Os saberes locais e o direito costumeiro no currículo em Moçambique: uma fundamentação epistemológica. **Kwanissa,** São Luís, v. 6, n. 14, p. 100–120, jan./jun. 2023. DOI: 10.18764/2595-1033v6n14.2023.6.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1l ed., 1998.

BOGATSCHOV, Darlene Novacov; FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas para formação de professores no Brasil e a interlocução com as diretrizes da OCDE. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1335–1359, 2022. DOI: 10.23925/1809-3876.2022v20i3p1335-1359. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/54584. Acesso em: 31 jul. 2025.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. **Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 mai. 2024.

BRASIL. Lei n. 10.639/2003, 09 de Janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

CAESAR, L. et al. **Planetary Health Check Report 2024**. Potsdam: Potsdam Institute for Climate Impact Research, 2024.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CASTIANO, José. **Os saberes locais na academia:** condições e possibilidades da sua Legislação. Maputo: Educar. 2013.

CAVALCANTE, M. S. **A importância dos grupos de estudos e de pesquisas para a formação docente dos estudantes de pedagogia**. In: Congresso Nacional de Educação, 6. Fortaleza, 2019. Anais eletrônicos [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58520. Acesso em: 08 set. 2023.

CÉSAR, Chico. **Por favor, todas as minhas canções são de cunho político-ideológico!!.** Instagram, 5 jan. 2025.

CHISALA, Upile. **Eu destilo melanina e mel.** São Paulo: LeYa, 2020.

CHIZIANE, Paulina. **O alegre canto da perdiz.** Lisboa: Caminho, 2008.

CHIZIANE, Paulina. **As andorinhas**. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo, Cortez, 1992.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. . PORTARIA GAB Nº 82/2022. **Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP.** 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria de-educacao basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES___1689649___Portaria_GAB_82.pdf. Acesso em: 31 ago. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Edital nº 16, de 29 de junho de 2023. **Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento**. Processo nº 23038.003817/2023-11. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29062023_Edital_2007867_Edital_16_2023.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Guia de uso do Portal de Periódicos da CAPES (Guia 2019.4 – oficial).** [recurso eletrônico]. Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/images/documents/Portal_Peri%C3%B3dicos_CAPES_Guia_20129_4_oficial.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

CORDEIRO, Paula Regina. **Geografia da África e de seus descendentes no Brasil**. Salvador: EDIFBA, 2023.

COSTA, C. F. da; GOULART, S. Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro. **Cadernos EBAPE.BR**, [S.l.], v. 16, n. 3, p. 396-409, 2018

COSTA, Maria da Conceição dos Santos. **Trabalho e formação docente em Educação Física na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Belém/PA**. 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos. Formação de professores e professoras em educação física e as diretrizes curriculares nacionais: a desertificação da docência. **Revista Formação** em Movimento, Rio de Janeiro, v.5.n.11, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2023.v5.n.11.5158. Acesso em: 18 jun 2025.

CUNHA, M.; MANSHUR, J.; SURIANI, A. L. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciatura. **Revista Conexão UEPG.** Ponta Grossa, v.9, n. 2, p. 334-341, jul./dez. 2013. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao. Acesso em: 09 set. 2023. FREIRE, P.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante.** Organização de Frank Barat. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2018.

DOMINGOS, Nuno. Futebol e colonialismo, dominação e apropriação: sobre o caso moçambicano. **Análise Social**, v. 41, n. 179, p. 397-416, 2006.

DELORS, J. et al. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

DE SOUSA, V. S. **Corpalaveira:** Uma poética do coração. Belém: Editora Cromos. 2023

ENVIRONMENTAL SYSTEMS RESEARCH INSTITUTE. **ArcGIS Data and Maps.** Redlands: ESRI, 2021.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional.** In: Ronaldo M.L. Araújo; Doriedson S. Rodrigues. A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. 1ed. Campinas-SP: Alínea, 2012, v.1, p.52-71. Disponível em: https://gtfhufrgs.fles.
https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analisar-documentos.doc

EVARISTO, Conceição. a arte pode cumprir um papel de crítica à sociedade. *In:* curso "Uma arrebentação das margens: prosa de autoria de mulheres afro-brasileiras e afrodiaspóricas". São Paulo. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'água.** Rio de Janeiro: Pallas. 2021.

FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.) **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 2002.

FEDERAÇÃO PORTUGUESA DE DESPORTO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Categorias funcionais no desporto para pessoas com deficiência: manual para identificação e capacitação.** Lisboa: FPDD, 2025. Disponível em: https://www.fpdd.pt. Acesso em: 10 jan. 2026.

FERREIRA, Diana L. A. **Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil**. 2011. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Belém-PA, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Luís Carlos. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular. 2018.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.

GAMBOA, S. S. A pesquisa como estratégia educativa: a formação continuada e os problemas da educação básica. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.15, n.31, p. 265-280, jul./dez. 2013.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2008.

GENTILI, P. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais**. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas: Editores Associados, 2002, p. 45-59.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas para pesquisa social.** Editora Atlas - 6 ed. São Paulo, 2008.

GOMES, Nilma Lino. A luta política pelo direito à diversidade. In: **Indagações sobre currículo:** diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 25-27. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: caderno 1 (XVI): 1929-1930: primeiro caderno. Tradução de Rocco Lacorte, Alex Calheiros, Lucas Moura Vieira. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

HERCOVICI, A. **O capitalismo imaterial:** elementos para uma análise (socio)econômica. Novo Estudos CEBRAP, n. 102, julho 2015 p. 129-147. Disponível em: https://www.scielo.br/j/nec/a/4jxrQqrfqszy7PPNM35v9pq/. Acesso em: 22 jun. 2025.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 13, n. 25, p. 187, 7 ago. 2019. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educacao (CNTE). http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.995.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: Desafios da formação pós-bncc. **Práx. Educ.,** Vitória da Conquista , v. 17, n. 46, p. 35-52, jul. 2021 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178 26792021000300035&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 05 abr. 2025.

IBRAIMO, Mussagy Ismael Savai. **Dinâmica migratória e avaliação dos quesitos censitários sobre migrações internas e internacionais em Moçambique: uma análise a partir do censo 2017**. 2022. 106 f. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Exatas e da Terra, Programa de Pós-Graduação em Demografia, Natal, 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LIMA, Adriane; COSTA, Maria da Conceição dos Santos. Práxis educativa e cultura corporal na formação de professores(as) em Educação Física e Pedagogia: práticas de ensino emancipatórias da Amazônia paraense. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, e97134, 2025. DOI: 10.1590/1984-0411.97134.

LIPENGA, Ken Junior; MTENJE, Asante Lucy. Black Women and Self-Care: a black feminist reading of upile chisala poetry. **Tulsa Studies In Women'S Literature**, [S.L.], v. 42, n. 2, p. 343-360, set. 2023. Project MUSE. http://dx.doi.org/10.1353/tsw.2023.a913029.

MALEQUETA, Alberto Francisco; SANTOS, Luísa Soares dos; PERY, Manuela Remígio Manuel. Percurso formativo e transições profissionais dos estudantes graduados em Ensino de Educação Física e Desporto na modalidade a distância da Universidade Católica de Moçambique. **Educação a Distância,** Batatais, v. 7, n. 1, p. 107–124, jan./jun. 2017. ISSN 2237-2334.

MALCHER JUNIOR, João do Espírito Santo Lima. **Curso Popular TF Livre:** uma experiência de Educação Popular no bairro-território da Terra Firme, Belém-PA. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.

MAPERA, Martins. **Poema aberto:** e a tela da diversidade. Beira: Fundza. 2017.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação.** 11 ed. Campinas: Papirus, 2004.

MARQUES, P.; NOVAES, R.; TELLES, S. **O(s) currículo(s) da educação física no ensino superior:** o bacharelado e a licenciatura nas Universidades Federais. 2017, p. 217-240. *In:* AZEVEDO, A.; MALINA, A (ORG). Formação profissional e formação humana em educação física: Apontamentos Críticos. Campo Grande: UFMS, 2017.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do Lazer:** Uma introdução. São Paulo: Autores Associados, 1996.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política: livro I. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MAUÉS, O.; CAMARGO, A. A Agenda Global da Educação e a Formação Continuada de Professores. **Revista Textura**. v. 24 n. 59 p. 11 35 jul./set. 2022. Disponível: http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/view/7116. Acesso: 26 abril 2024.

MAUÉS, Olgaíses. **OCDE** - Organização para o Desenvolvimento Econômico. 2024, p. 207-210. In: MAUÉS, O.; CAMARGO, A.; ABREU, L.; COSTA, M.; CABRAL, M.; PEREIRA, M.; SOUZA, M. (ORG). Glossário: A internacionalização da Educação, os Organismos Internacionais e a Formação Docente. Campinas: Mercado de Letras, 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOÇAMBIQUE. Assembleia da República. **Lei 4/1983 de 23 de Março de 1983**. Lei do Sistema Nacional de Educação. Maputo, 1983.

MOÇAMBIQUE. Assembleia da República. **Lei 6/1992 de 6 de Maio de 1992**. Lei do Sistema Nacional de Educação. Maputo, 1992.

MOÇAMBIQUE. Assembleia da República. **Lei 18/2018 de 28 de Dezembro de 2018.** Lei do Sistema Nacional de Educação. Maputo, 2018.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de 1990.** Maputo, 1990.

MOÇAMBIQUE. **Plano Curricular do Ensino Básico**, Maputo: Ministério da Educação – INDE, 2003.

MOÇAMBIQUE. **Plano de Reassentamento e Deslocalização de Infraestruturas da Área do Goto.** Beira, 2017. [recurso eletrônico]. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/655801488875976661/pdf/SFG3120-RP-PORTUGUESE-P123201-Box402893B-PUBLIC-Disclosed-3-6-2017.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico de Educação e Cultura 1999-2003**. Maputo, 1998.

MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2011**, Maputo, 2006.

MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico de Educação 2020-2029.** Maputo, 2020.

MONTEIRO, Julienne Edienne Pereira Pantoja. **Trabalho docente e o adoecimento na rede municipal de educação pública de Belém.** 2025. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2025.

MORAES, R. **Neoliberalismo** - de onde vem, para onde vai? S. Paulo, Editora SENAC, 2001.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOROSINI, M.; KOHL-SANTOS, P.; BITTENCOUT, Z. **Estado do conhecimento:** teoria e prática. Curitiba: Editora CRV. 2021.

MOSCA, João; SELEMANE, Thomas. **Do país sonhado ao país vivido:** Moçambique 1975-2025. Maputo: OMR. 2025.

MOTA JÚNIO, William. **Organismos Internacionais.** In: MAUÉS, O.; CAMARGO, A.; ABREU, L.; COSTA, M.; CABRAL, M.; PEREIRA, M.; SOUZA, M. (ORG). Glossário: A internacionalização da Educação, os Organismos Internacionais e a Formação Docente. Campinas: Mercado de Letras, 2024, p. 214-215.

MURIA, A. **A complexidade da formação de professores: o caso da educação física e desporto em Moçambique.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo:** um conceito emergente do processo histórico cultural da população afro-brasileira. In: Elisa Larkin (org). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Pa2ulo: Selo Negro, 2009.

NEYMA. **Como Anima (Marrabenta)**. Moçambique, 2017. Disponível em https://www.youtube.com/. Acesso em: 18 jan. 2026.

NOVO MILÊNIO. **Mapas do Porto de Mucuripe** — MZSO map. Disponível em: https://www.novomilenio.inf.br/porto/mapas/mzsomap.htm. Acesso em: 26 jul. 2025.

NUGROHO, D. e KARAMPERIDOU, D. **Hora de ensinar**: Assiduidade e tempo de dedicação dos professores nas escolas primárias. Escritório de Pesquisa do UNICEF – Innocenti, Florença, 2021.

NUNES, Sued. **Povoada**. In: Travessia. Intérprete: Nunes. Muritiba: Mugunzá Records, 2021. (2 min).

OCDE. **Framework for addressing and measuring entrepreneurship**. Paris: OECD Publishing, 2007.

OBSERVATÓRIO DE REGIONALISMO. **OCEE — Organização para a Cooperação Econômica Europeia.** Observatório de Regionalismo, 2023. Disponível em: https://observatorio.repri.org/glossary/ocee-organizacao-para-a-cooperacao-economica-europeia/. Acesso em: 18 ago. 2025.

OLIVEIRA, Dalila. **Política e trabalho na escola:** administração dos sistemas públicos de educação básica. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. **Condições de trabalho docente**. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **UNESCO: Building Peace through Education, Science and Culture.** Disponível em: https://www.unesco.org/en. Acesso em: 13 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Sobre a OCDE**. Disponível em: https://www.oecd.org/en/about.html. Acesso em: 13 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Educação 2030 no Brasil.** Disponível em: https://www.unesco.org/pt/node/99516. Acesso em: 13 ago. 2025

OS TAMUATÁS DO TUCUNDUBA. **Rio Tucunduba** (Videoclipe Oficial). YouTube, publicado por Os Tamuatás do Tucunduba, 2022. Disponível em: https://youtu.be/sT2UszFMvlA. Acesso em: 19 fev. 2026.

Oxfam Brasil. **Fortuna dos 1 % mais ricos cresce mais de US$ 33,9 trilhões desde 2015 – valor suficiente para acabar com a pobreza 22 vezes**. São Paulo: Oxfam Brasil, 25 jun. 2025. Disponí8vel em: https://www.oxfam.org.br/noticias/riqueza-1porcento-acabar-pobreza-22-vezes-oxfam/. Acesso em: 27 jun. 2025.

PENNA, A.; SILVA, E.; ALMEIDA, P.; CASTRO, W.; GURGEL, J.; ALVES, E. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Física: Arautos da Nova Arquitetura Precarizada Para a Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, Rio de Janeiro. v.3, i.2, n.6, p. 497-519, nov. 2021. Disponível em: https://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/935. Acesso em: 02 mai. 2025.

PESSULA, Pedro Antonio; BIVE, Madalena Tirano. Educação Física em Moçambique: dilemas históricos da formação e atuação profissional. **Motricidades:** Revista da SPQMH, v. 3, n. 1, p. 17–29, jan./abr. 2019. ISSN 2594-6463. DOI: http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463.2019.v3.n1.p17-29

PICARDO, Leonor; CAMPOS, Maria João; FERREIRA, José Pedro**.** Percepções de docentes universitários sobre a formação inicial de professores de educação física numa perspetiva inclusiva em Moçambique. **Retos:** nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, n.º 60, p. 119–128, 2024.

PICARDO, Leonor Francisca Manuel José. **Formação inicial e competência dos professores de Educação Física numa perspetiva inclusiva em Moçambique**: uma proposta de revisão das unidades curriculares. 2024. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2024.

PRISTA, Antônio. A formação superior em Educação Física e Desporto em Moçambique. Uma história que se fez com o Professor António Teixeira Marques

Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, v. 21, n. Supl. 1, p. 93-97, 2021. DOI: 10.5628/rpcd.21.S1.9

RODRIGUES. R. C. F. **O Estágio Supervisionado no curso de educação física da UEFS: Realidade e possibilidades.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, p. 103. 2007. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11881. Acesso em: 05 ago. 2023.

SANTASE. **A arte moçambicana:** reflexo da diversidade cultural e história. Embaixada de Moçambique junto à Santa Sé, 2024. Disponível em: https://www.embamocsantase.org/a-arte-mocambicana-reflexo-da-diversidade-cultural-e-historia/. Acesso em: 21 jan. 2026.

SANTOS, Ingrid Silva dos. **Educação popular na periferia de Belém: a experiência do Coletivo Tela Firme com as juventudes**. 2022. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022. Disponível em: https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/ingridd.pdf Acesso em: 27 nov. 2025.

SEMBLANO, A. C. SOARES, M. G. Possibilidades didáticas da monitoria acadêmica na formação de professores. **Rivista di Pedagogia Critica Educazione Aperta**, Via Calentano. n. 13, 2023. Disponível em: www.educazioneaperta.it. Acesso em: 10 set. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pesquisa em educação: a abordagem crítico a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador na formação do educador. **Contrapontos**: Revista de Educação da Univali, Itajaí, v. 1, n. 1, p. 9-22, jan/jun. 2001.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, M.A. **Organismos internacionais e a educação.** *In:* OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SILVEIRA, Keyla Amélia. **O movimento da educação das relações étnico-raciais no currículo de licenciatura em Educação Física da UFJF:** conhecimento, implementação e efetivação. 2022. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juíz de Fora. 2022,

SOUSA, Fernanda Raquel Pereira de; CRUZ, Dalízia Amaral. Projeto Propaz nos bairros: a gestão do coordenador pedagógico em contexto educacional não-formal. **Gestão do Trabalho, Educação e Saúde**: Desafios Agudos e Crônicos - Volume 2, [S.L.], p. 178-192, 2021. Editora Científica Digital. http://dx.doi.org/10.37885/210303453.

SOUSA, Noémia. **Sangue Negro.** Maputo: Marimbique. 2011

SOUZA, E.; ASSUNÇÃO, M. **Capital Humano**. *In:* MAUÉS, O.; CAMARGO, A.; ABREU, L.; COSTA, M.; CABRAL, M.; PEREIRA, M.; SOUZA, M. (ORG). Glossário: A internacionalização da Educação, os Organismos Internacionais e a Formação Docente. Campinas: Mercado de Letras, 2024, p. 32-36.

TAFFAREL, C. Z. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, v. 30, n. 1, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5726. Acesso em: 08 set. 2023.

TAFFAREL, C. Z. Pedagogia Histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações, **Nuances:** Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5–23, 2016. DOI: 10.14572/nuances.v27i1.3962. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962. Acesso em: 13 ago. 2025.

TAFFAREL, Celi Zulke; LACKS, Solange; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Formação de professores de Educação Física: estratégia e táticas. **Motrivivência,** Florianópolis, ano XVIII, n. 26, p. 89–111, jun. 2006. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/681/1871. Acesso em: 24 jul. 2025.

TEMPERO DRAG. **ABC do socialismo**. 224. Vídeo (20:11 min). Disponível em: https://youtu.be/Vub-NcOTjZc?si=Zh7gwJRm9pjGYqRF. Acesso em: 25 jun. 2025.

TIMBANE, A.; CÂMARA, C. **Estudos linguísticos e literários sobre Moçambique.** Schreiben, 2022.

UNESCO. **Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da UNESCO**. 1978. Tradução: Christiano Robalinho Lima. Revisão: Unidade de Publicações da Representação da UNESCO no Brasil. Brasília, 2013.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas.** Brasília: UNESCO, 2015.

UNESCO. **UNESCO Brasilia.** Brasília: UNESCO, 2018. Disponível em: https://www.unesco.org/en/fieldoffice/brasilia. Acesso em: 18 ago. 2025.

UNESCO. **Educação 2030 no Brasil:** Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação da Educação 2030 [online]. Publicado em 28 de maio de 2025. Disponível em: UNESCO. (Acesso em: data do seu acesso).

UNIÃO AFRICANA. **Agenda 2063:** *a África que queremos*. Adis Abeba: União Africana, 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ . **EDITAL Nº 59/2023 – UEPA.** Processo seletivo de monitoria bolsista e voluntária CCBS/CCNT/CCSE - UEPA. 2023. Disponível em: https://www.uepa.br/pt-br/editais. Acesso em: 10 set. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física:** licenciatura e bacharelado. Belém: UEPA, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **EDITAL Nº 04/2024.** Processo Seletivo Simplificado de Bolsas de Mestrado e Doutorado Sanduiches para o Projeto de Cooperação Internacional Juventudes, Culturas Marginalizadas e Agência: Diálogos Brasil Moçambique e Educação Antirracista - Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento (Edital 16/2023/Capes). 2024. Disponível em: https://ppgedufpa.com.br/index.php. Acesso em: 13 ago. 2025.

VIANA, Nildo. **Democracia Burguesa: Essência e Metamorfose.** Crítica Desapiedada. 2022. Disponível em: https://criticadesapiedada.com.br/2022/05/01/democracia-burguesa-essencia-e-metamorfose-nildo-viana/. Acesso em: 10 jun. 2025.

WORLD ATLAS. **Mozambique Map**. Disponível em: https://www.worldatlas.com/maps/mozambique. Acesso em: 23 jul. 2025.

WORLD INEQUALITY LAB. **Relatório sobre as Desigualdades Mundiais**. 2022. Disponível em: https://wir2022.wid.world/. Acesso em: 24 jun. 2025.

7 APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER – GEPEF

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro está sendo convidado/a como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada **"TRAVESSIA: ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MOÇAMBIQUE",** desenvolvida por **Jeannfer Nathali Leite Cristo** e orientada pela docente **Dra. Maria Conceição dos Santos Costa**. Esta pesquisa faz parte de um estudo no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Neste estudo pretendemos analisar a presença dos saberes locais na formação em Educação Física e Desporto da Universidade Licungo em meio a conjuntura da Agenda Global da Educação.

Se necessário, poderei contatar/consultar a professora orientadora a qualquer momento através do e-mail "concita.ufpa@gmail.com" ou ainda a mestranda[1] em "cjeannfer2020@gmail.com".

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado/a dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos à ética e rigor acadêmico, bem como será garantido o anonimato (com uso de nomes fictícios e a indicação genérica de "professor/a" ou "entrevistado/a"). Minha colaboração se fará por meio de uma entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado/a, poderei contactar a pesquisadora responsável ou sua orientadora.

_____, _____de _____de 2025.

Assinatura do/a participante
Nome e telefone:

APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas

Eixo	Perguntas
Dados de Identificação	1. Qual o seu nome? 2. Qual a sua idade? 3. Qual o seu sexo? 4. Qual a sua situação conjugal e/ou estado civil? 5. Qual a sua religião? 6. Você nasceu em qual província? 7. Você fala alguma língua local? Se sim, qual ou quais?
Dados do trabalho e formação continuada	8. Fale sobre a sua formação inicial em Educação Física 9. Fale sobre a sua formação continuada 10. Há quanto tempo você é professor/a? 11. Há quanto tempo você é professor/a na Universidade Licungo (Antiga Universidade Pedagógica)? 12. Quais disciplinas você ministra no curso de Educação Física e Desporto. 13. Fale sobre as dificuldades encontradas no curso de Educação Física e Desporto. 14. Fale sobre as possibilidades de superação das dificuldades elencadas.
Práticas Pedagógicas e Currículo	15. Fale sobre o plano curricular do curso de Educação Física e Desporto na Universidade Licungo, o que você acha desse plano? 16. Quem são os sujeitos (perfil, origem, classe, gênero, trabalham, outros) que cursam o curso de Educação Física e Desporto na Universidade? 17. Fale sobre sua prática pedagógica no curso (você aplica o plano integralmente? Faz adaptações, quais? Quais práticas e conteúdos trabalha?) 18. Fale sobre o que você entende por saberes locais.

	19. Fale como os saberes locais estão presentes no curso de Educação Física e Desporto. 20. Fale como você trabalha os saberes locais nas disciplinas que leciona. 21. A partir da sua experiência no curso, fale o trabalho e atuação do (a) professor (a) que será formado (a) pelo Curso; 22. Fale como você enxerga a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais em Moçambique.