

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional**  
**Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**

Gustavo Schünemann Christófaró Silva

**ENTRE O LOCAL E O GLOBAL:**  
**reflexões sobre o currículo de formação em animação turística da ESHTI/Moçambique**

Belo Horizonte

2023

Gustavo Schünemann Christófaró Silva

**ENTRE O LOCAL E O GLOBAL:  
reflexões sobre o currículo de formação em animação turística da ESHTI/Moçambique**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos do Lazer.

Orientador: Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama

Belo Horizonte

2023

S586e Silva, Gustavo Schünemann Christóforo  
2023 Entre o local e o global: reflexões sobre o currículo de formação em animação turística da ESHTI/ Moçambique. [manuscrito] / Gustavo Schünemann Christóforo Silva – 2023.  
219 f.: il.

Orientador: Hélder Ferreira Isayama

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 195-211

1. Lazer – Teses. 2. Turismo – Teses. 3. Turismo – Estudo e ensino – Teses. Turismo – Moçambique – Currículos. I. Isayama, Hélder Ferreira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 379.8

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Sheila Margareth Teixeira Adão, CRB 6: n° 2106, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS DO LAZER

**ATA DA 97ª DEFESA DE TESE DE DOUTORADO  
GUSTAVO SCHUNEMANN CHRISTOFARO SILVA**

Às 13h00min do dia 06 de outubro de 2023 reuniu-se de no auditório Maria Lúcia Paixão na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais a Comissão Examinadora de Tese, indicada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer para julgar, em exame final, o trabalho "Entre o Local e o Global: Reflexões sobre o Currículo de Formação em Animação Turística da ESHTI/Moçambique", requisito final para a obtenção do Grau de Doutor em Estudos do Lazer. Abrindo a sessão, o Presidente da Comissão, Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra para o candidato, para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos(as) examinadores(as), com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu, sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Membros da Banca Examinadora	Aprovado	Reprovado
Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama (Orientador)	X	
Profa. Dra. Ana Paula Guimaraes Santos de Oliveira (UFMG)	X	
Profa. Dra. Cathia Alves (IFSP)	X	
Profa. Dra. Christianne Luce Gomes (UFMG)	X	
Prof. Dr. Ricardo Ricci Uvinha (USP)	X	

Após as indicações a candidato foi considerado:

O **resultado final** foi comunicado publicamente, para o candidato pelo Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar o Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente **ATA** que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

**Belo Horizonte, 06 de outubro de 2023.**

Assinatura dos membros da banca examinadora:

Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama (Orientador)

Profa. Dra. Ana Paula Guimaraes Santos de Oliveira (UFMG)

Profa. Dra. Cathia Alves (IFSP)

Profa. Dra. Christianne Luce Gomes (UFMG)

Prof. Dr. Ricardo Ricci Uvinha (USP)

*Aos povos colonizados, cujas trajetórias de resistência e resiliência merecem ser reconhecidas e celebradas. Que este estudo seja uma modesta homenagem à sua história e uma pequena contribuição para a construção de um mundo mais justo e igualitário, onde as marcas do passado colonial sejam legitimadas e superadas.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à Uxy, minha mãe, por ter me presenteado com o maior tesouro, que é a educação. Sua dedicação e incentivo, desde o início, foram fundamentais para que eu trilhasse essa jornada acadêmica com determinação.

À Amanda, minha esposa, sou grato pela paciência, incentivo e parceria ao longo de toda essa trajetória. Seu apoio incondicional e compreensão foram imprescindíveis para superar os desafios e alcançar este objetivo.

Agradeço ao meu irmão Pedrão, por me apresentar ao objeto que esta tese se propôs a estudar. Por toda a assistência em minhas incursões, pelo amor e companheirismo. Sua contribuição enriqueceu significativamente o trabalho.

Ao meu filho Joaquim, você é a luz da minha vida e a razão do meu esforço diário. Sua presença torna cada conquista mais significativa e inspiradora.

Ao professor Hélder, meu orientador, por sua dedicação, sabedoria e parceria ao longo de todo o percurso. Sua orientação foi fundamental para o desenvolvimento desta tese.

Aos colegas do Oricolé, agradeço a escuta, o apoio, a troca de aprendizado e os ensinamentos compartilhados ao longo dessa jornada.

À turma do PPGIEL, meus colegas, pelo incentivo e parceria ao longo de todo o curso. A troca de experiências e aprendizados enriqueceram minha formação.

Aos docentes do PPGIEL, foi uma honra em trilhar essa trajetória sob sua orientação e aprendizado. Suas contribuições foram inestimáveis.

Aos estimados professores membros da banca, meu sincero agradecimento por dedicarem seu tempo e expertise na avaliação desta tese de doutorado.

À professora Vânia Noronha, agradeço as trocas e parcerias e por me apresentar o campo dos Estudos do Lazer.

À professora Célia Tembe, pela colaboração e suporte imprescindíveis para viabilizar a pesquisa de campo na ESHTI. Seu apoio foi fundamental para a concretização deste estudo.

Aos docentes da ESHTI que participaram das entrevistas, sua disponibilidade e contribuição foram de extrema importância para a coleta de dados.

À ESHTI e à UEM por aceitarem a proposta de pesquisa, possibilitando a realização deste estudo. Sua receptividade e apoio foram essenciais para tornar este projeto uma realidade.

A minha família, pelo suporte e torcida incondicionais, obrigado por sempre acreditarem em mim.

Aos amigos, pelo apoio e incentivo em todos os momentos, vocês são verdadeiros pilares em minha vida.

E a todos e todas que, ao longo desse processo, cruzaram meu caminho, meu profundo agradecimento. Cada encontro, diálogo e troca de aprendizado contribuíram para o crescimento pessoal e profissional, e fizeram deste percurso uma experiência enriquecedora e transformadora. Obrigado a todos que, de alguma forma, fizeram parte desta jornada.

“Eu comemoro não a invasão, mas a rebelião contra a invasão. E se tivesse de falar dos principais ensinamentos que a trágica experiência colonial nos dá, eu diria que o primeiro e mais fundamental deles é o que deve fundar a nossa decisão de recusar a espoliação, a invasão de classe também como invasores ou invadidos. É o ensinamento da inconformidade diante das injustiças, o ensinamento de que somos capazes de decidir, de mudar o mundo, de melhorá-lo. O ensinamento de que os poderosos não podem tudo; de que os frágeis podem fazer, na luta por sua libertação, de sua fraqueza a força com a qual vencem a força dos fortes” (FREIRE, 2000).



## RESUMO

A presente pesquisa de doutorado teve como objetivo investigar a formação do Curso Superior de Licenciatura em Animação Turística da ESHTI, com um foco na organização de seus elementos curriculares. Para isso, buscou-se identificar e compreender a estrutura dos conhecimentos curriculares que compõem a formação, analisando a participação dos atores envolvidos na elaboração do currículo e as dinâmicas de poder que influenciam as decisões curriculares. Além disso, a pesquisa procurou compreender como o currículo se relaciona com as necessidades sociopolíticas e econômicas do contexto em que está inserido. A metodologia adotada incluiu pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica envolveu a revisão de estudos relacionados a temas como currículo, (de)colonialidade, pós-colonialismo, estudos africanos e formação profissional em lazer e turismo. A pesquisa documental focou em documentos como o Quadro Curricular para a Graduação da UEM, a matriz curricular dos cursos oferecidos pela ESHTI, o regulamento interno da instituição e seu relatório de atividades financeiras. A pesquisa de campo foi realizada na ESHTI, na cidade de Inhambane, Moçambique, por meio de entrevistas semiestruturadas com professores da instituição. As conclusões destacam que, embora a região de Inhambane tenha um grande potencial turístico global, a formação em animação turística na ESHTI enfrenta desafios. Há uma aparente dicotomia entre teoria e prática na abordagem da instituição, e uma forte ênfase na demanda do mercado pode limitar o desenvolvimento de habilidades mais amplas nos estudantes. Além disso, a pesquisa revela preocupações como a sub-representação de mulheres no corpo docente, a influência do colonialismo nas estruturas educacionais e de poder, e a dependência de currículos de outras instituições. Essas questões apontam para a necessidade de repensar a formação em animação turística, promovendo uma abordagem mais inclusiva e culturalmente sensível. A pesquisa também destaca a importância de repensar o currículo escolar, questionando a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e promovendo práticas pedagógicas que levem em consideração a diversidade cultural e a interculturalidade. Ademais, propõe uma abordagem curricular que valorize os conhecimentos locais e desafie as estruturas coloniais de poder e conhecimento.

**Palavras-chave:** turismo; currículo; colonialidade; animação turística; lazer.

## ABSTRACT

The doctoral research aimed to investigate the formation of the Bachelor's Degree in Tourism Animation at ESHTI, with a focus on the organization of its curriculum elements. To achieve this, the goal was to identify and understand the structure of the curriculum knowledge that comprises the program, analyzing the involvement of actors in curriculum development and the power dynamics that influence curriculum decisions. Additionally, the research sought to comprehend how the curriculum relates to the sociopolitical and economic needs of the context in which it operates. The methodology employed included bibliographic, documentary, and field research. The bibliographic research involved reviewing studies related to topics such as curriculum, (de)coloniality, post-colonialism, African studies, and professional training in leisure and tourism. The documentary research focused on documents such as the Graduation Curriculum Framework of UEM, the curriculum matrix of ESHTI's offered courses, the institution's internal regulations, and its financial activity reports. Field research was conducted at ESHTI in Inhambane, Mozambique, through semi-structured interviews with institution faculty. The conclusions highlight that, despite the region of Inhambane having significant global tourism potential, the training in Tourism Animation at ESHTI faces challenges. There appears to be a dichotomy between theory and practice in the institution's approach, and the strong emphasis on market demand may limit the development of broader skills in students. Additionally, the research reveals concerns about the underrepresentation of women in the faculty, the influence of colonialism on educational and power structures, and the reliance on curricula from other institutions. These issues point to the need to rethink Tourism Animation education, promoting a more inclusive and culturally sensitive approach. The research also emphasizes the importance of reimagining the school curriculum, questioning the hegemony of Eurocentric knowledge and fostering pedagogical practices that consider cultural diversity and interculturality. The research proposes a curriculum approach that values local knowledge and challenges colonial structures of power and knowledge.

**Keywords:** tourism; curriculum; clonality; tourism animation; leisure.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: As estratégias avaliativas, seu conteúdo e alocação .....	110
Quadro 2: Tronco comum da ESHTI .....	114
Quadro 3: Plano de estudos do curso de AT da ESHTI .....	131
Quadro 4: Distribuição de docentes da ESHTI por qualificação e gênero .....	140

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Percentual de referencial bibliográfico indicado no curso de AT por continente. 136

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANAC	Administração Nacional das Áreas de Conservação
AT	Animação Turística
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMES	Conferência Mundial de Ensino Superior
CNAQ	Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico
COEP-UFMG	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CORDESIA	Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências
CUN	Conselho Universitário
DICES-MESCT	Direção de Coordenação do Ensino Superior do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia
ES	Ensino Superior
ESHTI	Escola Superior de Hotelaria e Turismo de Inhambane
FAE/UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FMI	Fundo Monetário Internacional
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
GdT	Governo de Transição
GH	Gestão Hoteleira
GMT	Gestão de Mercados Turísticos
GNL	Gás Natural Liquefeito
IES	Instituição de Ensino Superior
INDE	Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação
INE	Instituto Nacional de Estatísticas
ISCTEM	Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique
ISP	Instituto Superior Pedagógico
ISPU	Instituto Superior Politécnico e Universitário
ISUTC	Instituto Superior de Transportes e Comunicação
IT	Informação Turística
LAM	Linhas Aéreas de Moçambique
LT	Licenciatura em Turismo

MANU	Mozambique African National Union
MDM	Movimento Democrático de Moçambique
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEF	Ministério de Economia e Finanças
MESCT	Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia
MICULTUR	Ministério da Cultura e do Turismo
MINED	Ministério da Educação
MITADER	Ministério da Terra, Ambiente e Desenvolvimento Rural
MITUR	Ministério do Turismo
MTA	Ministério da Terra e Ambiente
MUREI	Museu Regional de Inhambane
OMT	Organização Mundial do Turismo
ONG	Organização Não-Governamental
ORICOLÉ	Laboratório de Pesquisas sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer
PEDTM	Plano Estratégico para o Desenvolvimento do Turismo em Moçambique
PEES	Plano Estratégico do Ensino Superior
PEMI	Plano Estratégico do Município de Inhambane
PEPII	Plano Estratégico da Província de Inhambane
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Política Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGIEL	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer
PRE	Programa de Reabilitação Econômica
PUC MINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
QCG	Quadro Curricular para a Graduação
QUANQES	Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior
RENAMO	Resistência Nacional Moçambicana
SIDA	Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
SINAQUES	Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior
SNATCA	Sistema de Acumulação e Transferência de Créditos Acadêmicos
SNE	Sistema Nacional de Educação

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UC	Unidade Curricular
UCM	Universidade Católica de Moçambique
UDENAMO	União Democrática Nacional de Moçambique
UDM	Universidade Técnica de Moçambique
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMB	Universidade Mussa Bin Bique
UNAMI	União Nacional Africana de Moçambique Independente
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1 Metodologia .....	37
<b>2 A EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: COLONIALIDADE E POLÍTICA</b> .....	44
2.1 O sistema educacional e o contexto sociopolítico e econômico de Moçambique .....	46
2.2 A Educação Superior moçambicana e as suas reformas .....	63
<b>3 O TURISMO EM MOÇAMBIQUE E SUAS IMPLICAÇÕES NA REGIÃO DE INHAMBANE</b> .....	72
3.1 Turismo em Moçambique: reflexões e interfaces sobre neoliberalismo e desenvolvimento .....	75
3.2 Inhambane, a “terra de boa gente”, com turismo para pouca gente .....	94
<b>4 O CURSO DE ANIMAÇÃO TURÍSTICA DA ESHTI E SEUS DESDOBRAMENTOS</b> .....	102
4.1 A Escola Superior de Hotelaria e Turismo de Inhambane (ESHTI): contextualização, currículo e reformas .....	103
4.2 O curso superior de licenciatura em AT da ESTHI e sua constituição curricular .....	117
4.3 Os docentes do curso de AT da ESHTI: visões e atribuições .....	139
<b>5 TENSÕES E DISPUTAS NO CURRÍCULO DO CURSO DE AT</b> .....	155
5.1 A influência dos fatores internos e externos em perspectiva .....	156
5.2 Os egressos da ESHTI e os desafios na transição para o mercado de trabalho .....	174
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	187
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	195
<b>APÊNDICE 1</b> .....	212
<b>APÊNDICE 2</b> .....	213
<b>APÊNDICE 3</b> .....	215
<b>APÊNDICE 4</b> .....	218



## 1 INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado é o resultado de encontros significativos que tocaram profundamente minha trajetória, moldando a construção do conhecimento e a compreensão das questões relativas a este estudo. A jornada acadêmica foi permeada por experiências enriquecedoras e inspiradoras, que desempenharam um papel fundamental na construção dos fundamentos teóricos e metodológicos aqui apresentados.

No início do curso de graduação em Educação Física da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas, identifiquei-me com os estudos do lazer, tendo em vista tanto o meu envolvimento com as disciplinas acadêmicas quanto as possibilidades de atuação e intervenção profissional. Indo na contramão das práticas organizacionais e curriculares de algumas disciplinas do curso, muitas vezes, embasadas em orientações tecnicistas, positivistas e disciplinares, a temática dos estudos do lazer me apresentou distintas possibilidades de me relacionar com o conhecimento. O envolvimento com esse campo foi capaz, inclusive, de produzir sentidos e significados e interferir na construção de minha identidade.

Ao longo do meu exercício profissional, tive contato com diversas áreas de atuação. Para além da atenção com as práticas de lazer dos sujeitos envolvidos em cada local de trabalho em que tive a oportunidade de atuar, as experiências vivenciadas nas escolas, nos clubes, nas academias de musculação e nos acampamentos de férias desencadearam uma preocupação em relação a processos e trajetórias formativas aos quais os profissionais que atuam com essas temáticas se submetem.

Com essa preocupação, busquei o curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer (PPGIEL) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde tive a oportunidade de estudar o currículo e sua relação com a proposta de formação de profissional para atuar em acampamentos de férias. O trabalho teve como objetivo analisar o currículo dos cursos de formação oferecidos por dois acampamentos de férias, realizados como parte das atividades do processo de seleção de profissionais. Na tentativa de descobrir o que o currículo desses cursos almejava, busquei identificar, além das estratégias metodológicas utilizadas, os conteúdos, as dinâmicas de trabalho, os objetivos e as concepções de lazer e de acampamento de férias desenvolvidas pelos profissionais responsáveis por essas propostas curriculares (Silva, 2016).

Como resultados, foi possível detectar que ambos os cursos possuíam uma estrutura organizacional semelhante e compartilhavam o objetivo de treinar e qualificar seus

profissionais. Além disso, buscavam um perfil de profissionais jovens, recém-ingressos nas universidades e que possuíam tempo disponível para o trabalho. Notei que os cursos eram compostos por uma estrutura curricular semelhante, em que módulos teóricos e práticos eram abordados separadamente, e identifiquei que os profissionais responsáveis pela organização dos cursos possuíam, além de trajetórias de formação inicial distintas, diferentes formas de conceber o lazer.

Em minha trajetória no programa de pós-graduação, comecei a participar do grupo de pesquisa Oricolé - Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer<sup>1</sup>. Para além das discussões e reflexões realizadas sobre atuação e formação profissional no âmbito do lazer, o contato com esse grupo possibilitou-me aproximar do referencial teórico dos estudos culturais e dos estudos curriculares. Essa experiência se tornou um importante momento para a reflexão sobre a minha prática de pesquisa e a atividade docente, contribuindo, de forma significativa, para o meu crescimento tanto acadêmico e profissional quanto como ser humano.

Em 2013, ainda cursando o mestrado, iniciei minha conexão com Moçambique, na África. Uma viagem que, supostamente, tinha como objetivo visitar meu irmão, que estabelecera residência no país há mais de dois anos, acabou proporcionando um encontro que mudaria tantos desencontros que se encontravam dentro de mim. Uma experiência que, além de me ajudar a reformular (pré)conceitos, percepções e modo de enxergar o mundo (e a vida), fez despertar em mim o interesse em descobrir, conhecer e apre(e)nder outras culturas, visões de mundo e realidades. A experiência permitiu que eu me percebesse como branco, privilegiado e responsável pelo processo de discriminação denominado racismo – ‘uma problemática branca’<sup>2</sup>, como afirma Grada Kilomba. Em *Pequeno Manual Antirracista*, Djamilia Ribeiro (2019) afirma que perceber-se “é o que permite situar nossos privilégios e nossas responsabilidades diante de injustiças contra grupos sociais vulneráveis” (p. 17).

Nos anos seguintes, a partir desse primeiro encontro, tive a oportunidade de retornar ao país algumas vezes, visitando diferentes cidades e províncias, no intuito de me aproximar e conhecer um pouco mais sobre a cultura local. Em uma dessas incursões, conheci a cidade de Inhambane, capital designada com o mesmo nome de sua província. Inhambane fica localizada na porção sul do país, a aproximadamente 500 quilômetros ao norte de sua capital

---

<sup>1</sup> O Oricolé, coordenado pelo Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama e fundado em 2009, é composto por professores, estudantes de graduação e de pós-graduação que investigam e produzem pesquisas sobre a atuação e formação profissional no campo do lazer.

<sup>2</sup> “Problemática branca” foi uma expressão utilizada pela artista interdisciplinar e professora Grada Kilomba, em sua palestra “Descolonizando o conhecimento”, que ocorreu no evento “Massa Revoltante”, em 2016, na cidade de São Paulo.

Maputo. Considerada a área de maior potencial turístico de Moçambique, Inhambane é “embalada” pelo Oceano Índico que, além de proporcionar longos palmares e dunas, garante extensa sequência de praias de areia fina, lagoas e um mar de cor azul ímpar (Inhambane, 2019). Diante desse contexto, esforços para tornar a região mundialmente conhecida têm sido materializados nas apostas, projetos e incentivos dos governos nacional, provincial e municipal. Maxlhaieie e Castrogioanni (2014) afirmam que, por meio do investimento do município e da província na experiência turística, essa parte do território moçambicano foi a que registrou maiores capitalizações no setor. Desde 1998, quando foi elevada à categoria de município, Inhambane passou a ser reconhecida como importante polo econômico dentro do país, experimentando considerável crescimento, justificado, principalmente, pela sua ascensão como balneário turístico.

Porém, Stacciarini e Stacciarini (2020) salientam que essa acumulação no setor ainda fica, por vezes, à mercê do capital internacional e da exploração da mão de obra barata da população local. Apesar das luxuosas arquiteturas, acompanhadas de requintados serviços oferecidos pelos inúmeros e variados empreendimentos turísticos (destinados, sobretudo, ao público internacional), Inhambane vive um contexto de acentuada desigualdade social<sup>3</sup>. Atividades, serviços e infraestruturas relacionadas ao turismo geralmente são regidos a preços (e moeda) internacionais, distanciando-se da realidade da população moçambicana.

Durante os dias em que me hospedei na cidade, pude perceber, corroborando o relato de Stacciarini e Stacciarini (2020), que os empreendimentos turísticos se encontravam isolados em meio à precariedade e à miséria que tomam conta de parcela expressiva da população local. Em conversas com alguns trabalhadores do hotel onde me hospedei, descobri a presença de um *campus* de uma universidade pública composta, exclusivamente, por cursos relacionados ao setor do turismo e que gerava movimento no cotidiano da cidade - a Escola Superior de Hotelaria e Turismo de Inhambane (ESHTI), da Universidade Eduardo Mondlane (UEM)<sup>4</sup>. Isso foi algo que me chamou a atenção e me fez refletir sobre o motivo pelo qual conhecemos a realidade de países da Europa e dos Estados Unidos e tão pouco sobre países do continente africano. Essa inquietação gerou alguns questionamentos que, naquele momento, se configuravam apenas como curiosidade da minha parte. Quais cursos eram

---

<sup>3</sup> De acordo com o *Plano Estratégico da Província de Inhambane (2011 – 2020)*, elaborado com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento socioeconômico e combater a pobreza dos habitantes, em 2009, 57,9% da população regional vivia em situação de pobreza extrema (Inhambane, 2011).

<sup>4</sup> A UEM, instituição pública de âmbito nacional e a instituição de ensino superior mais antiga do país, foi fundada ainda durante o período colonial, em 21 de agosto de 1962. Inserida em um contexto social de economia de mercado, a UEM tem seus *campi* espalhados nas províncias de Maputo, Gaza, Inhambane e Zambéia (Uem, 2021).

oferecidos nessa escola? Será que algum deles abordava a temática do lazer? Se sim, esses estudos se aproximavam do que é pensado no Brasil?

Todavia, até aquele momento, não havia percebido que essas experiências me apresentavam possibilidades de compreender outros mundos e suas relações, além de darem origem a um possível objeto de estudos. Os desdobramentos das idas e vindas à Moçambique, aliados à minha vivência e proximidade com o campo dos estudos do lazer, despertaram a curiosidade por conhecer possibilidades de formação profissional em outros contextos, com diferentes olhares. Essa foi a experiência que serviu como pontapé inicial para que eu decidisse retornar ao PPGIEL, dessa vez no curso de doutorado, para o qual, felizmente, fui aprovado.

A interação com Moçambique voltou a ocorrer já no primeiro semestre do curso, quando frequentei a disciplina eletiva “Perspectivas Anticoloniais em Diálogo com a Educação”, oferecida pelo programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação (FAE/UFMG). Ao mesmo tempo, retomei minha participação no grupo de pesquisa Oricolé que, naquele momento (e para minha grata surpresa), estava desenvolvendo um trabalho que tinha as perspectivas decoloniais como foco de estudo e pesquisa. Ambas as experiências acabaram provocando o interesse em me aprofundar nos estudos pós-coloniais africanos.

De acordo com Ballestrin (2013), o termo ‘pós-colonialismo’ pode ser compreendido basicamente a partir de duas perspectivas. A primeira, situada a partir da metade do século XX, se refere ao tempo histórico decorrente dos processos de descolonização do denominado ‘terceiro mundo’. Levando em conta principalmente os continentes asiático e africano, essa ideia se refere a “independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo” (p. 90). A outra perspectiva de utilização do termo está relacionada a uma soma de contribuições teóricas proveniente dos estudos literários e culturais que, a partir da década de 80, ganharam força em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra.

Ballestrin (2013) afirma que, assim como outras tantas escolas norteadas pelos ‘pós’, o pós-colonialismo tornou-se uma espécie de ‘moda’ acadêmica. Nesse sentido, Costa (2006) afirma que, em meio às suas diferentes perspectivas teóricas, o pós-colonialismo compartilha, além do “caráter discursivo do social”, do “descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos”, do “método da desconstrução dos essencialismos” e da “proposta de uma epistemologia crítica às concepções dominantes de modernidade”. Além disso, o autor salienta que o “colonial” da expressão “alude a situações de opressão diversas, definidas a

partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais” (p. 83-84). Porém, para Ballestrin (2013), apesar de haver a possibilidade de serem reforçadas ou indiretamente reproduzidas pelo colonialismo, nem todas as situações de opressão são consequências dele. A autora acredita que, “ainda que não haja colonialismo sem exploração ou opressão, o inverso nem sempre é verdadeiro” (p. 90).

Atualmente, acadêmicos e intelectuais de diferentes inclinações metodológicas e ideológicas fazem do cenário pós-colonial um controverso campo de batalha de uma guerra cultural. Ballestrin (2013) alerta para o fato de que, ao relacionar, de forma perceptiva, o pós-colonialismo com as condições de emergência oferecidas pelos estudos pós-estruturais, desconstrutivistas e pós-modernos, corremos o risco de apagar duas noções importantes: a) como corrente ou escola de pensamento, visto que pensadores pós-coloniais podem ser encontrados antes da fundação do pós-colonialismo; b) o pós-colonialismo surgiu a partir do reconhecimento de uma relação antagônica, a do colonizado e a do colonizador.

Porém, as contradições reveladas pelo pós-colonialismo se originam a partir da desavença a respeito da própria definição da expressão. De acordo com Jacoby (1995), enquanto parte de estudiosos defendem a ideia de que a independência política de determinada colônia se inicia no período pós-colonial, uma minoria compreende que o pós-colonialismo se refere àquelas sociedades provenientes da chegada dos colonialistas. Além disso, o autor afirma que o próprio termo ‘colonial’ se configura como um tipo de sinalizador incerto. Para a maioria dos estudiosos, tanto o termo ‘colonial’ quanto o ‘pós-colonial’ referem-se unicamente a América Latina, África e certas partes da Ásia. Em contrapartida, outros intelectuais afirmam que ele pode se referir a outras localidades, como Canadá, Austrália, Nova Zelândia e Estados Unidos.

O certo é que o que é conhecido no mundo anglo-saxônico como “estudos pós-coloniais” e/ou “teoria pós-colonial” é caracterizado pela sua heterogeneidade. Distante do conceito de “terceiro-mundismo”, o que constitui sua originalidade não pode ser simplesmente reduzido a um modelo sem profundidade. Pelo contrário, está longe de fazer parte de um sistema, já que, além de representar um modo de pensar que emana de diversas matrizes, assume significado ao passo que vai sendo utilizado e confrontado com realidades que também se ampliam. Nesse sentido, Bamisile (2010) afirma que, além de esses dois conceitos (estudos pós-coloniais e teoria pós-colonial) se originarem das lutas anticoloniais e contra o imperialismo eurocêntrico, ambos estão embebidos de liberdade do pensamento humanístico do ocidente. Se trata de uma forma de pensamento heterogêneo e/ou inacabado que, ao mesmo tempo lhe dá força, o enfraquece.

Apesar de apresentadas, de forma sintetizada, algumas das contradições reveladas pelo pós-colonialismo, quando falamos em África, tanto a teoria como a prática se apresentam de forma complexa. De acordo com Appiah (1991), além de ser necessário levar em consideração fenômenos como o neotradicionalismo<sup>5</sup> e o hibridismo<sup>6</sup>, ao trazer a África para o debate, faz-se necessário considerar o fato de que, comumente, a expressão cultural africana é concebida como mercadoria para o consumo internacional. O autor denomina esse movimento de ‘batismo da arte negra como uma estética’ e “enquadra-se bem no processo da cultura expressiva africana a tornar-se mercadoria internacional, isto requerendo, pela lógica do gesto de abrir um novo espaço, o processo de fabricar a alteridade, ou seja, o outro” (p. 69).

Nesse sentido, reflexões a respeito das tensões entre as línguas europeias e indígenas, do transculturalismo e do essencialismo racial e étnico, difundidos pelas ideologias da negritude e do neonativismo, também representam, de forma importante, a postura de resistência e de contestação do “pós-” na denotação do “pós-colonialismo”.

No decorrer dos séculos XIX e XX, ao longo dos períodos da colonização europeia, da descolonização e da reorganização das sociedades africanas, os intelectuais naturais da África, com o intuito de expressar a posição de seus conterrâneos em relação ao mundo, apreenderam um conjunto de referenciais teóricos, conceituais e metodológicos. Para além dos saberes orais, tradicionais e da experiência vivenciada que conduziam as formas de organização sociocultural das sociedades antecedentes ao período de dominação europeia, um novo modelo de saberes (erudito, fundamentado em pressupostos acadêmicos e científicos) pedia passagem, sustentando o que tem sido chamado de “pensamento social africano”.

Em virtude da aproximação das obras de escritores negros de orientação protestante - e/ou críticos dela - do século XIX<sup>7</sup>, e de afro-americanos das décadas iniciais do século XX<sup>8</sup>, esse novo grupo de intelectuais africanos tomou consciência de sua responsabilidade social no

---

<sup>5</sup> De acordo com Bhabha (1998), além de ser uma condição do discurso colonial na sua enunciação, segundo a qual a autoridade colonial/cultural é construída em situações de confronto político entre posições de poderes desiguais, o hibridismo também é concebido como um processo de negociação cultural que, nas palavras do autor, representa um “modo de apropriação e de resistência, do pré-determinado ao desejado” (p. 120). Nesse sentido, rejeitando a ideia purista de uma cultura africana unitária (ou genuinamente africana), Appiah (1991) se apega à questão da autenticidade, afirmando que o hibridismo se configura como um componente inevitável da pós-colonialidade.

<sup>6</sup> Pressupondo que a África, além de ser uma existência múltipla, é uma totalidade de mistura de culturas e de história conjunta, representando-a a si mesma como o outro e no outro, Appiah (1997) afirma que o neotradicionalismo representa a possibilidade da conjugação das formas estéticas ocidentais e não ocidentais, fato proporcionado somente pela experiência estética dos países anteriormente colonizados.

<sup>7</sup> Dentre os escritores de orientação protestante, destacam-se Samuel Ajayi Crowther (1809-1891) e Alexander Krumel (1819-1898) e dentre os críticos, notabiliza-se Edward Wilmot Blyden (1832-1912).

<sup>8</sup> W.E.B. Dubois (1868-1963) e Marcus Garvey (1887-1940) representam os nomes mais relevantes desse período.

processo diaspórico provocado pela condição colonial (Macedo, 2016). Jovens que haviam deixado suas terras natais para ingressar em universidades em outros territórios se identificaram com as principais ideias do Pan-africanismo<sup>9</sup> e com as orientações culturais e estéticas de valorização da África negra (Devés-Valdés, 2008), manifestadas de forma mais elaborada no movimento da Negritude<sup>10</sup>. Dentre tantos nomes, destacam-se Kwame Nkrumah (1909-1972), na Inglaterra, e Léopold Sédar Senghor (1906-2001), Cheikh Anta Diop (1923-1986) e Joseph Ki-Zerbo (1922 – 2006), na França.

Entre os anos de 1930 e 1970, são detectados os roteiros que direcionariam as discussões, opções teóricas e interpretações político-sociais dos ativistas e teóricos das independências africanas, que objetivavam criticar, de forma incisiva, a ordem (colonial) política e intelectual vigente, elaborando, de forma autônoma, referenciais próprios para a transformação dos povos do continente. De forma eficiente, o discurso do grupo passou a circular junto a autores anticoloniais que possuíam diálogo constante com intelectuais afro-americanos, como Aimée Césaire (1913-2008), Frantz Fanon (1925-1961), Edouard Glissant (1928-2011) (Macedo, 2016). De acordo com Sanches (2012), eles se sustentavam em pressupostos de um “nacionalismo negro-africano”, de uma “identidade negro-africana” e de referenciais afrocentrados, extraídos, principalmente, da extensa obra de Cheikh Anta Diop. De acordo com Falola (2001), de modo recorrente, os temas do “nacionalismo africano” se apresentam em publicações de pesquisadores da Escola de Dakar (Senegal), da Escola de Ibadan (Nigéria) e da Escola de Dar-es-Saalam (Tanzânia).

De acordo com Macedo (2016), desde a década de 70, a partir das condições estruturais concretas do continente africano e de forma distinta, teóricos e pesquisadores têm se debruçado sobre uma leitura crítica da tradição marxista. O pensador egípcio, radicado no Mali e no Senegal, Samir Amin (1931-2018)<sup>11</sup> é um desses exemplos. Porém, sua produção teórica permanece aproximada de interpretações gerais que consideram a existência de fenômenos globais, como os conceitos de sistema-mundo e/ou a teoria da dependência. De

---

<sup>9</sup> Revelado na diáspora do Atlântico Negro (Américas e Europa) no final do século XIX e início do século XX, o pan-africanismo, um movimento teórico-político, se apresenta como uma alternativa de luta e resistência contra a exploração e a opressão de africanos e seus descendentes, em busca de sua emancipação e autoafirmação em todo o mundo.

<sup>10</sup> Baseado na concepção de que existe um vínculo cultural compartilhado por africanos negros e seus descendentes, independentemente de onde estejam no mundo, o movimento literário afro-franco-caribenho surge no início da década de 30. Tem como fundamento a crítica a arrogância do Ocidente, propõe soluções socialistas para os problemas dos povos subalternos e formula uma nova visão do mundo para os negros, Aimé Césaire, Léon-Gontran Damas e Léopold Sédar Senghor, então estudantes em Paris, foram os precursores do movimento.

<sup>11</sup> Além de ter sido o primeiro Secretário Executivo do Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais na África (CODESRIA), Amin é autor, dentre tantas outras obras, das expoentes: *O desenvolvimento desigual: ensaio sobre as formações sociais do capitalismo periférico* (1976) e *A desconexão* (1988) (Dembelé, 2011).

acordo com Devés-Valdés (2003), esse mesmo movimento pode ser percebido nas matrizes teóricas de outros consagrados africanistas das últimas décadas, como o senegalês Boubacar Barry<sup>12</sup> e o franco-guianense Walter Rodney<sup>13</sup>.

Vale ressaltar que, para além das contribuições dos intelectuais que tinham a África negra como centro da discussão, grupos de intelectuais africanos de formação muçulmana também possuem papel importante na construção do pensamento pós-colonial africano. Um desses exemplos é o sociólogo marroquino Abdelkébir Khatibi, antes mesmo da publicação de *Orientalismo* [1978]/(2007), de Edward Said, considerada por muitos o texto fundador dos estudos pós-coloniais, tecia, em uma de suas obras<sup>14</sup>, uma vigorosa crítica às epistemologias ocidentais que, baseadas em perspectivas eminentemente técnicas, eram utilizadas para explicar o Oriente. Obviamente, tais perspectivas não levavam em conta toda a diversidade do Oriente, sendo, portanto, incapazes de compreendê-lo e de com ele interagir.

Ampliando o repertório de possibilidades de interpretação, tendo em vista o panorama cultural da África – antes, durante e depois do período colonial – e o lugar dos autores de língua árabe, Kane (2003) destaca a contribuição intelectual do islã na produção de sentidos para o continente, sobretudo na reflexão crítica sobre a influência desmedida das línguas e dos pressupostos ocidentais na inteligibilidade do real na África.

Percebo, em face de um cenário tão caro e diversificado de autores, concepções e proposições analíticas, que é inviável uma abordagem global e homogênea das contribuições do pensamento social e pós-colonial africano atual. Por isso, baseado nos novos espaços abertos e nos limites sem restrições da condição pós-colonial africana, sobretudo de sua influência no contexto moçambicano, busquei tecer, utilizando-me das teorias pós-coloniais do continente como pano de fundo, aproximações com o objeto que este estudo se propõe a investigar.

Assim como o Brasil, Moçambique foi explorado e colonizado pela Coroa portuguesa. Banhado pelo oceano Índico, Moçambique está situado na costa oriental da África Austral,

---

<sup>12</sup> Nascido no Senegal em 1943, Boubacar Barry é considerado um dos mais importantes historiados da África Contemporânea. Remanescente da segunda geração da Escola de Dakar, criou, em 1972, com outros historiadores do continente, a primeira Associação Panafricana de Historiadores. Desde 1960 Boubacar é pesquisador e professor do Departamento de História da Universidade Cheik Anta Diop, em Dakar, além de ser integrante do Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais na África (CODERSIA).

<sup>13</sup> Walter Rodney nasceu na antiga Guiana Britânica, hoje Guiana), no ano de 1942. Graduado em História pela Universidade das Índias Ocidentais na Jamaica em 1963, concluiu seu doutorado em História Africana, em 1966, na Escola de Estudos Orientais e Africanos de Londres. Entre os anos de 1966 e 1974 foi professor do departamento de História da Universidade de Dar es Salaam, na Tanzânia. Considerado um proeminente pan-africanista, Rodney foi um importante nome no movimento Black Power no Caribe e na América do Norte. Em 1980, quando vivia um intenso momento de ativismo, foi assassinado.

<sup>14</sup> Trata-se do ensaio *L'Orientalisme desorienté*, publicado em 1974.



região que foi área de captura e transporte de escravos, ocasionando o forçado envio de muitos de seus cidadãos e cidadãs para o Brasil. Apesar desses dois fatores ajudarem no estabelecimento de similaridades entre os nossos cotidianos e modos de ser, as diferenças são marcantes. Além dos quase dez mil quilômetros que separam os dois países e dos mais de 150 anos de emancipação colonial brasileira a frente de Moçambique, os caminhos do desenvolvimento econômico e as relações de poder existentes em cada país são exemplos das inúmeras diferenças resultantes de construções históricas “independentes”.

Com cerca de vinte e seis milhões de habitantes, Moçambique é dividido em 11 províncias<sup>15</sup>, distribuídas em um território de 801.590 km<sup>2</sup> (Moçambique, 2019a). Os primeiros contatos dos portugueses com o país africano remontam ao ano de 1498, quando Vasco da Gama, a caminho das Índias, passava pelo território. Porém, foi apenas entre 1884 e 1885, depois da Conferência de Berlim<sup>16</sup>, que Portugal se lançou na ocupação efetiva de Moçambique e dos demais territórios africanos que reivindicava. Junto com os colonizadores, vieram os doutrinamentos de como se estabelecer como uma sociedade “moderna”.

Assim como o processo de colonização, a sociedade industrial (neo)liberal passa a assumir a posição de expressão mais avançada desse processo histórico que, de forma universal, assinala o único futuro possível de todas as outras culturas e povos. Acompanhando esse movimento, o eurocentrismo, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal, passa a pensar e organizar a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência. Essa totalidade de povos, tempo e espaço representa um dispositivo moderno de conhecimento colonial e imperial, capaz de transformar em “normal” uma configuração de organização e de ser na sociedade. As outras formas de ser na sociedade, bem como as outras formas de conhecimento, não são reconhecidas apenas pela diferença, mas são taxadas como carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais e pré-modernas.

De acordo com Fabian (1983), esses outros modos de ser na sociedade são encarados como se pertencessem a um momento anterior ao desenvolvimento histórico da humanidade, enfatizando sua inferioridade. Da mesma forma, impõe-se uma espécie de inferioridade racial, de modo que se determina que outras expressões culturais diferentes estão impossibilitadas de se superarem e de chegarem a ser modernas. Dessa forma, o eurocentrismo foi construído

---

<sup>15</sup> Niassa, Cabo Delgado, Nampula, Zambézia, Tete, Manica, Sofala, Gaza, Inhambane, Maputo e a cidade de Maputo, capital do país, que tem estatuto provincial.

<sup>16</sup> Ocorrida entre novembro de 1884 e fevereiro de 1885, a Conferência de Berlim estabeleceu regras e acordos para a ocupação do continente africano pelas potências europeias. Para a ocupação, fazia-se necessário o estabelecimento de um estado que fizesse a gestão efetiva dos territórios postulantes.

como um discurso ideológico de justificação do colonialismo, do imperialismo e do racismo a partir do momento em que as principais potências europeias estabeleceram suas colônias na América, na África e na Ásia. Esse movimento, além de possibilitar aos países imperialistas ocuparem posição hegemônica no âmbito mundial, favoreceu a “naturalização” das relações de hierarquia e de poder geradas por práticas colonialistas e racistas.

Essas reflexões me fizeram voltar o olhar sobre a formação para atuação no campo do lazer e do turismo na região de Inhambane, em Mocambique. Aqui no Brasil, o crescimento da demanda pelo aprofundamento dos estudos do lazer veio seguido de iniciativas relacionadas à formação e à atuação profissional. Segundo Sant’anna (1994), a partir dos anos 1970, foi detectado um aumento na produção científica sobre o lazer, o que auxiliou na elaboração de instrumentos de descrição, avaliação, cálculo e organização dos usos do tempo livre. De acordo com Isayama (2015), além de relatórios de observação das técnicas empregadas e dos resultados obtidos na aplicação dos programas de lazer, livros, artigos científicos, monografias, dissertações e teses se avolumaram, evidenciando esforços que contribuíram para a transformação do meio sociocultural.

Na sociedade contemporânea, o lazer se constitui em campo de estudo e de atuação profissional e pode ser entendido como um fenômeno social e econômico, sujeito a múltiplas interpretações, reflexões e intervenções. Além disso, concordo com Magnani (2000, p. 21), que afirma que o lazer “tornou-se algo sobre o qual se pedem mais coisas além do que ele pode oferecer como mera fruição ou negócio promissor”. Por isso, é preciso ficar atento ao encaminhamento que está sendo dado à formação profissional em lazer.

A formação profissional no âmbito do lazer vem sendo realizada em duas perspectivas: uma voltada para a formação de profissionais, que tem como orientação principal o domínio de conteúdos específicos e metodologias, tendo a prática como eixo da formação e minimizando a teoria na ação profissional, e a outra pautada em uma formação centrada no conhecimento, na cultura e na crítica, comprometida com os valores disseminados numa sociedade democrática e na compreensão do papel social do profissional na educação para e pelo lazer (Isayama, 2015). Em nossa realidade, encontramos espaços de formação profissional que têm privilegiado a prática em detrimento da teoria, reforçando a dicotomia entre esses dois conceitos. Marcellino (2015) alerta sobre a necessidade de rompimento com os conceitos do senso comum, que caracterizam a teoria como algo desvinculado da realidade e a prática como tarefa sem sentido.

Isayama (2015, p. 12) complementa essa ideia, ao afirmar que um “sólido referencial teórico possibilita a compreensão da prática por meio de novos olhares, permitindo a

consolidação da práxis”. De acordo com Marcellino (2003, p. 8), o processo de formação de profissionais para atuar no campo do lazer se destaca a partir da “demanda verificada no mercado, em franca expansão”. Seguindo essa linha de raciocínio, Werneck (1998, p. 52) afirma que “a demanda pela formação profissional no lazer sofre influências dessa situação (mercado em alta), pois muitos são atraídos pelas possibilidades lucrativas que essa área pode proporcionar”.

Esse mesmo cenário pode ser encontrado no setor do turismo, frequentemente representado como um conjunto de transações (compra e venda de bens e serviços turísticos) efetuadas entre seus agentes e valorizado em termos de aspectos técnicos e operacionais. Seguindo uma perspectiva econômica, a maior parte dos conceitos de turismo, na atualidade, compreendem-no como uma indústria de viagens, que favorece os negócios e o comércio dos mais variados produtos e serviços (Souza, 2011).

A dificuldade que a sociedade moderna (globalizada e capitalista) tem em desacelerar o ritmo de vida, educada com o frenético compasso do trabalho, explica porque, mesmo em situações de lazer, o andar – ou melhor, o correr – dos ponteiros do relógio não pode ser esquecido. Afinal, tempo é dinheiro. Por essa razão, Camargo e Ansarah (2004), que entendem o turismo como mudança de ritmo, paisagem e estilo de vida, afirmam que, pelo fato de estarem habituadas ao “tudo-pronto” e ao artificialismo das cidades, as pessoas, ao invés de apreciarem e buscarem um estilo de vida que as afaste de sua rotina cotidiana, optam por evitá-lo. Nesse contexto, apreciar o novo que a experiência turística pode proporcionar passa a ser dificultado ou, até mesmo, impossibilitado.

Porém, apesar de ser comumente vinculado ao setor de serviços, existe uma outra perspectiva que, além de concebê-lo como prática que transcende a visão economicista, considera-o como conquista social que enriquece as pessoas em diferentes sentidos, como no lazer, no descanso, no desfrute da cultura e na natureza (Font-Garolera, 2012). Isso quer dizer que, assim como o lazer, o turismo não deve ser reduzido a uma atividade exclusivamente econômica, desconsiderando sua importância social e cultural para a sociedade. Por se tratar de um fenômeno complexo e multifacetado, a abordagem econômica não é capaz, por si só, de fornecer os elementos fundamentais para a sua caracterização, que precisa considerar a percepção do ser humano inserido no processo histórico, político e social inerente à experiência turística (Moesch, 2013).

Valorização das particularidades regionais e locais, curiosidade e vontade de conhecer o diferente, de se conectar com outros povos e culturas, aliados ao interesse por outros sistemas de valores, tradições, saberes e modos de viver de outras civilizações são realidades

que fazem parte das novas tendências internacionais. Além disso, cabe ressaltar que tais realidades são marcadas pelos poderosos fluxos de informação e comunicação, divulgadas e propagadas pelos processos de mundialização e pelos fenômenos associados ao multiculturalismo. Isso quer dizer que, como causador de diversos efeitos em nível global, o turismo, compreendido aqui como fenômeno social, não se isenta dos resultados decorrentes dessas novas tendências.

Em consonância com essa perspectiva, a animação turística, com suas técnicas pedagógicas, surge como possibilidade de oportunizar às pessoas o vivenciar do seu tempo de lazer de forma prazerosa, em busca da afirmação de seus anseios pessoais. Somente as instalações e as facilidades encontradas não são suficientes para que as instituições de lazer tenham seus espaços devidamente ocupados. A animação, como forma de mediação educativa e criativa, passa a ser fundamental para a resolução da equação oferta de bens e serviços e lazer e a sua procura. Nesse sentido, Camargo e Ansarah (2004) afirmam que, em parte do globo, o setor do turismo vem, há algum tempo, atentando-se para essa necessidade:

Hoje quase todos os grandes hotéis de lazer estão emparelhando para essa necessidade, com equipes próprias ou contratadas. Com isso, o número de micro-empresas que surgem para dar conta desse necessidade é uma outra evidência de que a animação turística ou hoteleira chega finalmente à ordem do dia das preocupações empresariais (p. 32).

Por ser reconhecida como um subsistema do turismo, a animação turística também deve ser pensada e desenvolvida a partir dos pressupostos dos desafios globais, no sentido de suprir as expectativas e necessidades de uma sociedade que procura o conhecimento e uma aproximação natural entre culturas diferentes. Porém, ainda é comum nos depararmos com concepções de animação turística que a restringem à ocupação recreativa do tempo livre. Essa forma de concebê-la pode até aparentar ser uma opção economicamente rentável, entretanto, como afirmam Camargo e Ansarah (2004), é insuficiente para cobrir todas as possibilidades que o turismo oferece e todo o acúmulo de necessidades que o turista apresenta. Portanto, quando concebida em consonância com a lógica do turismo sustentável, ela se torna uma atividade cultural, social e econômica “que envolve comunidades e turistas em atividades multifacetadas e complementares que se consubstanciam em espaços de crescimento e emancipação individual e coletiva de todos os envolvidos” (Almeida; Araújo, 2012, p. 49).

Nesse sentido, a animação turística pode assumir a posição de pilar sustentável do desenvolvimento de uma região, de uma iniciativa pública ou privada. Assume-se também como uma importante ferramenta promotora dos valores ambientais e ecológicos,

responsabilizando-se pela divulgação e afirmação de uma identidade cultural, fixando saberes e tradições, em busca do desenvolvimento social e econômico das comunidades visitadas e daqueles que as visitam.

Apesar de existirem tênues fronteiras entre o turismo e o lazer, na maioria das vezes abordados por uma perspectiva dicotômica, elas deixam de lado as aproximações que podem ser de interesse mútuo (Rejowski, 2010). Como campos de estudos, Gomes (2018) afirma que, além das relações entre as duas áreas serem pouco discutidas, tanto na graduação quanto na pós-graduação em turismo, a temática do lazer, geralmente, é associada a perspectivas técnico-instrumentais que o reduzem ao desenvolvimento de atividades recreativas descontextualizadas, com pouca representatividade na área do turismo.

Para Souza (2011), esse cenário pode ser explicado pela escassez de investigações científicas que aprofundem as interfaces entre as duas áreas. Quando existem, essas relações geralmente são baseadas em uma ótica utilitarista do lazer, interpretado parcial e restritamente. Diante do exposto, fica clara a necessidade da realização, sob uma perspectiva crítica e ampla, de estudos acerca da interface lazer/turismo e da formação profissional no Brasil. Mas e em outros contextos? Será que o mesmo ocorre em Inhambane/Moçambique?

Em Inhambane, pelo fato de o turismo registrar, nos últimos anos, um crescimento acentuado, tanto no cenário internacional quanto no nacional, surgiu a necessidade de formação de técnicos superiores. Profissionais capazes não só de dar respostas às necessidades imprimidas pelo crescimento registrado no setor, mas também de acompanhar as exigências permanentemente impostas pelo crescimento da atividade, dinamizando o aprimoramento da qualidade dos serviços e produtos oferecidos nos diferentes segmentos turísticos.

Com o intuito de suprir essa demanda, a Universidade Eduardo Mondlane inaugura, em 2003, o *campus* da ESHTI, na cidade de Inhambane, com a oferta do Curso Superior de Licenciatura<sup>17</sup> em Turismo. Quatro anos mais tarde, a escola ampliou suas atividades e passou a oferecer o Curso Superior de Licenciatura em Gestão Hoteleira. Em 2008, com o objetivo de preencher algumas lacunas identificadas no decorrer dos anos anteriores, a instituição passou por uma reforma curricular que, além de reestruturar o currículo do Curso Superior em Gestão Hoteleira (GH), desencadeou a desintegração do curso de Licenciatura em Turismo, que deu origem a três novos cursos: Licenciatura em Animação Turística (AT), Licenciatura

---

<sup>17</sup> De acordo com a Lei do Ensino Superior, nº 27/2009, de 29 de setembro, o Ensino Superior de Moçambique estrutura-se em três ciclos de formação, à saber: 1º, 2º e 3º ciclos, os quais correspondem, respectivamente, aos graus acadêmicos de Licenciado, Mestre (acadêmico/profissionalizante) e Doutor.

em Informação Turística (IT) e Licenciatura em Gestão de Mercados Turísticos (GMT). Após a aprovação, em 2010, os novos currículos foram colocados em funcionamento, perdurando até os dias de hoje (ESHTI, 2012).

É na tensão entre as aproximações e os distanciamentos das duas áreas, sobretudo em relação aos seus processos de formação, aliada às minhas vivências em Moçambique, considerando especialmente as inquietações concebidas em relação à Escola Superior de Hotelaria e Turismo de Inhambane (ESTHI) e aos cursos por ela oferecidos, que os questionamentos deste estudo foram levantados. Para delimitá-los, fiz uma busca nas matrizes curriculares dos cursos ofertados pela ESHTI, na tentativa de encontrar pistas sobre a existência (ou não) de possíveis relações entre os conteúdos priorizados e os que tenho estudado no campo dos estudos do lazer.

Apesar de diferentes, os cursos superiores de Licenciatura em Animação Turística, Informação Turística, Gestão de Mercados Turísticos e Gestão Hoteleira possuem um “tronco comum” de Unidades Curriculares (UC)<sup>18</sup>. Designa-se “tronco comum” o conjunto de UCs comuns a dois ou mais cursos que, para além de conferir uma plataforma geral sólida para estruturar as Ucs mais específicas de cada curso, tem o intuito de conferir aos estudantes os conhecimentos que os profissionais do setor turístico e hoteleiro, independente da sua especialidade, devem reunir, com o objetivo de possibilitar o desempenho, com segurança e competência, de suas atividades profissionais (ESHTI, 2012). O “tronco comum” da ESHTI é composto por 44 UCs e a existência de um número maior ou menor de UCs comuns a dois ou mais cursos depende da sua maior ou menor afinidade. A primeira questão que me chamou a atenção foi o fato de o curso de AT ser o que mais incorpora UCs do “tronco comum” ao seu currículo (34).

O segundo movimento realizado em busca de mais indícios sobre as possibilidades desse diálogo foi analisar o referencial teórico sugerido pela UC de cada curso. Dessa forma, busquei identificar, nas bibliografias sugeridas, as obras que continham em seus títulos a palavra “lazer” e identifiquei oito referenciais teóricos – todos relacionados a UCs (exclusivas ou comuns) do curso de AT. Por fim, adotei como estratégia a identificação da existência, ou não, da palavra “lazer” no nome das UCs ofertadas e/ou em suas ementas e/ou objetivos. A única UC que leva em seu nome o vocábulo - a saber “Gestão de equipamentos de Lazer” – apresenta-se como componente exclusivo do curso de AT. Em relação à ocorrência o termo “lazer” nas ementas e/ou objetivos, foi possível identificar nas UCs “Gestão de equipamentos

---

<sup>18</sup> Em todos os cursos de todas as unidades acadêmicas da UEM, as disciplinas são denominadas de Unidade Curricular.

de Lazer” e “Metodologia e prática da animação turística”, ambas exclusivas do curso de AT. Por causa dos indícios encontrados nesse primeiro levantamento, que caminhavam na direção da possibilidade de diálogo com o campo dos estudos do lazer, optei pela sistematização do currículo do curso de Licenciatura em Animação Turística da ESTHI, tomando-o como objeto de problematização desta pesquisa.

Um currículo circula por vários espaços, não se limitando apenas às políticas curriculares, escolas, universidades ou faculdades de educação. Nesse sentido, entendo os currículos escolares e não escolares como práticas culturais importantes na produção e na divulgação de conhecimentos e significados. De acordo com Paraíso (2010), uma das ampliações ocorridas no campo curricular da contemporaneidade deu-se a partir do entendimento de que

o currículo escolar ou universitário é uma máquina de ensinar que se articula ou disputa com outras máquinas de ensinar na produção de significados e de verdades, nos sentidos a serem fixados e ensinados, nas dimensões culturais a serem divulgadas e preservadas e na formação das pessoas (p. 37).

Ainda de acordo com a autora, o entendimento de currículo também pode se basear em seu sentido etimológico, “significando pista de corrida, que veio para o campo pedagógico para ordenar e controlar as atividades educacionais, dando uma estruturação para essas atividades” (Paraíso, 2010, p. 30), ou, no mundo contemporâneo, ser concebido com menos ênfase em sua estrutura (a pista da corrida) do que na forma como se lida com essa estrutura. Silva (2013b, p. 15) complementa, afirmando que o currículo se relaciona com as trajetórias de vida, e postula que “no curso dessa corrida que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos”.

Dessa forma, noto que o currículo é caracterizado como algo inventado, e que, muitas vezes, nos esquecemos de explorar sua feitura. É nesse contexto que destaco o papel dos profissionais da AT, que, ao se transformarem em analistas culturais, podem acabar assumindo a tarefa de mostrar o funcionamento dos artefatos culturais, criar novos significados para esses campos e colocar em questão o que está sendo ensinado pelos diferentes currículos (escolares e não escolares) existentes (Paraíso, 2010).

O entendimento de currículo vai além do âmbito do conhecimento, sendo também uma questão de identidade, como descreve Silva (2013b):

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está

inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (p. 15).

Segundo Silva (2013b), a existência das teorias sobre currículo relaciona-se com a emergência do campo profissional e especializado de estudos e pesquisas sobre o currículo. Essas teorias aparecem pela primeira nos Estados Unidos nos anos 1920, em meio a um período de transformações políticas e econômicas que influenciavam diretamente as ações educacionais. De acordo com o autor,

em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte das pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos (Silva, 2013b, p. 12).

Parto da premissa de que, produzindo identidades, significações, representações e concepções de mundo, o currículo pode ser concebido como um artefato social e cultural formado por meio de um conjunto de singularidades e traços selecionados, organizados e estratificados de maneira a convergir e formar subjetividades. Porém, Goodson (2008) alerta que, nesse processo de organização curricular, o que está em jogo são “fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobre’ e menos ‘formais’, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos, culturais, necessidades de legitimação e controle, propósitos de dominação rígidos por fatores ligados a classe, gênero e raça” (p. 8).

Inserido na perspectiva pós-crítica, o currículo escolar pode ser compreendido como uma máquina de ensinar que, de acordo com Paraíso (2010), “se articula e disputa com outras máquinas de ensinar na produção de significados e de verdades, nos sentidos a serem fixados e ensinados, nas dimensões culturais a serem divulgadas e preservadas e na formação de pessoas” (p. 37). Produzido por relações de saber-poder, o currículo é concebido como discurso, repleto de práticas pedagógicas por meio das quais as pessoas se organizam, se governam e se modificam.

É nessa forma de conceber o currículo, aliada às similaridades dos pressupostos pós-coloniais, que se baseiam minhas inquietações e questionamentos. Como é organizado/constituído o currículo do Curso Superior de Licenciatura em Animação Turística da ESHTI? Quais disputas (estiveram e) estão presentes em sua estruturação? Como se dá o envolvimento do corpo docente na composição do currículo em questão? Existe alguma influência externa à Instituição no planejamento, desenvolvimento e/ou avaliação do curso?



Esta pesquisa teve como objetivo analisar a formação do Curso Superior de Licenciatura em Animação Turística da ESHTI, tendo em vista a reflexão sobre a organização de seus elementos curriculares. Dessa forma, busquei identificar e compreender como se organizam os conhecimentos curriculares que estruturam a formação, identificar e analisar, tanto a participação dos atores responsáveis pela composição do currículo, como as relações de poder e as disputas entre o local, o nacional e o global que se constituem no processo de seleção curricular. Além disso, busquei compreender as correlações desse currículo com as necessidades sociopolíticas e econômicas do contexto no qual está inserido.

Este estudo pretende apresentar possibilidades de análises de uma prática curricular que tem como objetivo formar o/a profissional que atua no campo da animação turística em Moçambique. A diversificação relacionada às perspectivas pelas quais o campo do lazer tem sido analisado é resultante da contribuição dos estudos de diferentes áreas. Porém, Santos (2018) salienta que, especificamente em relação à formação profissional, o debate realizado sob diferentes enfoques e olhares ainda carece de estudos. Dessa forma, esse estudo se justifica por dialogar com os estudos sobre a formação profissional em lazer em diferentes contextos, considerando o campo do turismo e trazendo para o debate a perspectiva pós-colonial, o pensamento decolonial e as teorias pós-críticas do currículo.

Porém, será ético estudar Moçambique? Concordo com Mama (2010) que pensar em ética é, além de nos questionarmos sobre nós mesmos e o nosso trabalho, analisar os pontos positivos e negativos do modo como vivemos e de tudo o que fazemos. Ao invés de nos orgulharmos, complacentes, da bondade particular da nossa vocação e da nossa abordagem, é importante questionar se aquilo que fazemos e o modo como fazemos é moral. De acordo com a autora, “a ética não existe num vácuo, antes é profundamente afetada pelos fatores identidade e contexto, que enformam as nossas epistemologias e as diversas aplicações dos métodos que utilizamos” (Mama, 2010, p. 611). Para ela, levantar questões sobre ética na pesquisa acadêmica é “pôr em causa os valores morais [...] de quem se dedica ao estudo e produz a pesquisa acadêmica” (p. 611).

Em outras palavras, pensar em ética é pensar em questões de identidade, epistemologia e método. Concordo que, ao passo que as marcas da nossa ligação a explícitos coletivos tendem a ser apresentadas nas escolhas que fazemos, nossas predisposições éticas, por mais diversificadas e incipientes que sejam, tendem a ser influenciadas pelas nossas identidades. Porém, corroboro o ponto de vista de Mama (2010), para quem esse fato não sugere “que as responsabilidades éticas e as pretensões de cada um” sejam “predeterminadas pela identidade, ou que” sejamos “incapazes de imaginar novos tipos de comunidade ou de

identidade” (p. 611). As identificações com comunidades específicas e com os nossos valores acabam por moldar nossa identidade intelectual. Nesse sentido, a ética que adotamos para conferir uma direção à nossa prática acadêmica materializa-se em função dos quadros epistemológicos e das metodologias por nós definidos. Dessa forma, ao realizarmos escolhas, tanto técnicas e/ou racionais quanto morais e políticas, passamos a exercer a nossa capacidade de ação profissional e a nossa integridade.

Mama (2010) afirma que, além de estarem presentes em todos os momentos da pesquisa, as questões éticas também se colocam na relação entre a pesquisa e o contexto social, assim como na relação entre os pesquisadores e as comunidades pesquisadas, sendo que “uns e outros habitam corpos que são objeto de uma percepção, um acolhimento e uma interação carregados de histórias e de relações históricas” (p. 613). Nesse sentido, a autora sugere que

é possível que o melhor que consigamos fazer seja tornarmo-nos mais conscientes do modo como as nossas identidades, quem nós somos, influencia aquilo que fazemos e o modo como fazemos, de maneira a chegarmos a escolhas éticas mais informadas – escolhas relativas a que de bom e de mau vamos fazendo (p. 613).

Outro ponto que justifica a realização desta pesquisa diz respeito à importância do processo de internacionalização acadêmica. Tanto no Brasil como em outros países, as universidades são, por natureza, as maiores produtoras de conhecimento. Dessa forma, são elas as responsáveis pela garantia do direito humano universal do acesso de todos e todas aos conhecimentos acumulados pela humanidade, uma vez que promovem a interlocução entre seus pesquisadores, ao compartilharem experiência, socializarem e propagarem os conhecimentos produzidos. O mundo moderno globalizado, caracterizado como um crescente espaço de fluxos (Santos, 2002), traz consigo, além da abertura de novos mercados de consumo e da circulação de bens e serviços de interesse privado a partir de novos e velozes meios de comunicação e de transporte, da fácil superação de distâncias geográficas (que, a pouco, pareciam ser insuperáveis) e da redução do tempo de locomoção e de trocas, diferenciados efeitos acadêmicos.

Diante desse cenário, é possível encontrar dois tipos de situação. De acordo com Marrara (2007),

de um lado há universidades e centros de ensino e pesquisa que se beneficiam tanto de novos ‘mercados de alunos’, sob a pauta da educação como mercadoria, quanto da drenagem de cérebros, tendo em vista a impossibilidade (ou a falta de vontade)

de certos países em oferecerem condições dignas de trabalho para seus pesquisadores (p. 246).

Esse tipo de conduta é caracterizado por Sugden (2004) como prática de internacionalização, sob uma lógica empresarial, enquanto Mok (2006) a chama de “Anglo-Saxonization” das universidades. Por outro lado, existem instituições que, baseadas em princípios exclusivamente acadêmicos, utilizam as potencialidades do intercâmbio de pessoas, experiências e informações para desenvolver padrões internos de ensino e pesquisa, buscando resolver problemas de interesse comum a diferentes comunidades (Marrara, 2007).

Nesse sentido, concordo com o que foi debatido pela Conferência Mundial de Educação Superior (CMES) de 2009<sup>19</sup>, ao afirmar que a internacionalização deve ser concebida como um processo horizontal de cooperação mútua entre países, onde haja o respeito a culturas, formas de produção e utilização do conhecimento (Basil, 2009). Por meio de experiências e diálogos únicos e diferenciados que se aproximam, no sentido de se complementarem, novos conhecimentos podem ser concebidos a partir das relações que se estabelecem na internacionalização acadêmica. Dessa forma, Peixoto (2009a) afirma que

Enquanto processo, a internacionalização decorre da própria missão da universidade no campo da geração de conhecimento. Numa perspectiva mais aproximada da noção da educação como bem público, ela implica uma cooperação internacional solidária [...] A liberalização ou mundialização, por sua vez, se aproxima mais da noção de educação como bem global, por indicar a eliminação de barreiras para incrementar o movimento dos serviços educativos, facilitar o estabelecimento de filiais de universidades estrangeiras, executar cooperação dominada por critérios assistenciais, vender franquias acadêmicas, criar universidades corporativas, programas multimeios e universidades virtuais, sob controle de universidades e empresas dos países mais desenvolvidos. A instituição que tem a mundialização como estratégia prioritária aliena a universidade da sua missão pertinente para com a sociedade (p. 33).

No Brasil, esse processo de internacionalização acadêmica tem despertado crescente interesse, tanto das universidades quanto de agências de fomento como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico (CNPq). O papel das agências de fomento federais, como a CAPES e o CNPq, assim como algumas agências estaduais de amparo à educação e à pesquisa, é fundamental, tanto no que diz respeito aos investimentos destinados a bolsas de estudos e auxílios financeiros para participação em eventos científicos quanto no apoio à

---

<sup>19</sup> A CMES de 2009 aconteceu na sede da UNESCO, em Paris, entre os dias 5 e 8 de julho. Dez anos após a primeira Conferência Mundial de Educação Superior, a CMES 2009, ao ponderar sobre estratégias para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade da Educação Superior, reafirmou o seu papel na efetivação dos desafios globais desde a erradicação da pobreza ao desenvolvimento sustentável.

criação de centros de pesquisa transnacionais, por meio de programas de intercâmbio coletivo que envolvem alunos de pós-graduação, pesquisadores e docentes (Marrara, 2007). Porém, cabe ressaltar que, para além dos interesses das Instituições de Ensino Superior (IES) e das agências de fomento, é preciso que as políticas de internacionalização acadêmica sejam discutidas e definidas pela administração pública, envolvendo setores como os ministérios, as secretarias e as demais agências ligadas a educação, ciência e tecnologia.

Internacionalização denota, literalmente, tornar-se internacional, o que não esclarece o significado e os limites da denominada internacionalização acadêmica. Então, em termos acadêmicos, o que significa “se tornar internacional”? E mais, qual o sentido da internacionalização acadêmica? Para Marrara (2007), o significado de “se tornar internacional” pode ser explicado a partir dos questionamentos dos objetivos da internacionalização: seja ela de natureza predominantemente institucional ou principalmente acadêmica. Dessa forma, esta pesquisa se propõe a ser realizada sob a ótica especificamente acadêmica, no sentido de contribuir, de forma solidária e em respeito às múltiplas culturas, com o desenvolvimento da educação e da ciência, por meio da colaboração, da troca de experiência e do diálogo com agentes estrangeiros. Trata-se de uma proposta baseada numa perspectiva voltada para o desenvolvimento acadêmico e para a educação como bem público.

Porém, nesse processo de internacionalização acadêmica, o que se verifica geralmente é a busca por conhecimento em lugares considerados “mais avançados” na pesquisa de determinadas áreas. De acordo com Naidorf (2013), situados geograficamente no hemisfério norte, esses centros hegemônicos de produção de conhecimento acabam por estabelecer quais são os temas prioritários, quais as formas de fazer pesquisa e quais os melhores mecanismos para avaliá-la. Esse fato desencadeia um fluxo desigual na atração de estudantes e pesquisadores dos países localizados na periferia do conhecimento para esses centros hegemônicos.

Corroborando as ideias de Santos (2007), me aproximo do que ele denomina de “injustiça cognitiva global”, movimento que acaba por inviabilizar, tornar inexistente e excluir (social e epistemologicamente) outros saberes. Dessa forma, dois universos separados radicalmente por uma linha abissal são identificados pelo autor. Por meio do desenvolvimento e da inovação estão os “deste lado da linha”, responsáveis por veicular os conhecimentos produzidos pelo modelo cognitivo hegemônico. Em contrapartida, os “do outro lado da linha” são representantes de lugares onde a limitação, o passado e o atraso são simbolizados pelos saberes. A desqualificação do conhecimento produzido pelo outro acarreta a produção de sua não existência, tornando-o invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível.

Nesse sentido, Santos (2002) considera a “monocultura do saber” e “do rigor do saber” o modo de produção de não existência mais poderoso. Para o autor,

consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. A cumplicidade que une as ‘duas culturas’ reside no facto de ambas se arrogarem ser, cada uma no seu campo, cânones exclusivos de produção de conhecimento ou de criação artística. Tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não-existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura (p. 247).

Essa lógica de produção da não-existência se insere em um procedimento investigativo que Santos (2002) designa de “sociologia das ausências”, que

visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. O seu objeto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas (p. 246).

Portanto, corroborando a “sociologia das ausências”, o processo de internacionalização ao qual esta pesquisa pretende se submeter tem como finalidade “transformar as ausências em presenças”.

Além disso, enxergo nessa incursão uma possibilidade de me engajar, como sujeito branco e a partir do meu lugar de fala, na luta antirracista. Nesse sentido, Ribeiro (2019) afirma que, por falarmos a partir de um lugar social, todos nós temos lugar de fala. De acordo com a autora, o conceito de lugar de fala discute justamente “de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as suas experiências em comum” (p. 18). Obstáculos, autorizações e favorecimentos variam de acordo com o seu lugar na sociedade. Como criadora, a branquitude deve se responsabilizar pelo racismo e pelo sistema de opressão que, produzindo desigualdades, favorece que, historicamente, ela seja privilegiada.

Porém, não basta ao branco se entender como privilegiado. Também não se trata de se sentir culpado por ser branco: “a questão é se responsabilizar. Diferente da culpa, que leva à inércia, a responsabilidade leva à ação” (Ribeiro, 2019, p. 18). Por isso, atitudes antirracistas devem ser tomadas pelo branco na direção do combate e da transformação do perverso sistema racial que estrutura nossas vidas. É preciso, então, desnaturalizar o olhar condicionado pelo racismo, criando espaços em lugares que pessoas negras não tinham o costume de acessar (Ribeiro, 2019).

Dessa forma, a presente pesquisa pode ser justificada pelo desejo do pesquisador pela busca do crescimento pessoal e profissional, pelo desenvolvimento de habilidades

interculturais, assim como pelo amadurecimento da consciência crítica sobre as questões de igualdade e justiça social, desafiando preconceitos e promovendo uma atitude mais inclusiva e respeitosa em relação a diferentes identidades e vivências. Acredito, ainda, que o desenvolvimento do presente estudo representa uma oportunidade única de aprender com a rica história e cultura do país, que pode ser aplicada de maneira enriquecedora em minha própria formação pessoal e profissional. Por fim, penso que essa experiência transcultural pode abrir portas para o fortalecimento de relações culturais, de trocas acadêmicas e de parcerias entre Brasil e Moçambique, contribuindo para o estreitamento dos laços entre os dois países e a promoção de intercâmbios enriquecedores.

## **1.1 Metodologia**

A abordagem metodológica desta pesquisa configura-se como numa análise qualitativa, que, segundo Minayo (2001, p. 22), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, sendo entendida, portanto, em um sentido mais amplo, como um espaço “mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Ainda nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994, p. 49) afirmam que a abordagem da investigação qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Para o percurso metodológico, foi realizada a combinação entre as pesquisas bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica, segundo Gomes e Amaral (2005, p. 63), consiste em “realizar um trabalho de investigação, procurando analisar os resultados de experiências de pesquisa e as teorias que foram desenvolvidas por diferentes autores que possuem proximidade com o tema escolhido”.

No contexto deste estudo, a pesquisa bibliográfica foi feita ao longo de todo o processo, por meio da técnica da revisão bibliográfica. Foram realizados o levantamento e a análise de estudos que tratam dos temas currículo, (de)colonialidade, pós-colonialismo, estudos africanos e formação profissional em lazer e turismo. O levantamento bibliográfico foi realizado a partir de diversas fontes impressas e eletrônicas, considerando livros, artigos, periódicos, dissertações e teses, bem como o acervo da biblioteca da Universidade Federal de Minas Gerais e o acervo bibliográfico do Oricolé. Ressalto que a busca por trabalhos que se referem tanto à Moçambique como à África, feitos no próprio continente, foram realizados

nas bases de dados da CAPES e do Google Acadêmico, bem como no acervo da biblioteca da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e da Escola Superior de Hotelaria e Turismo de Inhambane (ESTHI).

Com o objetivo de contribuir para a análise do processo de formação ao qual os alunos se submetem, a pesquisa documental focalizou o Quadro Curricular para a Graduação (QCG) da UEM (2020), a matriz curricular dos cursos ofertados pela ESHTI, denominado “Currícula dos Cursos de Licenciatura em Animação Turística, Informação Turística, Gestão de Mercados Turísticos e Gestão Hoteleira” (2012), o regulamento interno da instituição (2015) e o seu relatório de atividades financeiras (2017).

Por meio da deliberação nº 16/CUN/2011, foi aprovado, no dia 11 de outubro de 2011, pelo Conselho Universitário (CUN)<sup>20</sup> da Universidade Eduardo Mondlane, o QCG, responsável por traçar as diretrizes a serem observadas, tanto no processo de concepção de novos currículos como no de reajuste curricular. Além disso, no mesmo mês é determinado, por meio de publicação reitoral, a necessidade, em consonância com o novo quadro curricular, do reajuste curricular de todos os cursos que estivessem em andamento na universidade. Estruturado em consonância com a nova Lei do Ensino Superior de Moçambique (2009)<sup>21</sup>, do Sistema de Acumulação e Transferência de Créditos Acadêmicos (SNATCA)<sup>22</sup> e do Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (QUANQES<sup>23</sup>), o QCG se constituiu em um guia para a uniformização, elaboração e apresentação dos currículos. De acordo com a universidade,

este QCG adota o modelo de ensino centrado no estudante, estipula o número de horas totais de trabalho do estudante, o número de horas por unidade de crédito, e retoma o modelo curricular que resultou da reforma de 1999/2000 e que consistia em uma licenciatura de 4 anos, estruturada em UC nucleares e complementares. Assim, inicia-se, em 2012, o ajustamento dos currículos dos cursos (de 3 anos) para currículos de cursos de 4 anos. Actualmente, os currículos dos cursos de licenciatura

---

<sup>20</sup> Presidido pelo reitor da instituição, o Conselho Universitário é o órgão superior da UEM. Com mandatos de três anos, membros eleitos por grupos profissionais da Comunidade Universitária, designados pelo Governo e convidados da sociedade civil integram o CUN (UEM, 2005).

<sup>21</sup> A nova Lei do Ensino Superior (nº 27/2009), aprovada em 29 de Junho de 2009, é responsável por suportar todo o processo estrutural de mudança e reajustamento do Ensino superior em Moçambique (Moçambique, 2009).

<sup>22</sup> O Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Acadêmicos, publicado em 29 de Julho de 2010, “estabelece os princípios, as normas e os procedimentos que regulam a atribuição, acumulação e transferência de créditos académicos, bem como regula a mobilidade estudantil daí decorrente (Moçambique, 2010a).

<sup>23</sup> Publicado por meio do decreto nº 30/2010, o Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior visa integrar e coordenar as qualificações das instituições e assegurar a transparência no acesso, na progressão e na qualidade das qualificações em relação ao mercado de trabalho e à sociedade (Moçambique, 2010b).

em vigor na UEM estão ajustados à luz do QCG aprovado em 2011 (UEM, 2020, p. 2).

O QCG tem como objetivo assegurar a formação da UEM, seja nas modalidades de ensino presencial ou a distância, de modo a formar um graduado com competências necessárias para o seu desenvolvimento como profissional e cidadão que, em consonância com a visão e a missão da UEM, seja capaz de produzir e aplicar conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país (UEM, 2020).

Para além do glossário, anexos e referenciais bibliográficos, o referido documento é estruturado em 19 capítulos, a saber: 1- Introdução; 2- Objetivos do QCG; 3- Resultados Esperados; 4- Princípios do QCG; 5- Admissão aos cursos de graduação; 6- Perfil do graduado; 7- Graus acadêmicos e programas de estudo; 8- Duração dos programas de estudo e volume de trabalho; 9- Estrutura curricular dos cursos; 10- Ano acadêmico; 11- Designação dos cursos; 12- Avaliação dos estudantes; 13- ambientes curriculares; 14- Guião e procedimentos para elaboração e apresentação e aprovação dos currículos; 15- Implementação, monitoria e avaliação do QCG; 16- Disposição transitórias; 17- Guião de operacionalização do QCG; 18- Sistema de codificação das UCs; 19- Procedimentos para elaboração, revisão, apresentação e aprovação dos currículos.

Elaborado a partir do processo de reajustamento curricular iniciado no ano de 2011, na UEM, os “Currícula dos Cursos de Licenciatura em Animação Turística, Informação Turística, Gestão de Mercados Turísticos e Gestão Hoteleira” têm como objetivo apresentar os cursos superiores de licenciatura ofertados pela ESHTI. O documento, composto por 145 páginas, é organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo é dedicado à introdução do documento, no qual, para além da contextualização da instituição, de seus currículos e suas reformas, é apresentada a sua metodologia de trabalho. No segundo capítulo, são apresentados os aspectos comuns relacionados aos cursos ofertados. O capítulo se divide em oito subtópicos: Relevância geral dos cursos; Filosofia de Formação; Estrutura e duração dos cursos; Tronco comum; Formas de culminação dos estudos; Classificação final do curso; Precedências e Plano de Transição. O terceiro capítulo é destinado à apresentação dos aspectos específicos de cada curso da instituição, como: o conteúdo do curso; o plano de estudos, que consiste na descrição das UCs nucleares (aquelas que garantem o desenvolvimento das competências fundamentais para o exercício da profissão) e complementares (que visam acrescentar conteúdo que se adequa à formação profissional dos estudantes); o nível e o semestre em que são lecionadas e o plano temático de cada UC, que compreende os resultados de aprendizagem esperados pelos alunos, a contribuição dessa



aprendizagem para o desenvolvimento das competências definidas pelo perfil do graduado<sup>24</sup>; o volume de trabalho<sup>25</sup>, expresso em termos de crédito e suas horas normativas; os métodos de ensino e avaliação, os pré-requisitos e precedências exigidas para inscrição e a indicação do referencial bibliográfico. O quarto capítulo é destinado à apresentação dos planos temáticos de cada UC que compõem o currículo dos cursos da instituição. Por fim, o quinto e último capítulo apresenta as tabelas de equivalência entre as disciplinas que compunham o antigo currículo dos cursos e seu novo arranjo no currículo em vigor.

Em 2015 a ESHTI publicou o *Regulamento Interno da Escola Superior de Hotelaria e Turismo de Inhambane* que passou a constituir “a norma estatutária fundamental” da instituição (ESHTI, 2015). Dois anos mais tarde, é publicado o *Relatório de Atividades e Financeiro*. Esse relatório teve como propósito apresentar as ações realizadas pela ESHTI dentro do escopo de suas responsabilidades. Ele abrange a descrição das atividades executadas, a alocação de recursos para atingir os resultados desejados e a análise dos fatores que influenciaram o alcance ou não dos objetivos estabelecidos (ESHTI, 2017).

Por meio do envio de uma carta-convite para a realização das incursões em campo, assim como de um termo de anuência institucional, foram feitos contatos formais com os responsáveis pela instituição, esclarecendo os objetivos do estudo. A partir da formalização e da aceitação da proposta de realização da pesquisa por parte da instituição, a pesquisa de campo, realizada na Escola Superior de Hotelaria e Turismo (ESHTI), da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), localizada na cidade de Inhambane, efetivou-se por meio da realização de entrevistas semiestruturadas.

Respeitando o critério de disponibilidade, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 14, dos 17 professores que compõem o corpo docente do curso de AT e são responsáveis tanto por ministrar as UCs do curso como pela participação do processo de organização e elaboração curricular. Dos três docentes ausentes no processo de entrevistas, um se negou a colaborar com a pesquisa, alegando entender que as UCs sob sua responsabilidade não possuíam impacto relevante no processo de formação específica em AT.

---

<sup>24</sup> De acordo com a UEM, o perfil do graduado é uma referência para a definição dos perfis dos diferentes níveis de graduação, numa perspectiva de integração e acumulação que serve de orientação para a definição dos específicos perfis dos diferentes cursos oferecidos pela instituição. Espera-se que todo graduado da UEM demonstre competências nos seguintes domínios: comunicação; aplicação de conhecimentos na resolução de problemas; compreensão de paradigmas teóricos da sua área de especialidade; aplicação de métodos, capacidades e ferramentas da área de especialidade; investigação, análise de dados e síntese; aprendizagem independente, trabalho individual, em equipe e multidisciplinar; profissionalismo e ética; compreensão do impacto da ciência no ambiente social e natural e compreensão da cidadania e dos direitos humanos (UEM, 2020).

<sup>25</sup> Trata-se do volume de trabalho de aprendizagem que se espera que o estudante realize para atingir as competências definidas no perfil do graduado.

Os outros dois, por compromissos pessoais e/ou profissionais, não conseguiram se organizar para viabilizar a participação. No grupo de 14 docentes que foram submetidos às entrevistas, constatou-se que 4 deles se autodeclararam como pertencentes ao gênero feminino, enquanto 10 pertenciam ao gênero masculino. Inseridos nessa amostra estavam a coordenadora do curso, um ex-coordenador e um ex-diretor da ESHTI, todos docentes ativos no curso de AT. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas conforme orientado por Triviños (1987, p. 144), que as entende como aquelas que partem

de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante [...] começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

A escolha dos sujeitos a serem entrevistados justifica-se pelo fato de os professores e/ou coordenadores e diretores terem uma função central no desenvolvimento da formação profissional, sendo responsáveis por criar, modificar e organizar o currículo dessas disciplinas. Além disso, corroboro as ideias de Silva (2021), que considera fundamental compreender os/as professores/as “em conexão com as instituições, as normas, as disciplinas e os/as estudantes, como codificadores desses currículos, constituindo-os e sendo por eles constituídos/as” (p. 18).

Seguindo um roteiro previamente elaborado, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas mediante carta de apresentação da pesquisa, a qual continha objetivos, finalidades e métodos. Por causa da distância geográfica e da diferença do fuso-horário, o contato com os entrevistados foi intermediado pela coordenadora do curso. Após alguns meses tentando viabilizar a organização das entrevistas, foi possível agendá-las para o mês de outubro de 2022. Todas as entrevistas tiveram horário e local marcados de acordo com a disponibilidade dos entrevistados e foram gravadas e transcritas mediante autorização prévia, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Das 14 entrevistas agendadas, nove foram concretizadas de forma presencial, nas dependências da ESHTI, e cinco tiveram que ser realizadas por meio da plataforma Google Meet, de forma virtual, já que os docentes se encontravam em outros países, realizando cursos de mestrado e/ou doutorado. Com o objetivo de assegurar a preservação do anonimato dos participantes envolvidos no estudo, procedeu-se à atribuição de pseudônimos fictícios a todos os indivíduos que foram submetidos às entrevistas. Em conformidade com um acordo estabelecido com a amostra em questão, foi determinado que tais pseudônimos seriam baseados nos locais de

nascimento dos participantes, nomeadamente, Maxaquene, Beira, Quelimane, Polana, Jardim, Napoli, Machava, Maxixe, Homoine, Inharrime, Manga, Cine Águia, Chinguele e Tofo. Cabe ressaltar que, pelo fato de o presente estudo não apresentar participantes de pesquisa no Brasil, não foi necessário submetê-lo à avaliação ética, nem do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP-UFMG), tampouco da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)<sup>26</sup>.

O tratamento das informações coletadas foi baseado na análise de conteúdo, fundamentada por Bardin (2011), que assinala três fases distintas da análise: a pré análise, que corresponde a descrição analítica, interpretação e tratamento dos resultados obtidos. Na pré análise, após a transcrição das entrevistas na íntegra, realizei a organização do material pela reunião dos depoimentos dos sujeitos ouvidos nas entrevistas, com o objetivo de operacionalizar e sistematizar esses depoimentos, bem como as ideias iniciais. Em seguida, realizei a descrição analítica, que consistiu em um estudo aprofundado a partir do material levantando, seguindo as hipóteses e referenciais teóricos do estudo. Nessa etapa, baseado nos questionamentos e inquietações que a pesquisa buscou responder, organizei os objetivos específicos do estudo em quatro categorias iniciais de análise, a saber: poder, atores, questões socioeconômicas e currículo. Em seguida, agrupei as perguntas do roteiro de entrevista em quatro grupos de indicadores correspondentes às categorias iniciais de análise. Na fase de interpretação e tratamento dos resultados obtidos, para além do conteúdo das entrevistas, validei e signifiquei os dados obtidos. Dessa forma, reuni as repostas dos entrevistados, observando aquelas que se aproximavam e se repetiam e aquelas que se distanciavam. Nessa fase, também foi realizada a análise individual do conteúdo das entrevistas, adicionando e/ou excluindo os fragmentos considerados importantes em cada uma das categorias.

Dessa forma, a partir das informações levantadas, foram extraídas as seguintes categorias de análises: a) o locus de formação e as disputas envolvidas; b) os sujeitos formadores; c) a estrutura curricular e as relações de poder; d) a mercado de trabalho e a atuação profissional em AT no contexto moçambicano.

Tal percurso metodológico permitiu analisar a formação do Curso Superior de Licenciatura em Animação Turística da ESHTI, tendo em vista a reflexão sobre a organização

---

<sup>26</sup> Após contato via e-mail com o CONEP, em 01 de outubro de 2021, fui informado que, de acordo com a Resolução CNS 466 de 2012, a Resolução CNS 510 de 2016 e a Norma Operacional 001 de 2013, disponíveis no site da Plataforma Brasil ou Conep, o estudo não precisava se submeter para a avaliação ética do sistema CEP/CONEP.

de seus elementos curriculares e sua relação com os pressupostos da pensamento pós-colonial e da perspectiva pós-crítica do currículo, de forma fundamentada e minuciosa.

Assim, como forma de fundamentar e apresentar as análises, estruturei o estudo em seis capítulos, incluindo esta introdução e as considerações finais. Por meio de uma revisão da literatura, apresento, no segundo capítulo, a discussão sobre a relação entre a colonialidade, a educação e a política em Moçambique. Com o objetivo de discutir as relações existentes entre o processo de colonização/independência e as esferas da sociedade moçambicana, divido o capítulo em duas partes. Na primeira, apresento tanto a conjuntura do sistema educacional como o contexto sociopolítico e econômico do país e em seguida, evidencio a trajetória do ensino superior em Moçambique e seus desdobramentos.

O terceiro capítulo foi dedicado a uma revisão de literatura como metodologia, apresento e contextualizo questões sobre o turismo em Moçambique e suas implicações na região de Inhambane. Para isso, inicialmente teço considerações a respeito do entendimento do lazer por parte dos moçambicanos e suas interfaces com o turismo. Em seguida, procuro apresentar e contextualizar questões sobre o setor do turismo em Moçambique e suas relações com o neoliberalismo. Por fim, estabelecendo conexões com os pressupostos do setor apresentados nos tópicos anteriores, contextualizo questões específicas sobre o turismo em Inhambane e seu impacto na região.

No quarto e quinto capítulo, construo relações entre a bibliografia estudada e os dados coletados na pesquisa documental e de campo. Dessa forma, busco, ao longo deles, analisar a formação do curso de AT da ESHTI, tendo em vista a reflexão, tanto sobre o lócus de formação e as disputas envolvidas como sobre os sujeitos formadores, a estrutura curricular e as relações de poder nela implicadas e o mercado de trabalho e a atuação profissional em AT no contexto moçambicano.

Nas considerações finais, descrevo a compreensão geral sobre a pesquisa e, a partir das análises de conteúdos realizadas, exponho apontamentos a respeito do objeto de estudo. Apresento dificuldades encontradas ao longo da trajetória do estudo e teço possibilidades de encaminhamentos para futuras pesquisas sobre a temática que este estudo pretendeu desenvolver.

## 2 A EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: COLONIALIDADE E POLÍTICA

Os diálogos e alianças sul-sul são importantes hoje mais do que nunca. Não podemos conceber uma mudança civilizatória sem contar com atores políticos aliados do mundo africano, asiático, latino-americano e do Sul dentro do Norte (Grosfoguel, 2019, p.76).

Conforme abordado na introdução desta pesquisa, outros conceitos associados ao uso do termo pós-colonial precisam ser revisitados e analisados no complexo contexto do Sul global<sup>27</sup>, como é o caso da de(s)colonização. De acordo com Fabian (1983), esse exercício de revisão é crucial para problematizar uma análise mais densa, no sentido de transformar realidades que a teleologia histórica persiste em elaborar como passado, em temporalidades similares, contemporâneas, mas não concomitantes. Correndo o risco de extinguir a complexidade, os trajetos, as rupturas, as aproximações com outros universos e o acesso a outras histórias, debates amparados em discursos de criação de um universo homogêneo - como é o caso do pós-colonialismo lusófono, por exemplo, persistem em existir.

Ao exigir análise das lutas, dos compromissos e das promessas e ao repensar os conceitos fundantes que aproximavam espaços e tempos, a de(s)colonização é concebida como algo mais do que a simples mudança para a independência e/ou a transferência de poderes. Dessa forma, a questão da de(s)colonização e da pós-colonialidade reivindica um repensar crítico de conceitos fundamentais, hegemonicamente delimitados pela racionalidade moderna: história, cultura e conhecimento. Apesar de os cenários pós-coloniais serem distintos dentro do Sul, uma vez que a diversidade da América Latina é diferente da África, que também se difere de outras localidades do globo, todas essas regiões compartilham de uma experiência colonial comum, que permite a constituição de um Sul global, de modo que a análise e a caracterização das condições políticas específicas são cada vez mais impostas. Assim, a crítica que busca encarar, de forma radical, a conservação da colonialidade do poder<sup>28</sup> e do saber<sup>29</sup> para além do processo das independências políticas se configura como algo compartilhado nesse Sul global.

---

<sup>27</sup> De acordo com Dirlík (2007), com a intensificação do discurso e das dinâmicas da Globalização, associando-se ao adjetivo “global”, a partir do final da Guerra Fria, em 1980, o termo “Sul” ganha força no vocabulário internacional. Dessa forma, concebidos mais do que como uma metáfora para o subdesenvolvimento (Dados; Connell, 2012) quando contrastado com os países “mais desenvolvidos”, o Sul global passa a herdar o conceito de “Terceiro Mundo”.

<sup>28</sup> Desenvolvida originalmente por Aníbal Quijano, em 1989, *Colonialidade do Poder* representa um padrão de controle, hierarquização e classificação da população mundial, que afeta diversas dimensões da vida social e que possui no conceito de raça seu eixo estruturante. Trata-se de um conjunto de relações de poder que legitima e naturaliza as posições assimétricas nas quais posições de trabalho, populações, subjetividades, conhecimentos e territórios são concebidos no mundo contemporâneo (Maldonado-Torres, 2007).

Desenvolvida originalmente por Aníbal Quijano, em 1989, *Colonialidade do Poder* representa um padrão de controle, hierarquização e classificação da população mundial, que afeta diversas dimensões da vida social e que possui no conceito de raça seu eixo estruturante. Trata-se de um conjunto de relações de poder que legitima e naturaliza as posições assimétricas nas quais posições de trabalho, populações, subjetividades, conhecimentos e territórios são concebidos no mundo contemporâneo (Maldonado-Torres, 2007). Em contrapartida, para Quijano (2005), a colonialidade do saber se refere ao poder epistêmico da Europa que, a partir do sistema-mundo moderno, expressa tanto a centralidade da produção como a legitimação e difusão de conhecimento. O autor define-a como “uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos” (p. 126).

No caso da educação, a colonialidade pode ser percebida, por exemplo, na hierarquia determinada entre professor(a) e aluno(a) e, nesse caso, resultando em uma relação estática, de via de mão única. Enquanto o docente é enxergado como aquele que ensina, cabe ao discente, unicamente, a função de aprender, já que, de nenhuma forma, ele pode ensinar algo ao professor. Nesse sentido, Queiroz (2014) afirma que existe uma supremacia dos adultos sobre as crianças, os jovens e os idosos e “quer se trate da educação informal, quer se trate da educação formal, é ela sempre formulada a partir da posição de dominação dos adultos sobre as outras três categorias” (p. 27). Em Moçambique, essa tem sido uma perspectiva que acaba por legitimar a violência escolar cotidiana, que é, de acordo com Walsh (2005), resultado da herança da escola moderna/ocidental/colonial, do neoliberalismo e do capitalismo global dentro da ordem moderno/colonial.

Em contrapartida, ao estabelecer as alternativas de um pensamento crítico com base nos sujeitos que se tornaram subalternizados pela modernidade europeia capitalista, a decolonialidade acaba por se constituir como força política, epistemológica e pedagógica (Walsh; Oliveira; Candau, 2018). Trata-se de um projeto político e teórico de (re)pensamento crítico e transdisciplinar que refuta as perspectivas eurocêntricas de construção do saber acadêmico tendencialmente hegemônico. Nesse sentido, concordo com Grosfoguel (2019) que considera que, para além de uma questão de luta contra as estruturas exógenas da

---

<sup>29</sup> Para Quijano (2005), a colonialidade do saber se refere ao poder epistêmico da Europa que, a partir do sistema-mundo moderno, expressa tanto a centralidade da produção como a legitimação e difusão de conhecimento. O autor define-a como “uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos” (p. 126).

dominação e do poder ocidental modernas, a decolonialidade é concebida como luta contra as estruturas internas e/ou ocidentais que nos constituem e que carregamos dentro de nós.

## 2.1 O sistema educacional e o contexto sociopolítico e econômico de Moçambique

Enquanto se escreve a história da educação moçambicana, sou do parecer que todos os trabalhos teóricos e científicos que queiram, de uma ou outra forma, contribuir para a organização de um sistema de educação racional em Moçambique, nesses anos de luta pela sua real emancipação, devem remontar ao período colonial. Embora nem todos os problemas atuais se expliquem pelo passado colonial, é, todavia, importante a presença dessa memória, como ponto de partida para entender a complexidade da própria realidade histórica, para poder questionar com objectividade a direcção do actual processo político e aquilatar os desafios que este homem moçambicano, que ainda traz consigo algo do colonialismo, enfrenta no dia-a-dia, na construção da sua historicidade. Não parece fácil de conceber, estruturar e administrar um sistema de educação que queria ser negação e ruptura em relação ao anterior e superá-lo (Mazula, 1995, p. 65).

Na tentativa de reconstruir e ressignificar o precário sistema educacional herdado pelos portugueses, os esforços do jovem governo, recém-emergido da Luta de Libertação Nacional<sup>30</sup>, demonstraram um intenso e desafiador comprometimento de suas lideranças para com a educação moçambicana, desde as campanhas de alfabetização da população, até a criação de universidades. Encabeçado pelo primeiro presidente da República de Moçambique, Samora Machel<sup>31</sup>, essas lideranças eram orientadas a buscar ações fundamentadas no pressuposto de que a educação compreendia o principal dispositivo para a libertação do povo moçambicano das mazelas remanescentes de um violento período colonial, que durou cerca de quinhentos anos, na direcção do estabelecimento das condições necessárias para o desenvolvimento socioeconômico do país.

A educação escolar em Moçambique baseia-se em uma escola “estrangeira”, que não representa a realidade sociocultural das comunidades em que está inserida, desassociando a relação entre cultura escolar e cultura social. Nesse sentido, Dias (2010, p. 2) afirma que “as escolas em Moçambique ainda não conseguem ser espaços de construção e sistematização do conhecimento que tenham em consideração diferentes dimensões antropológicas, políticas, sociais e culturais”.

---

<sup>30</sup> A Luta de Libertação Nacional, que teve seu início em 1964 e perdurou até a independência de Moçambique, em 1975, foi um conflito armado entre as forças da guerrilha da Frente Nacional de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e as Forças Armadas de Portugal.

<sup>31</sup> Líder da Luta de Libertação Nacional, Samora Machel foi o primeiro presidente de Moçambique. Seu mandato se iniciou em 1975, ano da proclamação da independência moçambicana, e se encerrou em 1986, após um misterioso acidente aéreo.

Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005) afirmam que qualidade e, principalmente, quantidade parecem ser, até os dias de hoje, os eixos temáticos que caracterizam a tendência de desenvolvimento no setor da educação em Moçambique. De acordo com Papel (2020), essa abundante necessidade da busca pelos números representa uma forma de satisfazer os objetivos do milênio do padrão ocidental. Segundo o autor, quem dita as políticas educacionais não é “o dono do filho, mas quem paga para a educação desse filho”, ou seja, “depende-se em tudo das políticas externas e se o patriota está mal-formado, isso pouco importa” (p. 305).

A ocupação do território moçambicano pelos colonizadores não foi simples, devido à vigorosa resistência de diversos reinos e impérios localizados no continente. De acordo com Mondlane (1969), durante os quatro primeiros séculos, a maior parte do território de Moçambique esteve fora do domínio dos portugueses. Somente em 1920, após a vitória do exército luso sobre os pontos de resistência ali instalados é que ele foi tomado. Nos anos de 1889 e 1890, durante as conferências de Berlim e de Bruxelas (respectivamente), Portugal foi criticado pelas grandes potências por não se enquadrar nas novas diretrizes colonizadoras da África partilhada. Além de não ocupar o território moçambicano, o país não possuía um sistema de ensino formal e mantinha o trabalho escravo. Devido às pressões externas e ameaçado com a possibilidade de perder suas colônias, Portugal, após abandonar o sistema mercantilista e adotar o sistema capitalista como possibilidade de exploração econômica, estruturou um sistema de ensino nas colônias.

Questões relacionadas à gênese da educação Moçambicana são controversas. Enquanto um grupo de pesquisadores defende que a educação no país se apresenta antes de sua colonização, outro grupo sustenta que só se pode falar de educação a partir de 1498, com a chegada dos portugueses em Moçambique. De acordo com Papel (2020), “o debate que se levanta face a essas controvérsias é bastante árduo, de maneira que se questiona se antes do Colonialismo Português o residente desse território, que hoje se chama Moçambique, não tinha uma educação” e se tivesse, “qual tipo e formato de educação ministrada seria” (p. 304).

A educação tradicional (que antecede o período colonial) baseava-se nos ritos de iniciação<sup>32</sup> e era de responsabilidade de toda a comunidade. De acordo com Golias (1993), essa perspectiva de educação possuía uma tripla finalidade: pessoal, que permitia ao indivíduo reunir as múltiplas influências do seu meio, integrando-as na sua maneira de pensar, agir e se comportar; social, permitindo-o participar das atividades e da vida do grupo a que

---

<sup>32</sup> Cerimônias frequentes no Norte de Moçambique, que objetivavam a admissão de um novo membro ativo e de plenos direitos na sociedade (Namuholopa, 2019).



pertencesse; e cultural, fazendo da personalidade um modelo que seria expressão de uma maneira de viver e de ser própria dos membros do grupo. De acordo com o autor, “a educação tradicional dada à criança não lhe permitia individualizar-se do grupo, ela visava à formação da personalidade no sentido da dependência do grupo e pouco favorecia o desabrochamento de qualidades humanas individuais” (p. 13).

Para Papel (2020), as próprias sociedades tradicionais moçambicanas eram, por si só, uma excelente escola. A educação tradicional instruía os indivíduos sobre a estrutura do universo, sobre aquilo que o homem poderia esperar e o que poderia fazer. Golias (1992) atribui a essa educação a característica da polivalência e ressaltava que

a educação tradicional visa tanto ao desenvolvimento das aptidões físicas como a formação do caráter e aquisição de altas qualidades morais, transmissão de conhecimentos e técnicas empíricas, assim como de conhecimentos teóricos, fazendo constante apelo tanto manual como ao trabalho intelectual (p. 16).

Nesse contexto, Papel (2020) pontua alguns elementos que deveriam ser tomados e valorizados no atual sistema educativo do país. O primeiro ponto diz respeito à ligação íntima da educação com as realidades quotidianas da vida, uma vez que a educação tradicional se desenvolvia conforme os parâmetros da própria vida comunitária, de forma a acompanhar a vida da criança em todas as suas fases. O segundo ponto se relaciona com o caráter polivalente, apresentado por Golias (1992), quando afirma que as disciplinas formavam um todo coerente, pois não eram fragmentadas, como acontece atualmente. As tradições, a moral, a língua, a arte de viver, a história e a geografia eram ensinadas ao mesmo tempo. Os ritos eram destinados ao ensinamento de cerimônias, danças, contos, tradições, história da família, do clã ou etnia, da moral e das regras do direito cosmético, ultrapassando a simples preparação dos jovens no transpor da puberdade e na introdução dos segredos e mistérios da vida. O terceiro ponto diz respeito ao pragmatismo nos métodos que, segundo Papel (2020), privilegiava os conhecimentos práticos, essenciais e indispensáveis para a vida de todo indivíduo.

Ao chegarem nas terras moçambicanas, os portugueses organizaram uma administração colonial que tinha como objetivo central a europeização dos povos dominados a partir de sua desnaturalização, em busca do controle da terra, da mão de obra dos nativos, do comércio e da submissão financeira. Inteiramente ligada à igreja, a educação colonial de Moçambique se apresentava como uma peça-chave para a concretização desses objetivos.

Cabia às escolas missionárias<sup>33</sup> a tarefa de evangelizar e alfabetizar as populações nativas, ao mesmo tempo em que favoreciam a penetração e a ocupação portuguesa no território moçambicano. Para Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005), a educação escolar missionária classista foi a maior aposta dos portugueses para alcançar a ambição colonialista.

Humbane (2017) afirma que a educação colonial se caracterizava por dois tipos de ensino, destinados a preparar indivíduos para preencher funções sociais distintas:

a educação para os portugueses era para a elite colonial (organizada para atender valores e padrões aristocráticos) e a outra, para o indígena, não era mais do que a instrumentalização técnica (deviam aprender a ler e escrever) e a sua domesticação, fazendo dele um povo dócil e leal a Portugal, o que evidentemente facilitaria os desígnios coloniais (p. 13).

Além disso, Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005) salientam que, no contexto desse modelo educacional,

as crianças e elites escolarizadas (africanas) eram doutrinadas no sentido de reconhecerem a superioridade do branco e de, ao mesmo tempo, implicitamente, desprezarem a sua cultura, ou no mínimo, de reduzirem as suas culturas locais de origem uma esfera privada, fora da vida pública (p. 194).

Papel (2020) afirma que, apesar de existir, naquele período, um crescente espírito liberalista que defendia a instalação de sistemas de educação homogêneos e igualitários que servissem tanto indígenas quanto “civilizados”, havia uma outra vertente que defendia uma educação separatista e discriminatória, caracterizada pela marginalização e pelo racismo, corroborando o principal argumento que respaldou a invasão dos território africanos: a necessidade, seguindo os moldes ocidentais eurocêntricos, de “civilização” da população nativa.

Cabe ressaltar que uma das características do violento pensamento eurocêntrico colonizador era justificar a invasão pela necessidade de civilização. Essa justificativa atribui uma conotação de inferioridade cultural da população nativa em relação à superioridade europeia e esconde os verdadeiros objetivos dessas incursões: a exploração de pessoas e seus territórios, com a finalidade de acumular riqueza. Nesse contexto, a educação escolarizada aparece como solução principal para justificar o argumento da necessidade de civilizar e,

---

<sup>33</sup> Espalhadas pelas diferentes regiões rurais de Moçambique, as Escolas Missionárias foram criadas por padres jesuítas e dominicanos, denominados de “apóstolos da instrução”. Com o objetivo de dar ensinamentos cristãos e portugueses aos nativos, o ensino empreendido por essas escolas tinha um caráter prático e o acesso a ele era restrito. De acordo com Mazula (1995), tal ensino visava à formação de mão de obra minimamente qualificada para o serviço do tipo de exploração econômica com base na agricultura familiar e no monopólio de companhias comerciais sob tutela vigilante do governo colonial português.

assim, ocupar todo o território. Para além de explorar fisicamente o nativo, o objetivo também passa a ser destituí-lo culturalmente.

Com o objetivo de formar a classe dirigente portuguesa e difundir a cultura lusa entre os colonizados, o governo português consolida a criação, no final do século XIX e início do século XX, de um sistema escolar (Gasperini, 1989). Em 21 de abril de 1911, é publicada, pelo Governo Provisório da República, a Lei de Separação das Igrejas e do Estado, que dizimava, em grande parte, a atuação da Igreja Católica na administração colonial portuguesa. No lugar das missões católicas, até então responsáveis pela educação dos nativos, surgem as missões civilizadoras, de natureza laica. Apesar de priorizar a formação literária como uma de suas atribuições, as missões civilizatórias não deixavam de lado a formação profissional técnica, com o objetivo de satisfazer as exigências imediatas e promover o desenvolvimento das comunidades.

O sistema escolar colonial de Moçambique, caracterizado por dois subsistemas de ensino distintos e pela obrigatoriedade do uso da língua portuguesa, foi moldado pela política de assimilação, construída por meio do Estatuto do Indigenato<sup>34</sup>. Desnaturalizar os mais novos, implantando a cultura portuguesa, era responsabilidade tanto do estatuto como da escola. Diferentemente dos portugueses, que já nasciam “civilizados”, e dos indígenas, que não eram civilizados, os assimilados eram os membros da população nativa (ex-indígena) que falavam o português, praticavam hábitos europeus e abdicavam das práticas culturais africanas.

De acordo com Severo e Makoni (2014), pelo fato de ter redefinido as relações linguísticas na sociedade colonial, interferindo, portanto, na escola, a política de assimilação, instituída pelo Estatuto do Indigenato e seu composto de leis, pode ser compreendida como uma política linguística. Segundo os autores, “o Estatuto legitimou e racionalizou as diferenças linguísticas, em que o maior ou menor domínio da língua portuguesa ou de uma língua africana seria signo de maior ou menor grau de civilidade” (p. 66). Noto que a essência da política de assimilação é o racismo, na medida em que a possibilidade de civilidade se mostra diretamente relacionada com o distanciamento da negritude e o afastamento da africanidade<sup>35</sup>. O preconceito racial linguístico foi alimentado e fortalecido pela política de

---

<sup>34</sup> Estatuto político, civil e criminal que definia os direitos e, sobretudo, os deveres dos indígenas das colônias portuguesas.

<sup>35</sup> Minha compreensão sobre africanidade é fundamentada na definição do antropólogo congolês Kabengele Munanga (1984), que entende que “africanidade não é uma concepção intelectual afastada da realidade. Ela é um conjunto de traços culturais comuns a centenas de sociedades da África subsaariana. [...] O conteúdo da africanidade é o resultado desse duplo movimento de adaptação e de difusão. [...] Em toda a África Negra, a infância é sempre acompanhada dos ritos de iniciação: a criança tem sempre um contato prolongado com a mãe e

assimilação. O governo colonial oprimiu ainda mais as línguas nativas ao impor a obrigatoriedade da utilização da língua portuguesa nas escolas e ao certificar, através da instituição jurídica da assimilação, com *status* de civilização superior, aqueles que a dominassem.

Até 1917, como não existia nenhuma categoria jurídica que distinguisse a população nativa de Moçambique entre si, toda ela era chamada de indígena pelo governo da colônia. De acordo com Cabaço (2009), essa separação ocorre a partir de 1917, com a adoção do diploma legal, que atestava os assimilados como legalmente não indígenas. Esse novo *status* de assimilado português garantia ao indivíduo alguns privilégios não disponíveis para o restante da população nativa, como: o direito ao bilhete de identidade e ao passaporte, a precedência sobre outros nativos, o direito ao voto e, assim como qualquer outro europeu, a possibilidade de pagamento de imposto de rendimento ao invés do pagamento do imposto de palhota<sup>36</sup>. O mesmo status era garantido aos filhos dos assimilados, que ganhavam o direito de frequentar o mesmo sistema de ensino direcionado à elite colonial.

Assim, o sistema de ensino colonial e suas políticas educacionais foram estruturados com a certeza de que a cultura europeia era superior à africana. Com a necessidade e a preocupação de desconectar o africano de suas tradições, crenças e línguas, coube aos portugueses a missão de gerenciar e legislar uma escola colonial que ensinasse o indígena a renegar a sua cultura e a assumir uma atitude de subserviência, atuando como intermediário entre o Estado colonial e a população nativa (Mondlane, 1969).

Como afirma Papel (2020), “os colonialistas portugueses pensavam que inculcando nos nativos essa mentalidade de branco afastariam o seu posterior descontentamento, quando emergisse a consciência de liberdade” (p. 308). Porém, como nos lembra Fanon (1968), o mundo colonizado é um mundo cindido em dois: de um lado, o mundo do colonizador e do outro, o mundo do colonizado, de modo que, por mais assimilado que seja, esse indivíduo continuava sem acesso aos que não eram vistos como iguais. Nesse sentido, Cabaço (2009) afirma que “se pela assimilação, o indígena ganhava o estatuto de cidadão, no plano social, permanecia sempre como um membro subalternizado, nunca visto como ‘um de nós’ e sempre como ‘o mais civilizado deles’” (p. 118).

---

tem uma dependência de linhagem muito grande, o que é fundamental. Sua referência indenitária não é a nacionalidade, não é a classe social, mas, sim, seu grupo de parentesco” (p. 5).

<sup>36</sup> Imposto de habitação conhecido como ‘palhota’ (em referência aos miseráveis barracos das populações locais) cobrado pelos colonos. Os nativos deveriam pagar o imposto com moeda ou gêneros alimentícios, em troca da exigência da prestação de serviços obrigatórios, análogos ao trabalho escravo.

A década de 30 foi marcada pela administração colonial do governo de Salazar, que passou a dedicar mais atenção à garantia dos serviços básicos das regiões rurais. Um dos documentos mais importantes dessa administração foi a proclamação do Ato Colonial, que, alicerçado nos princípios nacionalistas que visavam à consolidação do estado português nas colônias com o domínio nos territórios ultramarinos, instituiu o quadro jurídico para uma nova política de dominação. A necessidade de civilizar as populações nativas e produzir novos portugueses por meio da política de assimilação era indicada nesse documento. Para isso, Salazar convoca o retorno dos antigos “apóstolos da instrução” à administração colonial. Para além da antiga responsabilidade de civilizar pelas letras, pela oração e pelo trabalho, cabia aos “apóstolos”, agora denominados agentes docentes, formar os nativos que seriam responsáveis por nacionalizar e aporuguesar o restante da população nativa de Moçambique (Niuiaia, 2019).

O novo sistema de educação colonial, respaldado pela diferenciação entre raças, foi organizado em dois subsistemas de ensino. De acordo com Mazula (1995), o primeiro, o oficial, era destinado aos filhos dos colonos e aos assimilados, enquanto o segundo era destinado aos nativos, “engenhosamente articulado à estrutura do sistema de dominação em todos seus aspectos (p. 80)”. O aspecto prático e nacionalista era a principal característica do sistema de ensino, que era traduzido na obrigatoriedade da utilização e do ensino da língua portuguesa nas escolas, verdadeiras agências de disseminação da cultura portuguesa e de negação da cultura africana (Mondlane, 1969). Assim como as alterações sofridas no perfil pessoal administrativo, mudanças no perfil dos alunos que ingressavam nessas escolas e alterações nos currículos eram percebidas na nova estrutura da direção educacional católica.

Em 1951, o Ato Colonial de 1930 incorpora a constituição portuguesa, fazendo com que as colônias passassem a ser extensões do território lusitano, recebendo o título de “províncias ultramarinas”. Para Peixoto (2009b), tratava-se de uma “terminologia mais adequada aos territórios que, segundo o discurso oficial, formavam, solidários entre si e com a metrópole, uma só nação ‘pluricontinental’ e ‘multirracial’” (p. 16). Em 1953, com o intuito de determinar e universalizar as condições necessárias para a obtenção do *status* de assimilado nas províncias ultramarinas, foi publicado o Estatuto dos Indígenas Portugueses da Guiné, Angola e Moçambique. O estatuto reformula algumas perspectivas presentes na Portaria Provincial nº 317 de 1917, que, até então, era utilizada como base para a definição da condição de assimilado, principalmente no que se referia à questão linguística, reforçando a emergência de falar corretamente o português do colonizador. Além disso, de acordo com o estatuto, o nativo que cumprisse alguns requisitos exigidos por lei poderia adquirir direito de

cidadão, possibilitando a sua entrada nas diferentes áreas profissionais atreladas à administração colonial (Niuuaia, 2019). Para o ingresso nesse mercado de trabalho, o nativo deveria ser educado. Sob responsabilidade da Igreja Católica, essa educação tinha o objetivo de formar a mão de obra barata necessária para a consolidação da economia capitalista portuguesa no mercado global.

Porém, com o passar dos tempos, alguns grupos da igreja se incomodaram com a forma de aplicação da força de trabalho e com as condições de vida das populações nativas e acabaram por denunciar os abusos e as desigualdades sociais vividas na colônia. Padres de diferentes regiões do país, sobretudo os da diocese da cidade de Beira, de forma pública, manifestaram seu afastamento do regime salazarista<sup>37</sup> (Saúte, 2004; Zawangoni, 2007; Castiano; Ngoenha, 2013). O final da década de 1950, marcado pelas contradições entre a Igreja Católica e o Estado, impulsionadas pelos vigorosos debates acerca dessa relação, também foi palco dos diversos movimentos nacionalistas que ocorriam em parte do continente africano.

O período de 1961 a 1975, delimitado pela abolição do regime de Indigenato e pelo início das lutas de libertação, com a criação de movimentos sociais, chegando à independência moçambicana, foi marcado por uma série de reformas no sistema de ensino. Além das manifestações dentro das colônias africanas, Portugal passou a sofrer pressões internacionais pelo fato de insistir na manutenção de um modelo de colonização direta, liderado por um governo centralizado e ditatorial, que não adotava novas possibilidades de relação entre a metrópole e a colônia (ultramar). Esse fato levou o governo de Salazar ao agravamento de uma crise política. Cabe ressaltar que, a essa altura, países como França e Inglaterra já haviam implementado um modelo de independência negociada em suas colônias. Como consequência, reivindicando o retorno da “democracia”, que havia sido perdida durante os 30 anos do governo do Estado Novo, organizações civis e partidos políticos de oposição se organizaram por meio de manifestos na metrópole.

Organizações de oposição à colonização portuguesa, como a União Nacional Africana de Moçambique Independente (UNAMI), a União Democrática Nacional de Moçambique

---

<sup>37</sup> António de Oliveira Salazar (1889 – 1970) foi um ditador nacionalista português que chefiou diversos ministérios e foi presidente do Conselho de ministros do governo ditatorial do Estado Novo, caracterizado por um regime autoritário, marcado pela supressão das liberdades civis, censura da imprensa e repressão da oposição política. Salazar desempenhou um papel significativo nas Guerras Coloniais, ao defender a continuidade do império colonial português, o que levou a um conflito prolongado nas colônias africanas com consequências humanas devastadoras.

(UDENAMO) e *Mozambique African National Union* (MANU)<sup>38</sup> foram criadas na colônia de Moçambique, acompanhando e compartilhando os ideais das manifestações que aconteciam na metrópole. António Salazar, que via seu governo sob ameaça, precisou tomar providências no sentido de extinguir a origem das contestações em meio ao caos político que se instaurava. Em 1961, o regime de Indigenato é extinto, fato que, supostamente, igualaria a condição social de africanos e portugueses. Porém, esse acontecimento não gerou, pelo menos num primeiro momento, nenhuma mudança significativa na vida das populações locais, a não ser em relação às pressões dos organismos internacionais. Essa situação gerou significativas alterações sobre a ordem vigente nas colônias portuguesas, de modo que foi o início das lutas de libertação, influenciadas pelos movimentos nacionalistas, incentivadas pelas primeiras independências que aconteciam no continente africano e fundamentadas na busca por uma identidade unificadora.

De acordo com Newitt (2017), reformas de diferentes setores da administração colonial, como a educação, a saúde, bem como a implementação de programas de fomento à economia colonial, marcaram a última década da colonização portuguesa em Moçambique. Essas reformas se concretizaram a partir da pressão externa promovida pelos órgãos internacionais pela libertação dos povos colonizados, somada à crise política e social que vivia tanto a metrópole como a colônia, e a intensificação da Luta de Libertação Nacional (Lopes, 1995; Castiano; Ngoenha, 2013). Tais reformas serviam como tentativa de apaziguar a tensa situação política e social que vivia o Governo de Salazar durante a década de 1960. A estratégia era reduzir tanto a impressão da discriminação racial na colônia quanto as discrepâncias relacionadas às características do ensino destinado aos filhos dos colonos, aos assimilados e aos nativos.

Naquele tempo, ocorria um significativo crescimento demográfico populacional nas áreas rurais da Província Ultramarina de Moçambique, que acompanhava a expansão da Luta Armada de Libertação Nacional. Nesse movimento, informações a respeito da situação de exploração a qual toda a colônia estava submetida chegavam até a população, que passava a se questionar. Sob ameaça, diante de um cenário nada animador, Salazar tratou de ampliar a cobertura da rede escolar por toda a região rural da colônia, como estratégia para garantir a presença e a manutenção do estado colonial.

---

<sup>38</sup> A união entre a UNAMI, a UDENAMO e a MANU deu origem, anos mais tarde, à fundação da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), partido político responsável por dirigir a luta de libertação nacional que levou à independência de Moçambique em 1975.

A capilaridade do novo modelo educacional, com o objetivo de persuadir a opinião pública interna e externa relacionada à emergência da manutenção portuguesa nas terras ultramarinas, procurava reverter o cenário de abandono e subdesenvolvimento aos quais as populações nativas rurais estavam submetidas. Fica claro que as reformas que aconteciam no setor educacional daquele período se relacionavam diretamente com a formação de uma mão de obra que, além de escrever, ler e calcular, fosse dócil e simpatizante da administração colonial. Dessa forma, verifica-se, nas décadas de 60 e 70, um aumento no processo de educação em Moçambique, com a abertura de liceus e escolas técnicas destinadas à população nativa.

Porém, ao passo que a administração colonial implementava suas reformas em diferentes setores, na tentativa de melhorar sua imagem diante da opinião pública internacional, a Luta Armada de Libertação Nacional ganhava força e se espalhava por todo o território ultramarino de Moçambique. Em 1962, após nativos provenientes de movimentos políticos de luta contra a colonização se juntarem, é fundada a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), liderada por Eduardo Mondlane que, tempos depois, se consolidaria como o único representante legítimo da população nas negociações com a administração colonial. Com a fundação da frente, que culminou, por meio da luta armada, na batalha diplomática que levou à independência moçambicana, questões relacionadas à educação do país também foram afloradas, uma vez que foi atribuída à educação a função de fornecer elementos ideológicos para a população na luta contra o colonialismo. Dessa forma, as “Escolas da FRELIMO” e os “centros educacionais” foram sendo implementados nas zonas libertadas<sup>39</sup> durante a Luta de Libertação Nacional, com a finalidade de instruir as populações e os guerrilheiros do partido.

De acordo com Papel (2020), no início dos anos 60, foi construído, em Dar-Es-Sala, na Tanzânia, o Instituto Moçambicano, considerado a base do trabalho educativo idealizado pela FRELIMO e que contribuiu com a ampliação e a difusão das Escolas da FRELIMO e dos centros educacionais das zonas libertadas. Como o acesso ao ensino era inviável para muitos moçambicanos da época, o Instituto Moçambicano surge como alternativa a esse cenário, constituindo-se como precursor do modelo de “educação socialista” que se instalaria tanto nas zonas libertadas como na República Popular de Moçambique.

---

<sup>39</sup> As zonas libertadas eram regiões do território moçambicano conquistadas (seja pela ausência das estruturas da administração colonial ou pela forma armada) e administradas pelos guerrilheiros da FRELIMO durante a Luta de Libertação Nacional.



Após a morte de Eduardo Mondlane, em 1969, Samora Machel assume a presidência da FRELIMO e passa a utilizar a educação como “arma de combate”, difundindo a ideologia política entre a população e os guerrilheiros que se encontravam nas zonas libertadas. Os centros educacionais das zonas libertadas seriam os responsáveis por disseminar, de forma contundente, a nova mentalidade revolucionária, baseada nos princípios políticos e na ideologia avançada, científica, objetiva e coletiva da FRELIMO. Sob comando de Samora Machel na presidência, é criado o Departamento de Educação e Cultura do Partido FRELIMO, responsável pela organização administrativa e pedagógica e pela multiplicação dos centros educacionais das zonas libertadas.

Durante a guerra colonial, diversas zonas libertadas foram conquistadas pelas Forças Armadas de Libertação de Moçambique. Porém, a criação dessas zonas não se restringia à expulsão dos colonialistas do território, ela deveria acontecer de forma a garantir condições mínimas para que tanto os guerrilheiros quanto as crianças, mulheres e idosos conseguissem viver de forma digna. ‘Aldeias comunais’ foram criadas pelos ideólogos da FRELIMO, que passaram a vigiá-las. Para eles, a vida em união, nessa estrutura organizacional de aldeamento, além de garantir alimentação, água potável, cuidados médicos e instrução, podia criar nas pessoas que ali habitassem a ‘real’ sensação de liberdade, tornando-as conscientes da luta de classe. Assim, atribuiu-se à educação uma dupla funcionalidade: a) mobilizadora e disseminadora da propaganda política da FRELIMO e dos precedentes da Luta de Libertação de Moçambique; b) “instrumento da revolução”, extinguindo os princípios e as mentalidades da herança educacional colonial antepassada.

O Departamento de Educação e Cultura teve papel importante na estruturação da nova educação que se ensaiava nas zonas libertadas durante o período da Luta Armada de Libertação de Moçambique. Significativas reuniões aconteciam no departamento, com o objetivo de discutir os futuros passos da educação moçambicana. Niuaiá (2019) afirma que muitas decisões e orientações tomadas nessas reuniões acabaram por constituir “as principais bases fundacionais do processo de construção e organização do Sistema Nacional de Educação, aprovado em 1983” (p. 112). Ao longo do período de Luta de Libertação Nacional, as zonas libertadas foram o palco principal das intervenções de Samora Machel na estruturação política do Estado Novo, sobretudo na formulação e na discussão do novo modelo de ensino de Moçambique.

Após os 10 anos de luta armada anticolonial (1964-1974) concebida pela FRELIMO, é realizada a transferência de poderes do governo colonial para o Governo de Transição (GdT). Em 25 de junho de 1975, o então chefe do GdT e presidente da FRELIMO, Samora Moisés

Machel, proclama a independência total e completa de Moçambique, declarando o país e sua população livres das opressões coloniais (Vieira, 2010). Para Lopes (1995), a Proclamação da Independência de Moçambique marcaria o início de uma “nova hegemonia de caráter nacional, num processo de ruptura da hegemonia colonial” (p. 95).

O novo responsável pela gestão executiva do estado, conhecido como “Partido de vanguarda dos moçambicanos”, respaldado pela imagem de condutor da revolução democrática das massas e autoproclamado partido socialista de orientação marxista-leninista, tentou, a partir desse quadro ideológico e amparado pela Constituição da República Popular de Moçambique, aprovada em 1975, desconstruir toda a lógica do funcionamento da sociedade colonial, com o objetivo de construir uma nova sociedade. Nesse movimento, o setor da educação, por se apresentar como o mais crítico, foi eleito a pedra fundamental capaz de garantir a concretização dos projetos sociais, econômicos e políticos aspirados no contexto da Reconstrução Nacional e da construção da nova sociedade moçambicana, já que, à altura, 98% da população moçambicana era analfabeta (Papel, 2020).

Após a Proclamação da Independência, uma das primeiras ações do GdT foi a nacionalização dos diferentes setores sociais da administração estatal. Como não podia ser diferente, por meio do Decreto nº 12/75, de 6 de setembro de 1975, acontece a nacionalização da educação moçambicana, com o objetivo de unificar o sistema educacional do país. Diversas ações no setor educacional foram levadas a cabo pelo Gdt no início de seu governo, como, por exemplo, a criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Outra ação importante do Gdt, que marca uma nova etapa da educação em Moçambique, foi a realização do I Seminário Nacional de Educação, que aconteceu na cidade de Beira, no mesmo ano da Proclamação da Independência, e foi organizado pelo MEC. Nesse encontro, foi decidido que toda e qualquer referência a Portugal, como seus hábitos, costumes e pessoas, deixaria de estar presente nos programas de ensino, que passariam a abordar conteúdos alinhados à ideologia da FRELIMO. Mudiue (1999) afirma que o I Seminário Nacional de Educação, ao reorganizar e sistematizar todos os processos envolvidos, foi o marco do modernismo da FRELIMO no campo da educação.

De acordo com Humbane (2017), apesar das mudanças sociopolíticas ocorridas no país e do quadro normativo da educação, a escola de Moçambique continuou com dificuldades em dialogar com a sociedade e com as diversas manifestações culturais que a compunham. De acordo com o autor,

a elite política, um grupo em grande parte escolarizado no período colonial, por isso afastada das suas raízes culturais, emulando os sistemas europeus, tomou como referência para pensar e realizar a educação escolar o Ocidente, particularmente a Europa do Leste e não a nossa realidade sociocultural. Hostilizaram a cultura ou as culturas moçambicanas. Transitou-se de uma escola baseada em valores também externos coloniais portugueses, para outra baseada em valores também externos, do Leste europeu. O tal *homem novo*, tal como *homem domesticado*, também se deveria distanciar, demitir-se de viver aspectos fundamentais da sua cultura africana (Humbane, 2017, p. 18).

Com o objetivo de construir e preservar uma unidade nacional, acabou-se por negligenciar os valores, as concepções de mundo, a tecnologia local e as línguas, que ficaram de fora da escola formal. Apesar das mais de 20 línguas africanas faladas no país, o português foi designado como a língua exclusiva de ensino. Por esse motivo, no sentido de estabelecer os fundamentos, princípios e objetivos da “nova” educação escolar de Moçambique, é criado o Sistema Nacional de Educação (SNE), após a aprovação pela assembleia popular, em 23 de março de 1983, da Lei n. 4/83.

Orientado pelos princípios socialistas, o SNE se configurou como o primeiro modelo educativo do país, baseado nas experiências históricas vividas ao longo a luta de libertação. O partido FRELIMO, responsável por sua gestão, enxergou no SNE a possibilidade da eliminação do subdesenvolvimento do país na década de 1980/90, bem como da construção e da consolidação das políticas socialistas. De acordo com Niuaia (2019), de maneira política, ideológica, científica, cultural, estética, cívica e física, esse projeto de educação buscava garantir a formação integral e unificada, aliando o patrimônio comum da humanidade à experiência do povo moçambicano, pilares da unidade dialética entre a educação científica e ideológica. “A formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista” (Moçambique, 1983, n.p.), era o objetivo central do SNE.

A educação passa a fazer parte da nova constituição, trazendo alterações no sistema político. O ensino se torna obrigatório e gratuito, e a educação passa a ser reconhecida como direito e dever de todos os cidadãos moçambicanos. Nesse período, eliminou-se a diferenciação do ensino em função dos grupos sociais de pertença do sujeito, e o Estado, onnipresente, passou a ser o responsável por conceber e implementar a educação escolar a partir de um sistema educacional unificado.

Apesar de todas essas alterações, a educação do pós-independência, assim como a educação colonial, impôs os seus valores, de forma exógena, o que acarretou a dificuldade em dialogar com a sociedade. De acordo com Gomes (1995, p. 372), “a escola do pós-independência não conseguiu superar totalmente o autoritarismo da escola colonial, levando-a

a impor e não propor, discutir, dialogar com os valores, as diferentes concepções políticas, econômicas e culturais”. O quadro político-ideológico se alinhava com a educação escolar. Na tentativa de desconstruir o homem domesticado pelos valores coloniais e fazer surgir o homem novo, livre dos valores implantados pelo colonialismo e de sua visão idealista do mundo, oriundo da educação tradicional da autêntica sociedade africana, a educação pós-independência acabava por alienar o indivíduo do seu contexto sociocultural, concebendo suas práticas culturais como idealistas, não superando o autoritarismo e o preconceito da escola colonial.

A década de 1980 e o início da década de 90 foram marcados por importantes crises econômicas, sociais e políticas em Moçambique. Mais de cinco anos durou o complexo processo de transição de República de Democracia Popular, de regime político socialista monopartidário, liderado pela FRELIMO, para a República de Direito Democrático, de regime político de mercado livre, encabeçado pela RENAMO<sup>40</sup>, principal partido político de oposição da época.

Desde o início dos anos 1980, Moçambique estava imerso em uma crise profunda ocasionada pela guerra civil entre os homens armados da RENAMO, que recebiam financiamento da Rodésia e da África do Sul, e o governo da FRELIMO. Por meio do Acordo de Nkomati, em 1984, Samora Machel, o então presidente de Moçambique, tentava negociar com o presidente da África do Sul, Pieter Willem Botha, o fim da guerra civil e o corte do apoio financeiro e logístico que o país dava à RENAMO. Apesar da assinatura de ambos os líderes, cada parte continuou agindo por conta própria, sem que a guerra civil chegasse ao final. Em 19 de outubro de 1986, Samora Machel morre após o avião que o transportava cair na encosta da colina de Mbuzini, no Nordeste da África do Sul. De acordo com Vieira (2010), embora as circunstâncias do acidente não tenham sido esclarecidas até os dias de hoje, a trágica morte de Machel aconteceu em mais uma das tentativas do primeiro presidente de Moçambique de tirar o país do caos e do isolamento em que se encontrava.

Após o falecimento de Samora Machel, Joaquim Alberto Chissano assume a presidência do Partido FRELIMO e da República Popular de Moçambique, liderando o processo de transição do regime socialista para o de economia de mercado. Com o objetivo de aliviar a pobreza e recolocar o país no grupo dos países em desenvolvimento, Joaquim

---

<sup>40</sup> Fundada em 1975, após a independência de Moçambique, a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), uma organização política anticomunista patrocinada pela Organização Central de Inteligência da Rodésia, atual Zimbábue, é o segundo maior partido político de Moçambique. Criada como reação externa e interna às políticas do partido único no poder, a FRELIMO, a RENAMO se constituiu em um movimento armado que combateu a Guerra Civil no país.

Chissano, adotando uma postura menos radical do que a linha política revolucionária de Samora Machel, aderiu, em 1987, ao Programa de Reabilitação Econômica (PRE), fazendo com que o país se “beneficiasse de ajuda financeira do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM) (Castiano; Ngoenha, 2013; Niuuaia, 2019).

Acompanhando a lógica de mercado livre, o papel do Estado perde força e o *status* de único provedor é perdido. Com isso, em 1987, alterações nas políticas públicas relacionadas a diferentes setores, como a educação e a saúde, são realizadas. Para suprir a deficiência da administração e favorecer a provisão de serviços básicos que o Estado já não conseguia mais garantir, novos atores entram em ação no cenário nacional: “Organizações Não-Governamentais (ONGs), de âmbito nacional e internacional, instituições multilaterais de apoio, muitas delas com os financiamentos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), além das agências da Organização das Nações Unidas que já se encontravam no país, como UNESCO, UNICEF, PNUD etc.” (Niuuaia, 2019, p. 139).

Em 1990, é aprovada a Nova Constituição, que terminava com a exclusividade do Partido FRELIMO e aceitava a entrada e a ocupação de acentos de outros partidos políticos no parlamento<sup>41</sup>. Com a ideologia de abertura de mercado cada vez mais presente no país, coube ao investimento externo assumir maior controle do setor educacional, o que ocasionou a liberação do ensino, culminando na criação de escolas privadas. A influência e o controle dos organismos internacionais e suas agências no sistema de educação de Moçambique passaram a ficar cada vez mais evidentes no início da década de 90.

Em 1992, o governo de Joaquim Chissano, após negociação direta com as lideranças da RENAMO, assina os acordos de paz, pondo fim à “Guerra dos 16 Anos”. Nesse mesmo ano, é aprovada a Lei n. 6/92, invalidando a antiga Lei n. 4/83, criadora do SNE. A nova lei tinha como objetivo “reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na lei 4/83, às atuais condições sociais e econômicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo” (Moçambique, 1992, p. 8).

Assim como a saúde, o emprego, a cultura e o esporte, o governo esperava que a educação se constituísse como um elemento essencial para o desenvolvimento social. Porém, Ngoenha (2000) afirma que, apesar de responder aos imperativos políticos, a educação nacionalista não correspondia às exigências sociais. O autor salienta que, na educação, os resultados imediatos esperados da luta pela independência não foram alcançados. Com uma

---

<sup>41</sup> Por causa da Constituição de 1990, a Assembleia da República de Moçambique é representada atualmente por três bancadas parlamentares: FRELIMO, RENAMO e Movimento Democrático de Moçambique (MDM). Essas bancadas são responsáveis (ou deveriam ser) por aprovar e discutir leis, fiscalizar as ações do governo e dar parecer sobre decisões soberanas do chefe do Estado.

estrutura de ensino básico rígido e prescritivo, a educação não respondia aos desafios de um país que pretendia progredir nos diferentes setores da sociedade.

Januário (2015) afirma que, por causa da modesta capacidade de uma efetiva liderança e controle sobre o SNE e da insuficiente organização institucional das escolas, o país não possuía capacidade de planificação, liderança e gestão do sistema de ensino, tampouco para o funcionamento eficaz do currículo da educação básica. Assim, em 2002, a partir das discussões e debates realizados no Fórum Nacional de Consulta para a Transformação Curricular, que contou com a participação de diferentes personalidades da sociedade moçambicana, como políticos, religiosos, autoridades tradicionais, professores, alunos e sociedade civil, a transformação curricular do ensino básico do sistema de educação de Moçambique foi iniciada.

Em 2003, o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), instituição subordinada ao Ministério da Educação (MINED), elabora o Plano Curricular do Ensino Básico (Moçambique, 2003a), com o objetivo de construir um novo currículo que proporcionasse “aos cidadãos moçambicanos os conhecimentos e habilidades de que eles necessitam para obterem meios de sobrevivência sustentáveis, acelerar o crescimento da economia e reduzir os índices de pobreza” (Moçambique, 2003a, p. 15).

Aprovada em 2004, a reforma curricular do ensino básico moçambicano entra em vigor, alterando o sistema introduzido em 1983 pela Lei nº 4/83 e revisto pela Lei 6/92, que acompanhava as exigências internacionais da necessidade da garantia da universalização do ensino básico, apoiado na ideia de que a melhoria do ensino deveria passar por intensa participação da sociedade civil.

Porém, Zimbico (2016) afirma que, de acordo com a reformulação dos saberes escolares do currículo do ensino básico de Moçambique, que passaram a ser desenvolvidos a partir de uma pedagogia por competências, abandonou-se uma pedagogia de objetivos. Segundo o autor, as inovações introduzidas foram incapazes de garantir, qualitativa e quantitativamente, a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a reformulação curricular de 2004, vigente até os dias atuais, é caracterizada por inovações ambiciosas norteadas por uma implementação ilógica. Nesse sentido, Zimbico (2016) afirma que a ineficácia escolar de Moçambique é justificada, em parte, pela incoerência entre as mudanças do currículo real e outros elementos do sistema educacional, como a formação de professores, o sistema de avaliação e a disponibilidade de material didático.

Dessa forma, os programas e propostas da reforma curricular, que buscavam resultados de aprendizagem globais, apresentaram-se de forma pouco precisa e inoperacional.

As competências definidas no currículo do ensino básico se caracterizam como prescrições genéricas de conteúdos a ensinar, confundindo-se, por vezes, com orientações metodológicas. Esses problemas apresentados são resultantes da predominância de práticas hierarquizantes de cunho autoritário, impostas pelos financiadores da área da educação básica de Moçambique, que excluem o papel da sociedade e dos professores no processo de tomada de decisão.

Em 28 de dezembro de 2018, é aprovada a Lei n. 18/2018, com o intuito de revisar a lei sobre o SNE, que vigorava no país desde 1992. Dentre as mudanças promovidas, destaca-se a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino básico e vale ressaltar que, até 2017, a legislação moçambicana em vigor não previa a gratuidade da educação para a população, sendo o Estado responsável apenas por organizar e promover o ensino.

Pode-se afirmar que a educação de Moçambique evoluiu quando comparada ao regime implantado na era colonial, porém, até os dias de hoje, ela se apresenta como um grande desafio para o país. Apesar de ter se tornado direito de todo cidadão, independentemente de sua raça ou religião, ainda hoje, além da prevalência do analfabetismo em larga escala no país, o número de crianças fora da escola, assim como o de crianças que não concluem o ensino primário, ainda é considerável. Essa não participação ou não retenção dos alunos no sistema educacional do país pode ser explicada pelas seguintes razões:

a distância percorrida até a escola nas zonas de população dispersa; as condições econômicas das famílias para suportar os custos diretos e/ou indiretos da educação; a falta de condições para atender crianças com necessidades educativas especiais; os aspectos culturais de cada comunidade; a precariedade das condições da infraestrutura das escolas, desmotivando o aluno a frequentá-la; e as ausências frequentes dos professores. Além disso, a aplicação de sanções disciplinares que podem levar a expulsão de alunos do ambiente escolar (Muara; Werle, 2020, p. 960).

Nesse sentido, Papel (2020) afirma que ainda prevalece em Moçambique uma educação colonial, que contribui apenas para que o sujeito alcance o necessário e o suficiente para satisfazer suas necessidades básicas. Para o autor, enquanto a educação do país estiver refém das políticas ocidentais, vulnerável à ajuda das agências de cooperação externas, ela se caracterizará cada vez mais como quantidade. Além disso, salienta que é preciso que o setor da educação de Moçambique alcance independência econômica no sentido de conferir autonomia, “de modo a levar a cabo as suas atividades e proporcionar uma educação de qualidade aos moçambicanos, pois apenas uma educação adequada pode formar homens de qualidade para uma nação” (p. 331). Portanto, é necessário que a educação moçambicana

mude de paradigmas, posicionando o aluno, tanto das zonas urbanas quanto das zonas rurais, no centro da aprendizagem.

A partir do exposto até aqui, acredito que contexto educacional de Moçambique desempenha um papel fundamental na compreensão da situação atual do ensino superior no país. A herança histórica do período colonial, marcada por políticas discriminatórias e exclusão social, moldou as bases para o desenvolvimento da educação no país. Essas desigualdades herdadas acabaram também por influenciar a trajetória da educação superior, afetando o acesso, a qualidade e a relevância dos programas acadêmicos. Com a independência, em 1975, o governo moçambicano assumiu o compromisso de democratizar a educação e expandir o ensino superior como uma estratégia para promover o desenvolvimento nacional. No entanto, as limitações econômicas e de infraestrutura têm sido desafios constantes para a expansão e o aprimoramento do ensino superior em Moçambique, conforme será discutido no tópico a seguir.

## **2.2 A Educação Superior moçambicana e as suas reformas**

Concebido como estratégia colonial e territorial moçambicana, o ES foi estabelecido pelo Decreto-Lei n. 44.530, em 21 de agosto de 1962, a partir da abertura dos Estudos Gerais Universitários de Lourenço Marques<sup>42</sup>, na então capital do país. Desde a sua criação, até o final da década de 1980 e o início da década de 90, o país não possuía recursos para expandir o acesso ao ES. A expansão começa após a morte de Samora Machel, que marcou o fim do regime socialista moçambicano e culminou com a implementação de uma filosofia voltada para as ideologias de economia de mercado.

Entre os anos de 1962 e 1975, o ES, que tinha como objetivo formar os filhos dos colonos portugueses residentes no país, ofertava uma formação pautada pelos fundamentos básicos de alguns cursos, a saber: Ciências Pedagógicas, Medicina e Cirurgia, Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Engenharia Elétrica, Agronomia, Ciências Florestais e Veterinária. No decorrer desse período, os cursos de Matemática Teórica e Aplicada, Física, Química, Biologia e Geologia foram criados. De acordo com Dias (1998), em 1968, como resultado de sua evolução e consolidação, os Estudos Gerais Universitários adquirem o *status* de universidade, sendo designado como Universidade Lourenço Marques.

---

<sup>42</sup> Em 1975, com a independência, passa a se chamar Universidade Eduardo Mondlane (UEM).



Nos primeiros anos do período pós-independência, o ES moçambicano, ainda destinado, majoritariamente, aos filhos de portugueses, se resumia à Universidade Lourenço Marques e era caracterizado, em consonância com a estrutura social vigente, pela discriminação social, racial e étnica<sup>43</sup>. Em 1 de maio de 1976, por decisão do então presidente da República de Moçambique, Samora Machel, a Universidade Lourenço Marques passa a se chamar Universidade Eduardo Mondlane (UEM), homenagem póstuma ao primeiro presidente da FRELIMO, Eduardo Chivambo Mondlane, assassinado durante a Luta de Libertação de Moçambique.

O número de estudantes universitários reduziu-se significativamente nos primeiros anos da independência moçambicana. Para Dias (1998), isso se deu por causa da retirada massiva<sup>44</sup> dos portugueses e de alguns moçambicanos do país. Assim, em 1975, ano da independência do território, havia 2433 estudantes; um ano depois, em 1976, esse contingente caiu para o total de 877.

O êxodo dos portugueses logo após a independência de Moçambique culminou em uma crise de quadros qualificados em diferentes setores da economia, já que faltavam moçambicanos com qualificação e experiência para assumir os cargos e postos por eles deixados. De acordo com Taimo (2010), esse cenário fez com que a UEM, única Instituição de Ensino Superior (IES) do país, elaborasse um plano de emergência com o objetivo de formar, de forma acelerada e intensa, tanto professores para o ensino pré-universitário como quadros que ocupassem os diferentes cargos e funções nas empresas e em outros setores da sociedade. Além disso, o plano de emergência da UEM foi efetivado, tendo em vista sua adequação às transformações políticas e sociais em curso no país. Como consequência, Dias (1998) afirma que

Nessa altura, houve uma reforma curricular, introduzindo-se novos planos de estudo, os bacharelados, tendo em vista [responder] às necessidades do mercado de trabalho de modo mais rápido, necessidades essas agravadas pela saída do País de pessoal qualificado. A UEM assumiu tarefas nas classes terminais do ensino pré-universitário, através dos cursos propedêuticos, e reestruturou os ramos educacionais, transformando-os em cursos acelerados de formação de professores, ao mesmo tempo em que se abriram cursos a área de Ciências de Educação, na Faculdade de Educação criada em 1981. A UEM desde cedo se assumiu como uma Universidade nacional, tendo concebido uma política que garantia a equidade de acesso a estudantes oriundos das diversas regiões do país, procurando-se preservar e aumentar a presença feminina na instituição (p. 27).

---

<sup>43</sup> De acordo com dados da Universidade Eduardo Mondlane (2021), o acesso dos moçambicanos nativos à Universidade, na época, era vedado. Como forma de ilustrar esse contexto, a instituição afirma que, dentre os 1046 estudantes, apenas 40 eram moçambicanos.

<sup>44</sup> De acordo com Taimo (2010), em 1975, ano da Proclamação da Independência moçambicana, cerca de 230 mil portugueses deixaram o país.

Estabelecendo o Sistema Nacional de Educação (SNE), é aprovada, em 23 de março de 1983, a Lei n. 4/83. De acordo com Taimo (2010), ela

É aprovada num contexto [...] nacional adverso, [pelo agravamento] do índice de pobreza, a destruição de infraestruturas sociais nomeadamente as escolas e os hospitais provocada pela guerra de desestabilização contra Moçambique levando a que todo o esforço que tinha sido feito logo após a independência no sentido de construção dessas infraestruturas fosse reduzido a quase nada (p. 119).

Apesar de preservar traços filosóficos e curriculares herdados do sistema universitário português, coube à UEM discutir a necessidade de reformular e reestruturar os currículos, no intuito de que eles se ajustassem ao novo contexto no qual a instituição estava inserida. Imersa em uma grave crise econômica, a criação de uma universidade africana em um país independente e soberano era a nova missão da UEM. Para isso, no intuito de promover o desenvolvimento social e econômico do país, fez-se necessário repensar o currículo a partir das exigências e expectativas da sociedade e do mercado. Assim, em 1985, ocorre uma nova reforma curricular, que transforma os cursos de bacharelado, que tinham duração de três a quatro anos, em cursos de licenciatura, com duração de cinco anos (Dias, 1998).

O período entre 1985 e 1990 é marcado pelo crescimento significativo do número de estudantes no ensino secundário em Moçambique. Como consequência, cresce também a quantidade de candidatos e a necessidade de vagas no ES. Como única IES do país, a UEM já não possuía mais a capacidade de absorver uma demanda cada vez maior de estudantes, de modo que o governo de Moçambique, como estratégia que evitasse o colapso da educação no país, encaminhou a maioria dos graduados do ensino secundário para a formação de professores. Além da criação da Faculdade de Educação da UEM, que tinha como objetivo formar professores para diferentes níveis de ensino, Taimo (2010) afirma que esse movimento resultou no surgimento de novas IES públicas no país, como, por exemplo, em 1985, o Instituto Superior Pedagógico (ISP), sob tutela do Ministério de Educação.

Moçambique, 17 anos depois de sua independência, se viu imerso em uma guerra de desestabilização entre o FRELIMO e a RENAMO, promovida e financiada pelos governos da Rodésia (atual Zimbábue) e da África do Sul que, por causa dos ideais de desenvolvimento socialista assumidos pelo governo moçambicano, viam seus interesses comprometidos. Como consequência, considerável parte das escolas e outras infraestruturas do sistema de ensino do país foram destruídas. No dia 4 de outubro de 1992, é assinado o acordo de paz entre os dois

partidos, pondo fim à guerra. Novas escolas foram edificadas e as antigas reconstruídas, aumentando consideravelmente o número de estudantes no ensino secundário.

Combinada com a Lei n. 6/92, de 6 de maio de 1992, responsável por reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na antiga Lei n. 4/83 às atuais condições sociais e econômicas do país, é aprovada, em 24 de junho de 1993, a Lei n. 1/93, responsável por regular o funcionamento das atividades do subsistema de Ensino Superior, passando a constituir a base legal para a educação no país. De acordo com Taimo (2010),

Com a reforma do Estado iniciada com o acordo entre Moçambique e FMI em 1984, que levou à revisão da Constituição de 1990, inicia-se a abertura para a economia do mercado e, conseqüentemente, a possibilidade de criação de instituições [...] de ensino superior não estatais de caráter lucrativo (p. 146).

Amparado por essa perspectiva de abertura de mercado, o país, que estava a caminho da falência e do desmoronamento econômico, recorre aos organismos internacionais que, utilizando os programas de reabilitação econômica e readaptação estrutural, passam a delinear as regras de funcionamento do ES. Assim, respaldadas pela Lei n. 1/93, são criadas as primeiras Instituições de Ensino Superior (IES) privadas de Moçambique.

Em 1995, um ano após as primeiras eleições gerais multipartidárias de Moçambique, é empossado o primeiro parlamento multipartidário, concebendo um clima de democracia no país. Dessa forma, acompanhando o movimento do governo de definição de novas políticas setoriais, é criada, por meio da Resolução n. 8/95, de 22 de agosto de 1995 (MOÇAMBIQUE 1995a), a Política Nacional de Educação (PNE). No mesmo ano, são criadas as duas primeiras IES privadas do país: o Instituto Superior Politécnico e Universitário (ISPU), hoje transformado em Universidade Politécnica<sup>45</sup>, e a Universidade Católica de Moçambique (UCM)<sup>46</sup>. Em 1996, seguindo a tendência, é inaugurado o Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM)<sup>47</sup>. Na sequência cronológica, é criada, em 1998, a

---

<sup>45</sup> Dividida em sete Institutos Superiores, um Instituto Médio e uma Escola Secundária, a Universidade Politécnica é uma instituição vocacionada para três grandes domínios de investigação, nomeadamente: Ciências Empresariais, Ciências Sociais, Ciências Humanas e Tecnologias.

<sup>46</sup> A Universidade Católica de Moçambique é uma instituição de ensino superior privada localizada em Moçambique, com sede na Beira, província de Sofala. Espalhadas por diversas províncias do país, a UCM possui *campus* das faculdades de Economia e Gestão, Direito, Educação e Comunicação, Agricultura, Ciências de Saúde, Gestão de Turismo e Informática, Engenharia, além de uma faculdade destinada ao Ensino à distância.

<sup>47</sup> Sediada na capital Maputo, a ISCTEM é uma instituição privada de ensino superior e conta com doze cursos de graduação, à saber: Medicina, Odontologia, Farmácia, Ciências da Comunicação, Contabilidade e Auditoria, Gestão Empresarial, Gestão aplicada, Engenharia de Informática, Direito, Sociologia, Administração Pública e Arquitetura e Urbanismo.

Universidade Mussa Bin Bique (UMB)<sup>48</sup>, seguida do Instituto Superior de Transportes e Comunicação (ISUTC)<sup>49</sup>, em 1999 e, em 2002, da Universidade Técnica de Moçambique (UDM)<sup>50</sup>.

Concebido como motor para o desenvolvimento, diversas e complexas ações relacionadas ao ES foram tomadas no decorrer de 10 anos. Por determinação do então presidente da República de Moçambique, Joaquim Chissano<sup>51</sup>, é criada uma comissão para refletir sobre a expansão do ES no país. Em 2000, o Governo de Moçambique cria o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT), órgão que funcionava como braço executivo e de tutela do Estado, responsável por, além de coordenar, regular e dinamizar as IES públicas e privadas do país, estruturar e implementar o primeiro Plano Estratégico do Ensino Superior (PEES) para o período 2000-2010 (MOÇAMBIQUE, 2000). Era missão do PEES 2000-2010 garantir a participação e o acesso equitativos de todos os moçambicanos à educação superior, no sentido de responder às necessidades da sociedade, tendo em vista capacitá-la para responder aos desafios de desenvolvimento socioeconômico e cultural do país.

Para isso, caberia ao Estado identificar as áreas prioritárias para o desenvolvimento do país, por meio do desenho e da implementação de políticas que promovessem a justiça social, a redução das desigualdades e assimetrias regionais e a redução das diferenças sociais, em busca da promoção da utilização racional e eficiente dos recursos nacionais disponíveis (Moçambique, 2000). Além disso, coube ao MESCT propor a primeira Política de Ciência e Tecnologia para Moçambique. Ações como essas, aliadas aos desafios impostos pela nova realidade do ES, acarretaram a necessidade da reformulação da Lei n. 1/93 (Moçambique, 1993). Em sua substituição, é criada, em 21 de janeiro, a Lei n. 5/2003 (Moçambique, 2003b) que, dentre outros aspectos fundamentais, visava à regulamentação do controle de qualidade do ES.

Como consequência desse novo cenário, Moçambique experimenta uma expansão desregulada e fragmentada do ES, causada pela crise da falta de financiamento, que trouxe

---

<sup>48</sup> A Universidade Mussa Bin Bique é uma instituição privada de Ensino Superior, que foi criada pelo Centro de Formação Islâmica e tem a sua sede na cidade de Nampula. Desde o seu estabelecimento como instituição de ensino superior, formou muitos cidadãos em diferentes campos de conhecimento, com mais destaque nas áreas de Direito; Gestão e Contabilidade; e Ciências Agrárias.

<sup>49</sup> O ISUTC é a oitava Instituição de Ensino Superior mais antiga de Moçambique. Com sede na capital Maputo, privilegia o ensino nas áreas de atuação relacionadas aos transportes e comunicação.

<sup>50</sup> Com a matriz sediada em Maputo, a UDM é uma instituição privada de ensino superior e possui unidades acadêmicas espalhadas por diferentes províncias de Moçambique, com cursos nas áreas de Ciências Tecnológicas, Jurídicas, Econômicas e Sociais.

<sup>51</sup> Sucessor de Samora Machel, Joaquim Chissano foi eleito presidente de Moçambique na primeira eleição democrática do país. Chissano ocupou o cargo entre os anos de 1986 e 2005.

implicações energéticas e drásticas para o país. De acordo com Chilundo (2010) e Wangenge-Ouma e Langa (2010), enquanto Moçambique possuía cerca de 5.000 estudantes matriculados em três IES públicas<sup>52</sup> do país, no ano de 1989, 82.000 era o número de matriculados nas mais de 38 IES públicas e privadas no ano de 2011. Um crescimento, segundo os autores, acelerado, inadequado e inconsistente, tanto de estudantes como de instituições.

A necessidade de expansão do ES, aliada à redução e/ou à inconsistência de recursos, fez com que o sistema e, em alguns casos, as instituições se adaptassem ao novo contexto social, político e econômico para continuarem sobrevivendo. Dessa forma, ao invés de ser apresentado como um serviço ou um bem essencial para a sociedade, o mercado passa a capitalizar o ES, introduzindo-o em uma lógica empresarial rentável e lucrativa. Como efeito, a democratização do ES dá lugar ao elitismo, uma vez que, tanto o acesso à universidade como a sua manutenção e o alcance de um bom aproveitamento de ensino se tornam mais difíceis por causa dos custos e encargos com matrícula, transporte, alimentação, dentre outros.

Cabe ressaltar que tal fato se trata de uma tendência mundial, influenciada por organizações internacionais, de tratar a educação como uma mercadoria. Esse fenômeno é impulsionado por mudanças no paradigma educacional, onde a educação é cada vez mais vista como um investimento que pode trazer retornos econômicos e competitivos para os países. Organizações internacionais, como o BM e o FMI, têm incentivado políticas de privatização e comercialização da educação, argumentando que isso pode levar a maior eficiência e inovação no setor educacional. Essa abordagem tem levado ao aumento da participação do setor privado na oferta de serviços educacionais e à comercialização de diplomas e certificações. No entanto, essa tendência tem sido objeto de debates e críticas, já que pode agravar as desigualdades sociais, excluir grupos marginalizados e comprometer o propósito da educação como um bem público que deve promover o desenvolvimento integral das pessoas e a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

De acordo com Tambe, Gouvêa e Tasmerão (2019), a privatização do ES moçambicano se constitui em uma ação de caráter técnico e político, uma vez que a aparente democratização do seu acesso guarda estreitas ligações com o processo de maquinaria e de reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classes. Nesse sentido, Souza (2015) afirma que a formação pessoal e profissional, concebida como ação educativa, inserida no atual estágio de desenvolvimento tecnológico e científico visa tanto à “conformação técnica, política e cultural da força de trabalho” como às “necessidades da civilização urbano-

---

<sup>52</sup> A saber: Universidade Eduardo Mondlane, Universidade Pedagógica e Instituto Superior de Relações Internacionais.

industriais, presididas pela lógica científica da organização do trabalho e das relações de produção” (p. 275).

Até os dias de hoje, o ES de Moçambique não é gratuito. Mensalidades, taxas de inscrição, de matrícula e de avaliações a serem realizadas são cobradas antes, durante e depois da passagem do aluno pela instituição. Os exames admissionais para o ES são iguais para todos, não levando em consideração o capital cultural de cada estudante e a distribuição geográfica. De acordo com Tambe, Gouvêa e Tasmerão (2019), é com base nessa lógica que a privatização, encoberta pelo discurso da expansão do acesso e de oportunidades iguais, pretende (con)formar uma parte da população para encarar, com naturalidade, o caráter excludente do ES e, conseqüentemente, do mercado de trabalho, sem responsabilizar o Estado. Para os autores, sob a ótica do desenvolvimento humano, esse tipo de ensino se apresenta como alimento para instituições, organizações e economias ineficientes e deficitárias, que só conseguem sobreviver utilizando estratégias ou mecanismos contrários às atuais perspectivas de integração e internacionalização econômica e política.

A expansão desregulada de IES em Moçambique, caracterizada pela massificação sem qualidade, possui fins demagógicos e populistas (Matos; Mosca, 2010), que caminham na direção do estabelecimento de uma sociedade formada por um grupo reduzido de pessoas que possui privilégios sobre a maioria,

reproduzida e protegida de acordo com os seus critérios e interesses que, por sua vez, inibem a organização de uma sociedade mais democrática, justa assim como o fechamento da expansão de oportunidades iguais, desemprego ou mesmo um emprego desajustado de técnicos com uma suposta qualificação superior (Tambe; Gouvêa; Tasmerão, 2019, p. 8).

Dados estatísticos sobre o ensino superior mostram que, 34 anos depois da inauguração, em 1975, da primeira universidade do país (UEM), o número de IES cresceu de forma considerável. Atualmente, Moçambique registra o total de 56 IES, divididas em Universidades (9 públicas e 12 privadas), Institutos Superiores e Institutos Superiores Politécnicos (8 públicos e 20 privados), Escolas Superiores (2 públicas e 2 privadas) e Academias Militares e Paramilitares (3 públicas e 3 privadas) (DNES-MCTESTP, 2021)<sup>53</sup>. Tambe, Gouvêa e Tasmerão (2019) afirmam que os interesses da visão mercadológica se sobrepõem ao conhecimento como possibilidade primária para minimizar e/ou resolver os

---

<sup>53</sup> As IES de Moçambique são subdivididas de acordo com a seguinte tipologia: Universidades e Academias Militares e Paramilitares; Institutos Superiores Politécnicos; Institutos Superiores e Escolas Superiores (Moçambique, 2023).

maiores entraves que o país enfrenta. Modelos de formação e/ou de qualificação profissional aplicados à produção são elaborados pela burguesia, detentora do controle do acesso ao conhecimento científico e tecnológico. Para os autores, enquanto o acesso ao conhecimento técnico-científico se limita a uma restrita parcela da população, a maioria do contingente de trabalhadores é atendida por um tipo de formação fragmentada e de baixa qualidade. Nesse sentido, Souza (2015) afirma que o ES de Moçambique se encontra em uma situação de duplicidade “entre formação para o trabalho intelectual – destinada a uma elite da classe trabalhadora – e a formação para o trabalho manual – destinada à grande maioria dos trabalhadores” (p. 286).

A dimensão mercadológica que tutela o conhecimento científico, tanto pelo capital simbólico que origina (aumentando o prestígio e o reconhecimento) quanto pela relação mercantil direta que pode exercer (limitando e restringindo, por exemplo, o acesso das pessoas por meio da imposição de pagamento de mensalidades e taxas), caracteriza o ES de Moçambique, uma vez que ele é encarado como uma produção individual e seu acesso como o de uma propriedade privada (Tambe; Gouvêa; Tasmerão, 2019). Para reverter esse cenário, torna-se fundamental resgatar o valor do uso social do trabalho nas IES e, com isso, superar o valor de troca material e simbólica característicos do trabalho intelectual produzido no meio acadêmico. Portanto, faz-se necessário que o Estado moçambicano assuma a responsabilidade pelo ES, na busca por um ensino com mais bolsas, sem mais empréstimos, público e gratuito. Desconstruir a lógica das políticas públicas neoliberais no campo da educação é fundamental, considerando principalmente a atuação dos organismos internacionais, que auxiliam na “implementação [de IES] em larga escala, valendo-se de instrumentos de coerção legal e ampla massificação ideológica para um consenso ativo e passivo” (Tambe; Gouvêa; Tasmerão, 2019, p. 17).

Apesar dos quase 50 anos da independência, o sistema educacional de Moçambique ainda se mantém refém das políticas ocidentais, sobretudo eurocêtricas, o que, para Quijano (2005), representa a lógica fundamental para a reprodução da colonialidade do saber:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à

experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (p. 9).

De acordo com Silva (2013), a colonialidade do saber se refere à imposição de uma única epistemologia válida (a eurocêntrica) que, por sua vez, sustenta (e sustentou) as ciências modernas e suas derivações. O mesmo ocorre com a seleção, organização e materialização dos currículos escolares e seus conteúdos (conhecimentos, valores, crenças, costumes, atitudes) que, fundamentados na colonialidade do saber, não favorecem que o sujeito subalterno assumira uma condição de sujeito epistêmico, capaz de produzir conhecimento válido.

Assim, diferentes agentes, cada qual com seus específicos propósitos, passam a influenciar as políticas curriculares mundo afora, fazendo com que, muitas vezes, o Estado deixe de ser o responsável no processo de decisão política, cada vez mais conduzido por comunidades epistêmicas. Tal fato faz com que suas práticas discursivas influenciem diferentes Estados-Nações, moldando, por vezes, os discursos de hegemonização (no sentido do conhecimento e do poder), homogeneização/universalização e heterogeneização dos conhecimentos. Dessa forma, articulando o contexto educacional moçambicano aqui apresentado, contextualizo, no próximo capítulo, questões sobre o turismo em Moçambique e suas implicações na região de Inhambane.



### **3 O TURISMO EM MOÇAMBIQUE E SUAS IMPLICAÇÕES NA REGIÃO DE INHAMBANE**

O contexto educacional de Moçambique tem uma relação intrínseca com o setor do turismo no país. A educação desempenha um papel fundamental na formação de recursos humanos capacitados para atuar na crescente economia do turismo, que tem sido uma das principais fontes de receita e desenvolvimento para Moçambique. Com o setor turístico em expansão, a demanda por profissionais qualificados, como guias turísticos, gestores hoteleiros, animadores turísticos, especialistas em conservação ambiental e serviços relacionados, aumenta significativamente. Além disso, a educação é crucial para sensibilizar a população sobre a importância do turismo sustentável, da conservação do patrimônio cultural e ambiental do país, bem como da promoção do respeito à diversidade cultural e étnica. No entanto, desafios no sistema educacional, como a falta de infraestrutura adequada e a desigualdade no acesso à educação, podem afetar a capacidade de Moçambique de aproveitar plenamente o potencial econômico e social do turismo. Portanto, é essencial que as políticas educacionais estejam alinhadas com as necessidades do setor turístico, garantindo uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento sustentável do turismo e contribua para o crescimento equitativo e inclusivo do país.

O setor do turismo em Moçambique desempenha um papel significativo no desenvolvimento econômico e social do país. Com sua localização privilegiada ao longo da costa do Oceano Índico, o país oferece uma rica diversidade de recursos naturais, desde praias paradisíacas até parques nacionais com fauna e flora abundantes. Além disso, sua rica herança cultural e histórica proporciona uma experiência única para os visitantes. Ao longo dos anos, o turismo em Moçambique tem passado por transformações importantes, desde os desafios enfrentados após a independência até o crescimento como destino turístico emergente na região da África Austral. Essa contextualização visa explorar o histórico do setor, os desafios e oportunidades enfrentados e o impacto do turismo no desenvolvimento sustentável de Moçambique.

Assim como em outros territórios africanos colonizados pelos portugueses, a regulamentação de trabalho de nativos em Moçambique era a via privilegiada que os legisladores coloniais utilizavam para erguer e estabelecer seus domínios. Como apontado por Macamo (2005), a experiência de modernidade de parte da África é ambivalente, marcada pelo dilema entre negação e promessa. A regulação do trabalho do nativo era observada por duas perspectivas. Enquanto o próprio cumprimento da missão de civilização europeia

dependia de um rigoroso policiamento que fizesse a população nativa trabalhar, os nativos dependiam da firme orientação portuguesa no mundo do trabalho assalariado. Porém, o autor afirma que essa reivindicação de tutela portuguesa foi a responsável pela negação da prometida modernidade, impedindo, efetivamente, que os autóctones se integrassem totalmente no mundo do trabalho assalariado.

De acordo com Langa (2018), a contradição entre promessa e negação também se apresenta na natureza histórica e sociológica do lazer em Moçambique. Apoiado nas reflexões sugeridas por Macamo (2005), o autor afirma que as pré-condições iniciais de lazer também podem ser situadas dentro de um contexto de regulamentação do trabalho nativo. Para ele, “existe o senso no qual poderia se argumentar que o lazer foi, por ele mesmo, escondido do regulamento do trabalho nativo pelas autoridades portuguesas coloniais em Moçambique” (Macamo, 2005, p. 270) e que o fenômeno e suas possibilidades emergiram dessa negação.

O lazer no período colonial (1890 a 1974) em Moçambique pode ser considerado um produto do encontro entre os colonizados e os colonos portugueses por meio da regulamentação do trabalho nativo. De acordo com Serra (1997), com o uso de tecnologias de gestão corporal e vigilância, o estado colonial exercia o controle sobre os indivíduos colonizados. Nesse sentido, Langa (2018) afirma que “o tempo, incluindo o tempo livre, que poderia ser legado ao lazer, foi uma prerrogativa dos cidadãos portugueses” (p. 276). Existe, em Moçambique, uma tendência a compreender o lazer como construção social e, nesse sentido, Langa (2018) salienta que o uso recorrente de trabalho forçado no período colonial moçambicano representou, em primeira instância, uma nítida divisão social de tempo. Existia, nesse sentido, um tempo para os colonizados e um tempo para os colonos, responsáveis por estabelecer, inclusive, o tempo para o trabalho, para o descanso e para outras atividades e talvez, algum tempo livre.

De acordo com Covane (1996), os colonizados precisavam ser forçados a trabalhar, pois eram frequentemente considerados pessoas preguiçosas, indolentes e ociosas. Esse trabalho forçado pelos colonos portugueses se caracterizava como um tipo específico de colonialismo tardio, denominado por ultracolonialismo ou chibalo, para os Moçambicanos (Anderson, 1962). O desenvolvimento de tecnologias de poder, uma das características do ultracolonialismo, permitiu a Portugal extrair o máximo que pudesse em termo de força de trabalho dos nativos. Serra (1997) salienta que mecanismos panópticos<sup>54</sup> de vigilância foram

---

<sup>54</sup> Panóptico é um termo concebido pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham (2000), que se tornou mais popular com Foucault (1997) e qualifica uma penitenciária ideal que possibilita que um só vigilante observe todos os prisioneiros, sem que esses saibam que estão sendo observados.

estabelecidos e o uso do tempo pelas famílias foi reorganizado tanto pelas companhias que tinham concessões em Moçambique quanto pela administração colonial portuguesa. A panóptica da vida social dos nativos foi efetiva no Moçambique colonial, onde todos tinham que trabalhar. As técnicas de poder disciplinares, como forma de vigiar e punir (Foucault, 1997) aqueles que desafiavam o sistema, se tornavam, ano após ano, cada vez mais opressivas.

Macamo (2005) afirma que o trabalho e a ordem social são melhor compreendidos em uma relação dialética. O desafio analítico dessa relação é explicar como um padrão específico de condições e fatores levam a um padrão específico de resultados. Nesse sentido, Langa (2018) afirma que o lazer pode ser concebido como “uma relação social que é tanto a substância quanto o resultado de uma ação social” (p. 278). Para o autor, a tentativa de ordenar as relações sociais baseadas nas noções e práticas de lazer pode ajudar a explicar a relação entre lazer e ordem social. Assim, supõe-se que, por intermédio da regulamentação do trabalho nativo, as forças hegemônicas presentes em Moçambique no período colonial produziram o controle panóptico sobre os corpos dos indivíduos e criaram as condições por meio das quais o fenômeno do lazer se tornou possível.

Entre 1974 e 1985/86, o contexto de Moçambique foi marcado pelo experimento do regime socialista, que se seguiu à independência do país, em 1975. De acordo com Macamo (2003), a lógica do serviço público deu lugar à política ética da distribuição desse serviço para o povo. Nesse novo arranjo, servidores públicos assumiram, além de um código moral de conduta altruísta, o tempo, que incluía o tempo livre, dedicado às vivências de lazer. Como consequência, por meio da regulamentação moral, o lazer é reinventado. Novos códigos de conduta, tempo e trabalho tiveram que ser ressignificados no contexto do socialismo, com o objetivo de orientar o dia a dia das pessoas.

Nesse sentido, Langa (2018) afirma que a “caracterização da vida social nos primeiros dias da independência, e a tentativa de construir uma nova sociedade catarticamente purificada de práticas imorais herdadas do período colonial, também provem o contexto que questiona o local de lazer em tais sociedades” (p. 281). Assim como no período colonial, as categorias tempo e trabalho aparecem como centrais. Dessa forma, enquanto uma nova sociedade estava sendo construída, o tempo para o tempo livre novamente deixa de existir, pois todos tinham que estar continuamente envolvidos na revolucionária frente de trabalho. Para Langa (2018), assim como no contexto do regulamento colonial do trabalho nativo, logo após a independência, o lazer foi inevitavelmente construído em confronto com as forças de hegemonia moral que objetivavam produzir a sua não existência.

A partir da década de 90, por causa do mau funcionamento da economia, da política e da ordem social, o sistema socialista moçambicano perde força, dando lugar às ideologias voltadas para a abertura de mercado. Abriu-se então as portas para as instituições internacionais, o que alterou, consideravelmente, a estrutura das relações sociais, do tempo e do trabalho. A utopia altruísta revolucionária socialista foi substituída pela ética que acompanha a concepção neoliberal do homem. Nesse percurso, Macamo (2003) afirma que o ideal do serviço público e o revolucionário “novo homem” perdeu o lugar para o competidor (por natureza) homoeconômico.

Esse novo modelo propôs um programa de correção estrutural, na tentativa de, para além de corrigir as falhas dos experimentos revolucionários, impulsionar a economia, afastando-a da beira de um colapso. De acordo com Langa (2018), esse movimento criou condições para a emergência de novas categorias e atores sociais, tais como os socialmente excluídos, o pobre, o vulnerável, além de diferentes classes de consumidores. Esse novo contexto também é um marco no que tange ao nascimento de uma das fontes mais promissoras de receita para o Estado, a indústria do turismo e do lazer. Assim, as praias e paisagens do país foram (e são) anunciadas e comercializadas, com a reprodução de uma imagem do lazer voltado ao turismo. Mas para quem esse novo produto é destinado, uma vez que os socialmente excluídos não possuem a capacidade de se tornar consumidores? Percebo, portanto, que o lazer voltado ao turismo acaba por se tornar uma mercadoria luxuosa, e o regulador social do mercado orientado acaba por excluir aqueles que não possuem meios de consumo.

### **3.1 Turismo em Moçambique: reflexões e interfaces sobre neoliberalismo e desenvolvimento**

Ao longo dos tempos, a atividade turística vem se consolidando como uma atividade produtiva capaz de gerar emprego e renda, muitas vezes sendo incluída entre os setores fundamentais para o desenvolvimento de certas regiões e localidades (BENI, 2007; DOMINGOS, 2012), além de se constituir como uma área da economia mundial que, com o passar do tempo, vem se firmando, com um crescente número de turistas e prestadores de serviço (Terenciano; Mucache; Salião, 2018).

A Organização Mundial do Turismo (OMT) concebe o turismo como

um conjunto de atividades que as pessoas realizam durante suas viagens e estadas em lugares distintos de seu entorno habitual, por um período de tempo consecutivo

inferior a um ano, com fins de lazer, negócios ou por outros motivos não relacionados ao exercício de alguma atividade remunerada no local visitado (OMT, 2001, p. 31)<sup>55</sup>.

É importante destacar que o deslocamento e a pernoite são elementos fundamentais para essa concepção de turismo, o que do meu ponto de vista pode limitar o entendimento sobre a temática. No entanto, a atividade pode ser encarada como um fenômeno sociopolítico, econômico e cultural que, ao permitir que um conjunto de atividades – sejam elas formais ou informais – se desenvolvam em determinados locais, favorece que diferentes efeitos sobre o meio ambiente sejam gerados (Zimmermann; Castro, 1996; Ruschman, 1999).

De acordo com Silva e Moesch (2016), para romper com a visão de que turismo é apenas uma indústria, é preciso compreendê-lo como uma prática social. Assim, o campo do turismo envolve a subjetividade, tendo em vista que se relaciona diretamente com quem viaja e com quem produz a viagem, portanto é um fenômeno complexo que não pode ser reduzido a um negócio ou indústria. Compreendo-o, nesse sentido, como uma prática social complexa e multifacetada, que envolve a mobilização de pessoas, recursos e culturas. Ele vai além da mera ocupação do tempo livre com atividades programadas e viagens, sendo uma expressão das dinâmicas sociais, culturais, econômicas e ambientais.

Como prática social, o turismo cria interações entre turistas e comunidades locais, promovendo a troca de conhecimentos, valores e perspectivas. Além disso, ele pode influenciar a identidade cultural de um destino, ao mesmo tempo em que é influenciado pelas características e tradições locais. Compreender o turismo como uma prática social significa reconhecer sua capacidade de moldar sociedades e experiências humanas, bem como a importância de considerar seus impactos sociais e culturais na promoção de um desenvolvimento sustentável e inclusivo.

Na atualidade, a ampliação e a remuneração das atividades turísticas se alimentam das evoluções técnicas e dos projetos culturais de massa vinculados à expansão do capitalismo (Moesch, 2000). Isso quer dizer que, diante de um contexto no qual a proposta de mundo se redefine constantemente pelas diversas transformações socioespaciais, o universo do turismo inclina-se a se misturar com toda a superfície terrestre, abrangendo regiões que, anteriormente, não possuíam valor aparente para tal atividade comercial, como florestas, domínios polares, montanhas, oceanos etc. (Maxlhaieie; Castrogiovanni, 2014).

---

<sup>55</sup> Cabe ressaltar que trago a concepção da atividade utilizada pela OMT, assumindo a diversidade de pontos de vista formal e tomando como modelo de referência as estatísticas internacionais sobre ela.

Por essa razão, Prats (1998) define o turismo como prática socioespacial progressiva ao longo do século XX, período no qual, acompanhados pelas constantes transformações das atividades econômicas, esses locais em que não havia atividade turística passam por um movimento de mercantilização que proporciona diversificadas instâncias de lucratividade. Por isso, Stacciarini e Silva (2019) afirmam existir, em busca da atração da prática socioespacial do turismo, uma materialização de complexas inter-relações entre produção e oferta de diferentes serviços relacionados ao setor. Porém, apoiado em Pires (2002), vale ressaltar que, pelo fato de poderem transpassar desde a ampliação de bagagens ambientais, culturais, políticas e intelectuais, até mesmo de caráter social, físico ou mental, os benefícios finais dessa oferta se mostram um tanto quanto complexos e distintivamente avaliados, tanto por diferentes indivíduos como por diferentes segmentos sociais.

Para além de fatores econômicos e não econômicos que balizam a escolha dos destinos, a permanência no local escolhido, os meios de transporte e as opções de alojamento, Zimmermann e Castro (1996) e Corrêa e Mariani (2011) salientam que é necessário considerar o espaço físico, o tempo e o indivíduo como os três elementos básicos que compõem a estrutura do turismo. Em relação a processos e dinâmicas de seu funcionamento, tendo em vista políticas públicas, jurisprudência ou questões culturais, além do impacto no funcionamento do setor, Beni (2007) sugere quatro eixos chave para o desenvolvimento harmonioso da atividade turística, a saber: o espaço geográfico, a demanda, a oferta e as operadoras de mercado. Para Terenciano, Mucache e Salião (2018), tais “elementos corroboram um conjunto de diferentes factores relacionados e que se caracterizam como sistema, que deve evoluir em qualquer sociedade, época, num sentido dinâmico” (p. 53).

Pelo fato de ser capaz de promover a inclusão social, além de permitir oportunidades de emprego, novos investimentos, receitas e empreendedorismo local, a atividade turística representa um caro dispositivo de transformação das sociedades, sendo capaz de contribuir com a economia global. Para Cunha (1997), em Moçambique, assim como em todo o resto do mundo, o turismo se apresenta como uma das mais rentáveis e promissoras atividades em expansão. Porém, tal cenário não é percebido no país. O contexto moçambicano é marcado por adversidades que limitam o fortalecimento do setor. Na tentativa de exemplificar a turbulenta relação entre turismo e desigualdade social presente em Moçambique, apresento situações e indicadores socioeconômicos que sinalizam a incapacidade na promoção de desenvolvimento, na distribuição de renda e, como consequência, na melhoria da qualidade de vida de grande parte da população nativa.

O primeiro ponto diz respeito à educação. De acordo com Chaúque (2013), apesar de, nos últimos anos, o sistema educacional moçambicano ter avançado em algumas questões, ainda existem escolas edificadas com material inadequado e que, por não possuírem carteiras, obrigam os alunos a assistirem às aulas sentados no chão ou de forma improvisada. Em minha ida a campo, deslocando-me pelas estradas, cidades e bairros de algumas partes da região sul do país, foi comum me deparar com crianças se deslocando a pé (e muitas descalças) de suas residências em direção às escolas. Sozinhas ou acompanhadas por grupos de colegas, caminham por distâncias que podem ultrapassar 10 quilômetros e mais de seis horas de caminhada, extrapolando o tempo que ficam dentro da sala de aula.

Tal precariedade de infraestrutura, assim como a ausência de um sistema organizado de educação, contribui para que quase metade da população moçambicana seja analfabeta<sup>56</sup>. Apesar de existir dificuldade de acesso a dados mais recentes sobre o nível de analfabetismo em Inhambane, no último recenseamento realizado no país, em 2007, a província possuía uma taxa de 41,3% de analfabetos (Moçambique, 2019b). Além disso, comumente é possível encontrar pessoas que não falam o idioma oficial do país (português), apesar de cerca de 40 línguas locais e dialetos serem falados em Moçambique (Belém, 2016), bem como não dominam as operações matemáticas, questões que acabam por afastar parte da população das atividades institucionais e do contato com as instituições governamentais. Tal afastamento se dá tanto pela não compreensão das propagandas, notícias e burocracias do país, veiculadas em língua portuguesa, quanto pela dificuldade de acesso às informações.

Outra triste, perversa e complexa realidade da região, que acaba por contribuir com o alto índice de evasão escolar, é a prostituição infantil. De acordo com Conceição (2019), esse problema vem se multiplicando. Mais do que a oportunidade de ganhar algum dinheiro, centenas de crianças e adolescentes entre 12 e 16 anos, muitas vezes incentivadas pelos próprios familiares, submetem-se a essa prática, seja pela luta pela sobrevivência ou pela fuga de uma situação de pobreza extrema. Segundo o autor, além de chegarem a realizar inúmeros programas no mesmo dia, por valor médio de 200 meticais (menos que três euros), grande parte dessas relações sexuais são realizadas sem o uso de métodos contraceptivos e de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Cabe ressaltar que, em Moçambique, aproximadamente 10% da população – algo em torno de 2,5 milhões de pessoas – foram infectadas pela Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (SIDA/AIDS) (Casimiro, 2012).

---

<sup>56</sup> Dados extraídos do último recenseamento, realizado no ano de 2007 (INE, 2007).

Assim como ocorre com a educação, relevante parte do sistema de saúde pública do país enfrenta graves problemas. Stacciarini e Stacciarini (2020) afirmam existir uma carência na oferta de serviços, medicamentos e campanhas de prevenção, mesmo havendo certa facilidade e pouca burocracia no acesso aos postos de atendimentos disponíveis. Esse fato se materializa tanto nos elevados índices de contaminação por doenças infectocontagiosas quanto nos assustadores surtos de doenças tropicais, como é o caso da malária.

Além das questões relacionadas à educação e à saúde, os problemas referentes à pobreza no país, sobretudo na região de Inhambane, também se apresentam como indicador da incapacidade da promoção de desenvolvimento, da distribuição de renda e, como consequência, da melhoria da qualidade de vida de grande parte da população local. Em 2011, o governo de Inhambane elaborou o Plano Estratégico da Província de Inhambane (2011-2020), com “a finalidade de proporcionar o desenvolvimento socioeconômico e combater a pobreza de seus habitantes” (PEPII, 2011, p. 8). De acordo com o documento, que atesta as desigualdades presentes na região, além da complexidade e da dificuldade na elaboração e na instituição de democráticas e eficientes políticas públicas, em 2009, o índice de pobreza extrema na região de Inhambane compreendia 57,9% da população local.

Em 2016, o governo de Moçambique, por meio do Ministério de Economia e Finanças (MEF), publicou a quarta avaliação nacional da pobreza e bem-estar em Moçambique (Moçambique, 2016a). Um dos importantes indicadores para avaliação da condição de pobreza publicados no documento, responsável por medir, de forma indireta, a taxa de consumo das famílias moçambicanas, foi a “incidência da pobreza de consumo”. De acordo com os resultados divulgados no relatório, apesar de apresentar substancial tendência de queda ao longo do período de análise (1996 – 2015), os índices de pobreza de consumo da província de Inhambane, duramente todo o intervalo em investigação, mantiveram-se sempre acima da média nacional (Moçambique, 2016a), o que não mudou nos dias de hoje. De acordo com Stacciarini e Stacciarini (2020), atualmente, das 11 províncias moçambicanas, somente quatro superam os índices de pobreza de consumo da cidade.

Os altos índices de desemprego, de subutilização e de ocupação informal no país também chamam a atenção. De acordo com o INE, enquanto apenas cerca de 10% da população moçambicana se encontra formalmente empregada, os outros 90% estão vinculados ao mercado informal. Tal fato pôde ser percebido na imersão em campo, quando foi possível observar uma multidão de trabalhadores se aglomerando nos mercados informais de compra e venda de artesanato e outros produtos de consumo primário. De acordo com Stacciarini e Silva (2018a), a mesma informalidade ocupacional é percebida no setor de



transportes e na produção de alimentos, assim como nos serviços domésticos, de modo que esses trabalhadores se encontram, obviamente, sem qualquer respaldo jurídico.

De acordo com Terenciano, Mucache e Salião (2018), tais dissabores também são, notavelmente, verificados nas desavenças e distanciamentos existentes entre os agentes (considerando os setores público e privado e os territórios urbano e rural) envolvidos com o turismo e podem ser observados nos modelos de gestão, nos objetivos arquitetados, nos interesses particulares – e, por isso, conflitantes - de cada um e, portanto, no discernimento de como deve ser organizado o setor no país. Portanto, o que se verifica em Moçambique é um desequilibrado processo de integração entre os setores que operam na atividade turística, desarticuladamente marcado pela falta de coesão e pela ausência de efetivas ligações inter e intraorganizacionais.

O turismo, como segmento econômico em Moçambique, não é recente. Antes mesmo da proclamação do país como território independente e soberano, em 1975, há evidências que revelam que a atividade turística foi implementada pelo sistema colonial que, na segunda metade dos anos 50, já havia criado os primeiros centros de informação de turismo (Terenciano; Mucache; Salião, 2018). A década de 1960, por sua vez, é marcada pelo advento de áreas declaradas de proteção e de conservação<sup>57</sup>, como foi o caso do Parque Nacional de Gorongosa<sup>58</sup> e da Reserva Especial de Maputo<sup>59</sup>. De acordo com Nhantumbo (2009), pelo fato de essas áreas de conservação e proteção, acompanhadas de uma infraestrutura turística, já existirem, Moçambique se apresentou como um dos primeiros destinos turísticos da África Austral, sobretudo para portugueses, sul-africanos e zimbabueanos.

De acordo com Azevedo (2014), Moçambique possui recursos turísticos combinados que se dividem em diversas tipologias de atividades, localizadas nas diferentes rotas turísticas, distribuídas pelas 11 províncias do país. Porém, como salientam Chaveiro e Macaringue (2021), dada a história colonial do país, grande parte dessas atividades e espaços turísticos, utilizados como bandeiras no domínio daquilo que o país tem como opção de oferta para aqueles que fogem da vida urbana e aos apaixonados por atividades de aventura e/ou de apreciação das maravilhas costeiras tropicais, são concebidos como integrantes do conjunto

---

<sup>57</sup> Atualmente, a Rede Nacional das Áreas de Conservação, dirigida pela Administração Nacional das Áreas de Conservação (Anac), órgão tutelado pelo Ministério da Terra, Ambiente e Desenvolvimento Rural (Mitader), possui sob sua gestão sete parques e 12 reservas nacionais, além de outras categorias de áreas de conservação.

<sup>58</sup> Considerado como uma das maiores histórias de sucesso na restauração da vida selvagem da África, o Parque Nacional da Gorongosa fica localizado na província de Sofala e abriga uma deslumbrante e única biodiversidade de espécies e paisagens (ANAC, 2017).

<sup>59</sup> Com 1040 quilômetros quadrados de extensão e localizada no distrito de Matutuíne, na província de Maputo, a Reserva Especial de Maputo, legalmente criada por meio do Diploma Legislativo nº 19994, de 23 de julho de 1960, foi estabelecida essencialmente para proteger elefantes que viviam naquela região (ANAC, 2017).

de lugares de reprodução do “capital colonial” ou associados ao sistema colonial português. Ainda de acordo com os autores, “o aspecto mais marcante desses espaços turísticos é que seu nascimento decorreu num contexto em que uma das características das relações sociais é a exclusão com base na raça da pele, do status social dos sujeitos africanos” (p. 261).

Ainda durante o período colonial, entre 1959 – quando foi criado o Departamento de Turismo – e 1975, o setor do turismo representou papel significativo para a economia moçambicana. Porém, em decorrência do processo revolucionário (dinâmicas políticas, econômicas e sociais, sobretudo a guerra de libertação nacional e a guerra civil), ocorrido a partir de 1975 em Moçambique, os negócios relacionados ao promissor setor do turismo, assim como de outras atividades econômicas ligadas ao capital privado colonial, foram interrompidos, afetando consideravelmente a economia nacional. A esse contexto, somam-se desafios como a ausência de técnicos especializados para planejar e gerir o setor, bem como a destruição das infraestruturas turísticas e vias de acesso, comunicação e transporte, ocorrida durante os 16 anos de conflito armado. Tal cenário é levado em consideração no Plano Estratégico para o Desenvolvimento do Turismo em Moçambique (2004):

Historicamente, Moçambique era considerado um dos destinos turísticos de primeira classe em África e este setor jogava um papel importante na economia do país. Em 1973, Moçambique recebeu cerca de 400.000 turistas provenientes principalmente da África do Sul, Zimbabwe e Portugal. O turismo desenvolveu-se em torno de três temas – as praias, a fauna e o ambiente dinâmico oferecido pelos centros urbanos – e concentrava-se principalmente nas zonas sul e centro do país. As praias tropicais de águas quentes e as oportunidades marcantes de pesca e de andar de barco eram únicos na África austral. O ambiente continental, a cozinha mediterrânea as cidades cosmopolitas de Maputo e Beira constituíam uma componente importante da experiência turística. O produto faunístico encontrava-se muito desenvolvido e o Parque Nacional da Gorongosa era considerado uma das melhores reservas de animais da África Austral e a caça nas coutadas (áreas de caça) e zona centro possuíam padrão internacional. As mudanças em termos de segurança, verificadas depois de 1973, resultaram num rápido declínio do desempenho do setor. As infraestruturas turísticas degradaram-se devido à guerra e os recursos faunísticos, com destaque para os grandes mamíferos, foram virtualmente dizimados (Moçambique, 2004, p. 19).

De acordo com Silva (2019), em decorrência do novo direcionamento político do país depois da independência nacional, o desenvolvimento do turismo em Moçambique foi inibido. Para o autor, indo na contramão dos novos princípios ideológicos, o turismo passa a ser visto como uma atividade de elite, representando um risco de ‘poluição capitalista’. Inicialmente, entre 1975 e o início da década de 1980, a estagnação dos negócios relacionadas ao turismo pôde ser percebida nas atividades relacionadas aos atrativos naturais. Porém, com

a intensificação dos conflitos armados, a partir de 1990, o problema se estendeu às áreas urbanas do país, perdurando até 1992, ano marcado pelo fim da guerra civil.

Com o fim da guerra e inserido em um novo contexto político, a partir de meados da década de 90, Moçambique passa a ganhar espaço na mídia internacional, “vendendo” a imagem de um país modelo de transição pacífica para a democracia e que, apesar de destruído pela guerra, estava sedento pelo desenvolvimento (Silva, 2019). Como consequência, essa estratégia de exposição atraiu a atenção não só dos compatriotas que viviam em outros países como da vizinha África do Sul, mas sobretudo de portugueses que lá residiam. Dessa forma, em busca de oportunidades de negócio, esses visitantes voltaram-se para Moçambique. Junto com o avanço de setores como a agricultura e o comércio, grande parte desses visitantes encontrou no turismo um negócio atraente, investindo, por exemplo, na abertura de bares, restaurantes e estações turísticas nas praias do país (Silva, 2019). Porém, essa ocupação se dava de forma desorganizada, sem a intervenção e o controle das autoridades oficiais moçambicanas, fazendo com que os únicos beneficiários do setor do turismo fossem os investidores estrangeiros. Dessa forma, Macaringue e Chaveiro (2021) salientam que,

olhando o rumo dos acontecimentos, tudo nos leva a dizer que os processos de integração do turismo, por meio de espacialização dos empreendimentos, produto de demarcação de terra com condições naturais e ou adaptadas pela técnica para o lazer, recreação entre outras atividades, pode-se dizer que há uma tendência de se negligenciar os direitos das pessoas fixadas nos espaços escolhidos para acolher negócios turísticos (p. 262).

Concordo com os autores, que afirmam que, de forma sistemática, o desenvolvimento do turismo é incentivado sem uma consideração adequada das comunidades locais que habitam essas áreas. Dessa forma, acredito que a expansão desenfreada de negócios turísticos pode resultar em deslocamentos forçados, perda de terras e meios de subsistência, além de impactar negativamente a cultura e o modo de vida das populações locais. Além disso, a busca pelo lucro, muitas vezes, prevalece sobre os direitos humanos e a preservação do meio ambiente, levando à degradação dos recursos naturais e à exploração dos trabalhadores locais. É essencial que o desenvolvimento do turismo seja realizado com responsabilidade e respeito pelos direitos das pessoas que vivem nas áreas escolhidas, garantindo o envolvimento e o consentimento das comunidades afetadas e promovendo um turismo sustentável, que beneficie todos de forma justa e equitativa. Negligenciar os direitos das pessoas em prol do desenvolvimento turístico é uma abordagem insustentável e injusta, que pode gerar

consequências negativas a longo prazo para as comunidades locais e para o próprio setor do turismo.

Como a ocupação do espaço no país se deu sem o mínimo planejamento, fundamentada unicamente em uma lógica econômica, conflitos entre os estrangeiros e a população local, bem como severos efeitos sobre as paisagens e o meio ambiente em geral, emergiram. Tratava-se, portanto, de um momento espontâneo e ameaçador de desenvolvimento do turismo no país. Contudo, mesmo com os efeitos causados pelo processo, a retomada da atividade, na época, foi significativa, fato que atraiu a atenção das autoridades competentes para a relevância do turismo para o país.

Assim, por meio de instrumentos legais e da adoção de políticas públicas, o governo de Moçambique inicia a promoção do setor do turismo a partir do ano de 1994, passando a ser compreendido, então, como um promissor setor que, além de ser capaz de maximizar o mercado de câmbios e a geração de empregos, poderia reforçar o desenvolvimento regional, servindo como instrumento de projeção de uma atraente imagem de Moçambique no exterior<sup>60</sup>.

Dessa forma, definindo o turismo como uma área prioritária para potencializar a entrada de divisas no país e a geração de novos empregos e maiores rendas, colaborando diretamente com o desenvolvimento do país, o governo de Moçambique cria, em 1995, o Ministério do Turismo (Mitur), que desenvolve, no mesmo ano, o primeiro Plano Estratégico para o Desenvolvimento do Turismo em Moçambique (PEDTM 1995-1999), documento responsável por apresentar as linhas mestres para o desenvolvimento harmonioso da atividade turística no país (Moçambique, 1995b). Em 2003, é aprovada a Política Nacional de Turismo (Moçambique, 2003c), que serviu de base legal para orientar o setor. Para a operacionalização de seus deveres, é aprovado, em 2004, o PEDTM 2004-2013, substituindo o plano elaborado em 1995. De acordo com o PEDTM 2004-2013<sup>61</sup>,

A assinatura do Acordo de Paz, em 1992, marcou o início da revitalização do setor do turismo. A partir de meados dos anos noventa, a economia registra um crescimento apreciável e na cidade de Maputo foram abertos vários hotéis

---

<sup>60</sup> De acordo com Fias (2008), nesse período, o país verificou expressiva recuperação no setor do turismo, chegando a alcançar, entre os anos 1992 e 2002, uma média de crescimento do número de turistas estimada em 8%. Em 1995, Moçambique possuía uma frequência de cerca de 160.000 turistas ao ano, número que passou para 300.000 em dois anos e chegou a 400.000 em 2001. Nesse mesmo período, considerando um intervalo de seis anos, a capacidade de alojamentos do país passou de 7500 para 12200 camas. Mais recentemente, dados revelam que o número de visitantes que o país recebeu saltou para 1.9 milhões em 2013, com uma capacidade de alojamento de aproximadamente 39.000 camas (INE, 1999; Moçambique, 2004; Moçambique, 2015).

<sup>61</sup> Cabe ressaltar que o referido plano já foi reestruturado, estando em vigor o PEDTM 2016-2025.

vocacionados para o turismo de negócios e restaurantes a procura de lazer com base em praias tem estado a estimular o desenvolvimento do alojamento nas estâncias turísticas do sul: Ponta do Ouro, Inhambane, Bilene etc. Os investimentos foram feitos predominantemente em cabanas de praia, locais de campismo e acomodação com cozinha própria destinados ao mercado regional. Têm estado a realizar-se investimentos dirigidos aos mercados mais exigentes nas ilhas do Parque Nacional de Bazaruto e na área continental de Vilankulo. Nos tempos mais recentes, os investidores começam a mostrar interesse pelas regiões situadas a norte do país, principalmente em Pemba, no arquipélago das Quirimbas e na zona de Nacala. Em 2001, Moçambique recebeu através das fronteiras cerca de 4000.000 turistas, aproximadamente o equivalente aos números recordes registrados no tempo colonial (Moçambique, 2004, p. 19).

A imagem que o setor do turismo passa a ter para o governo do país é a de um segmento económico que possui um enorme potencial, tanto para a geração de postos de emprego (direto e indireto) como para o aumento de receitas tributárias e, por meio de iniciativas ou programas, apoio nas agendas de conservação da biodiversidade.

Em todo o mundo, o turismo é o sector que revela uma crescente importância económica. É uma indústria que em 2001 contribuiu com 4,2 por cento para a formação do Produto Interno Bruto (PIB) da economia mundial global e emprega cerca de 8,2 da população mundial economicamente activa. Como um sector económico, o turismo é um dos que pode trazer crescimento e emprego na escala necessária para fazer a diferença em Moçambique, bastando para o efeito que o desenvolvimento de Moçambique como destino turístico seja gerido de forma estratégico e sustentável (Moçambique, 2004, p. 77).

Em seu Plano Quinquenal (2020-2024), o governo de Moçambique estimava, ao invés de cerca de 1.9 milhão registrado no plano de 2019, a entrada de cerca de 13 milhões de turistas no país. Além disso, em relação às visitas às instâncias turísticas<sup>62</sup>, possuía como perspectiva atingir, em 2020, a meta dos 1.1 milhão de turistas nacionais, em comparação aos 800 mil registrados no ano anterior, estimando, como consequência, gerar cerca de 426.3 mil empregos (Moçambique, 2020b). De acordo com Catsossa e Gonçalves (2021), para obter êxito na promoção do turismo no país, o governo de Moçambique destacava como fundamentais as seguintes ações:

(i) tornar fácil e acessível viajar dentro do país, através de uma maior interconectividade dos transportes aéreo, terrestres e marítimos; (ii) atrair mais investimentos de qualidade para o setor (do turismo), desenvolvendo ações de promoção da imagem do turismo de Moçambique e; (iii) incentivar o turismo doméstico através da adoção e promoção de pacotes turísticos atrativos (Catsossa; Gonçalves, 2021, p. 288).

---

<sup>62</sup> Como é o caso das visitas à Bacia de Rovuma, na província de Cabo Delgado, para a exploração do Gás Natural Liquefeito (GNL).

Para isso, o governo afirmava que seria necessário investir na

(i) capitalização da parceria público-privado sobretudo, no âmbito de desenvolvimento de infraestruturas; (ii) na consolidação da Feira Internacional do Turismo e (iii) na criação de hotéis-escola para garantir a formação e prestação de serviços de qualidade aos turistas (Catsossa; Gonçalves, 2021, p. 288).

Porém, apesar da euforia em relação às projeções, a eclosão da pandemia do coronavírus, sobretudo no ano de 2020, acabou frustrando o sonho do governo. Em decorrência do fechamento de algumas redes hoteleiras e agências de turismo por falta de visitantes, houve um aumento na taxa de desemprego no setor, já que muitos trabalhadores assalariados acabaram sendo demitidos.

Entretanto, com atrativos turísticos diversificados, com características e elementos peculiares e únicos, capazes de seduzir qualquer indivíduo que se propõe a vivenciar uma experiência no país, Moçambique conta com uma paisagem encantadora, composta por praias, parques nacionais e reservas. De acordo com o PEDTM 2016-2025, o país

Abarca mais de 5.500 plantas, 220 mamíferos e 690 espécies de aves, muitas das quais endêmicas. As principais atrações estão ao longo da linha costeira de Moçambique com 2.700km com praias de palmeiras, lagoas e ilhas [...], extensos recifes de coral, parques nacionais e reservas que estão sendo repovoados com uma variedade de fauna. De uma área total de 780.000 km<sup>2</sup> de áreas protegidas (11,1%), o País é povoado, com grandes áreas de terra não exploradas. A mistura de influências Africana, Árabe e Portuguesa do País é evidente na vibrante vida noturna e na gastronomia (Moçambique, 2015, p. 5).

Noto que o turismo de natureza é a prática de turismo que mais movimenta o setor no país. Assim, ações que visam promover tal modalidade tem sido recentemente realizadas pelo Estado, como a realização de eventos internacionais que objetivam apresentar ao estrangeiro as potencialidades que o país possui nesse segmento. Com o objetivo de proporcionar, além de um espaço para a troca de experiências entre o setor privado e o nacional, mas, sobretudo, uma oportunidade para a materialização de negócios do setor, em 2017, foi realizada a primeira conferência internacional “Turismo baseado na natureza”, que contou com a presença de políticos, empresários, acadêmicos e especialistas de 25 países. Ao longo do evento, debateram sobre a importância da preservação da biodiversidade, concebida como um atrativo turístico mundial (Catsossa; Gonçalves, 2021). Como justificativa, reforçando a

relevância da organização da conferência, o governo, por intermédio do Ministério da Terra, Ambiente e Desenvolvimento Rural (Mitader)<sup>63</sup>, realizou, na época, a seguinte declaração:

A nível global, os governos nacionais, ONGs e os gestores de áreas de conservação enfrentam desafios para conseguir financiar a proteção dos habitats e espécies e, ao mesmo tempo, garantir que as comunidades locais se beneficiem das áreas de conservação. O turismo baseado na natureza surge como uma das soluções para resolver o dilema. Ao promover a fauna bravia e os espaços naturais como atrações, os países podem preservar os ecossistemas e gerar empregos para as populações que vivem mais próximo de animais selvagens. Esta conferência internacional pretende explorar mecanismos de desenvolvimento do turismo baseado na natureza nas áreas de conservação, de forma a fornecer resultados para as pessoas e a vida selvagem. O turismo é uma indústria prioritária para o governo de Moçambique e o Estado está empenhado em criar oportunidades que explorem e enalteçam o poder do desenvolvimento. Para este efeito, o Governo estabeleceu as condições necessárias para que as áreas de conservação implementem as parcerias público-privadas. As parcerias público-privadas são indispensáveis para oferecer um turismo de primeira classe nas áreas de conservação e também garantir que essas áreas selvagens sejam protegidas para o futuro. A cogestão das áreas de conservação é uma forma inovadora de aceder aos recursos técnicos, profissionais e financeiros necessários (Moçambique, 2017, n.p.).

Apesar da declaração dada pelo governo moçambicano na época, penso que a parceria de gestão público-privada no setor do turismo, se não bem pensada e organizada, pode ser objeto de críticas e questionamentos. Embora essa abordagem possa trazer benefícios, como investimentos privados e expertise no desenvolvimento turístico, também pode criar desequilíbrios e desafios. A prevalência de interesses comerciais pode se sobrepôr às necessidades das comunidades locais e à sustentabilidade ambiental. A falta de regulamentação adequada pode levar a práticas predatórias de exploração de recursos naturais e culturais, em detrimento do patrimônio do país e dos meios de subsistência das populações locais. Além disso, a desigualdade na distribuição de benefícios entre os setores público e privado pode gerar tensões e conflitos. Portanto, penso que é crucial que a parceria de gestão público-privada no setor do turismo seja cuidadosamente avaliada e regulamentada para garantir que os interesses das comunidades locais, a preservação do patrimônio cultural e do meio ambiente sejam considerados e que o desenvolvimento turístico seja verdadeiramente sustentável e inclusivo, para o benefício de toda a sociedade moçambicana.

Apesar de o turismo de natureza ser o principal foco do país, nos últimos anos, o governo de Moçambique tem procurado promover também o turismo cultural. Em 2015, o MITUR é extinto, dando lugar ao Ministério da Cultura e do Turismo (Micultur), que passa a

---

<sup>63</sup> Em 2020, o Mitader é extinto, dando lugar ao Ministério da Terra e Ambiente (MTA), que tem por missão dar continuidade, aprofundar e consolidar o trabalho realizado pelo antigo ministério no período 2015-2019 (Moçambique, 2020c).

ser o órgão central do aparelho do Estado responsável por dirigir, coordenar e planificar a execução das políticas e estratégias nas áreas da cultura e do turismo. Com o compromisso de garantir a promoção sustentável e permanente do patrimônio cultural, bem como objetivando fortalecer a unidade nacional e o desenvolvimento econômico, além de incentivar a prática do turismo, o Micultur tem como horizonte fazer dos setores da cultura e do turismo instrumentos a serviço do desenvolvimento social e econômico de Moçambique (Moçambique, 2020a).

Assim como ocorre com o segmento do turismo de natureza, para a promoção do turismo cultural, nos últimos anos, o governo moçambicano tem empregado como estratégia a organização de eventos em nível nacional e internacional. Com o bordão “Descubra Moçambique”, objetivando promover as potencialidades turísticas do país, em 2016, o governo lançou a primeira edição da Feira Internacional do Turismo, que voltou a acontecer no ano de 2021, com o tema “Turismo e Cultura: promovendo emprego e bem-estar”. A partir da apresentação das belas paisagens que o país possui como atrativo turístico, a Feira Internacional do Turismo de Moçambique se traduz como uma importante vitrine que o governo utiliza para atrair investimentos e turistas.

Com mais de 10 edições realizadas, a Feira Nacional da Cultura é um outro exemplo de iniciativa realizada pelo governo com o intuito de fazer da cultura um atrativo turístico em Moçambique. Com o objetivo de promover o turismo doméstico, as feiras nacionais da cultura acontecem, de forma rotativa, em todas as províncias do país. Nelas, cada província apresenta suas danças e cantos típicos, bem como sua gastronomia e artesanato, que servem como atrativos turísticos passíveis de serem comercializados no evento. Porém, assim como acontece com o turismo de natureza, Catsossa e Gonçalves (2021) afirmam que tais iniciativas se traduzem como forma de “espetacularização das coisas enquanto a base de sedução dos sujeitos para jogá-los no mundo do consumo” (p. 295).

Pelo fato de envolver relações sociais e de poder entre residentes e turistas, produtores e consumidores, o turismo não é concebido somente como prática social, mas também econômica, política, cultural e educativa. No contexto da dinâmica da acumulação capitalista, submetendo de forma direta o Estado em prol do mercado, o turismo passa a se responsabilizar por dar respostas às crises globais do capital mundial<sup>64</sup>. Além disso, por ser concebido como um essencial serviço de suporte à recuperação do trabalho humano, acaba, de forma contraditória, viabilizando o desenvolvimento da exploração do trabalho industrial,

---

<sup>64</sup> O que não exclui, obviamente, a possibilidade de a sociedade civil de diferentes locais engendrar estratégias de se beneficiar economicamente com ou a partir dele.



comercial e financeiro nos variados mercados internacionais voltados para a atividade turística. Fruto da sociedade de consumo, que o transformou em mercadoria, esse turismo, atendendo especificamente às exigências do capital e forjando respostas às necessidades humanas, ampliou seu raio de ação para lugares considerados subdesenvolvidos, nos quais as classes desfavorecidas, além de deixarem de desfrutar, passaram a produzir serviços turísticos para a elite (Cruz, 2001; Coriolano, 2006). Dessa forma, afirmam Terenciano, Mucache e Salião (2018) ser o turismo

pertinente ao local tanto quanto ao mundial, pois domina as relações sociais históricas em função de mudanças e reestruturação dos espaços, aproveitando os recursos locais. Transfere o valor dos patrimônios culturais das cidades, e dos lugares da população local para os turistas, enquanto objeto do olhar, do prazer e de desejo. Em função do turismo e do consumo dos espaços são produzidas diversas formas estruturais de paisagens e de negócios (p. 158).

Ao destinar seus investimentos para esses locais, além de explorarem os espaços e a força de trabalho local, os operadores turísticos passam a ser concebidos como meios e produtos das relações de força e de poder produzidas para e pelo turismo. Assim, eles se estabelecem de forma contraditória e articulada entre o lugar, a nação e o mundo, materializando-se na lógica da diferenciação histórica e geográfica dos lugares e das regiões.

A partir de meados da década de 90, fundamentado na lógica neoliberal, do livre comércio/livre mercado, o setor do turismo, embalado pelos casos de sucesso de países mais desenvolvidos, como a vizinha África do Sul, onde se registrava o aumento do volume de dinheiro movimentado pelo setor, dos postos de emprego gerados e das receitas fiscais coletadas pelo governo, é inserido no tecido socioeconômico de Moçambique. Para Mosca (1996), a prática do turismo e, conseqüentemente, a realização de negócios do setor em Moçambique, motivada pela penetração do capital colonial no país, demarca a transição da economia primitiva para outro patamar – comercial, capitalista.

Dessa forma, em detrimento da nova conjuntura política interna, adotada após o (longo) período dos conflitos armados e inserida no contexto das reformas de reajustamento estrutural, Moçambique passa a aderir aos ideais das instituições de *Bretton Woods*<sup>65</sup>, possibilitando a retomada das inativas atividades econômicas, incluindo os negócios relacionados ao turismo. Porém, cabe ressaltar que tais políticas de reajustamento estrutural

---

<sup>65</sup> A Conferência de Bretton Woods, ocorrida ao final da Segunda Guerra Mundial, em 1944, na cidade norte-americana New Hampshire, estabeleceu a criação de instituições e normas – dentre elas destacam-se o FMI e o Banco Mundial, a fixação de taxas cambiais, assim como mecanismos, em casos extremos, para alterá-las – que objetivavam gerir a economia global, diminuindo as tensões e alavancando o comércio e o desenvolvimento mundial.

foram promovidas pelo FMI e pelo Banco Mundial e influenciaram demasiadamente a constituição da realidade social, econômica e política da sociedade moçambicana. De acordo com Macamo (2003),

o que torna o reajustamento estrutural importante para a constituição da realidade nos países africanos é precisamente a sua enorme capacidade de desestabilização da ordem quotidiana. É a forma como ele se impõe no horizonte social como a única fonte de problemas que precisam de solução. Completamente saturada por problemas, interesses, clivagens etc. que reflectem as prioridades do reajustamento estrutural a realidade social daí resultante é uma realidade bastarda, expressão duma visão totalitária que se legitima com um discurso emancipatório (p. 235).

Liberalização comercial, financeira e cambial, assim como privatização e redução do papel intervencionista do Estado, passam a ser os fundamentos das reformas de reajustamento estrutural, ou melhor, do projeto neoliberal recém instaurando em Moçambique. Dessa forma, Macamo afirma que, no contexto moçambicano, o projeto totalitário neoliberal

concretiza-se nas aporias que impõem, na sua capacidade de tornar os anseios, projectos e expectativas do outro apenas articuláveis nos termos do consenso de Washington. A análise incidirá, portanto, na disciplinarização de Moçambique com destaque para o processo de normalização. A principal característica deste processo é o recurso a tecnologias de poder que incidem essencialmente naquilo que podemos chamar de invenção de actores, instituições e, duma forma geral, da construção social de Moçambique (p. 236).

De acordo com Catsossa e Gonçalves (2021), partindo do “pressuposto de que a entrada de estrangeiros no país é diretamente proporcional à entrada de divisas para os cofres do Estado” (p. 287), o turismo em Moçambique passa a ser considerado um dos setores catalizadores da economia do país. Porém, os autores salientam que, na prática, tal lógica não se aplicou, tendo em vista que o turismo pouco contribuiu para a economia do país, já que

grande parte das reservas e pagamentos dos turistas as instâncias hoteleiras e turísticas são feitas no exterior, via internet, não permitindo assim a coleta ao nível local e a entrada indireta das divisas nos cofres do Estado. O que acontece é que o turista entra no país com quase tudo para permanecer os dias que reservou junto as instâncias turísticas hoteleiras. Por exemplo, há casos em que os turistas vêm com os seus próprios produtos de consumo (alimentação, água, refrigerante, cerveja etc.) dos seus países de origem e isto, tem inibido a participação das comunidades locais sobre a economia gerada pelas atividades turísticas no país (Catsossa; Gonçalves, 2021, p. 289).

Em Moçambique, o turismo é dominado e praticado por estrangeiros, os maiores beneficiários da atividade. Apesar de a OMT afirmar que o setor é responsável por providenciar bilhões de oportunidades mundo afora (OMT, 2015), Fernandes e Coelho (2002) afirmam que, na realidade, trata-se de um segmento socioeconômico que gera benefícios para

as elites econômicas. Conforme salientam Chaveiro e Macaringue (2021), em países ditos subdesenvolvidos, como Moçambique, marcados por precárias condições e oportunidades de trabalho, altos índices de analfabetismo e insuficiente cobertura dos serviços básicos, o turismo, amparado no discurso da necessidade de conservação dos bens naturais, se instala em regiões nas quais a população mal consegue obter o mínimo para se sustentar, levando à desintegração de comunidades inteiras.

Concordo com Santos e Silveira (2001), que afirmam que o espaço, que constantemente se recria, se reproduz e se materializa através de artefatos e ações, sendo concebido como o principal objeto de consumo do turismo. Porém, a ocupação, a ordenação e a transformação desse espaço, apropriado pelo setor do turismo, devem ser realizadas a partir de um rigoroso planejamento territorial.

A transformação do espaço em produto turístico requer uma crescente racionalidade devido à competitividade entre produtos turísticos, que se dá, hoje, em escala global. Essas racionalidades e competitividade, que afetam a organização de todos os setores produtivos, como forma de adequação e sobrevivência a um mercado globalizado, fazem do planejamento territorial uma condição do sucesso de planos e políticas sectoriais (Cruz, 2001, p. 22).

Porém, seguindo uma direção contrária à sugerida por Cruz (2001), fica evidente que o planejamento do turismo (a ser consumido) em Moçambique e, como consequência, a transformação dos espaços não se dão de forma racional. Alegando falta de capacidade e de condições para a gestão, o setor público moçambicano concessionaria e entrega suas áreas de conservação para serem geridas pelo setor privado estrangeiro. Catsossa (2019) afirma que, no país, tanto praias como áreas de conservação da biodiversidade, como reservas e parques nacionais, vêm sendo geridas pela iniciativa privada estrangeira, como é o caso de empresas sul-africanas e norte-americanas, por exemplo.

De acordo com Catsossa e Gonçalves (2021), após serem apropriadas<sup>66</sup> e privatizadas, as empresas estrangeiras “criam leis e condições próprias do capitalismo neoliberal, as quais passam a serem usadas na gestão das áreas de conservação da biodiversidade em sua posse” (p. 290). Surgem, então, o que Fernandes (2008) denomina de “territórios do território”: mascarado por um discurso conservacionista e preservacionista, o espaço geográfico, por

---

<sup>66</sup> Utilizo o termo “apropriação” apoiado na definição sugerida por Fairhead, Leach e Scoones (2012), que a concebem como “simples acumulação de capital, em que lucros obtidos são reinvestidos, aumentando o capital e a concentração da propriedade. Ou pode ser a acumulação primitiva, na qual uma natureza de propriedade mais pública é cercada como propriedade privada, e os usuários são expulsos (ou têm seus direitos enfraquecidos) e transformados em um proletariado separado da terra e da natureza, liberando recursos para o capital privado” (p. 238).

meio de uma “compartimentação e fragmentação” (Santos, 2003), passa a ser gerido pelos “dinheiros globalizados” (Santos, 2011), que colocam em risco os ecossistemas costeiros frágeis e destroem as territorialidades locais.

Além de evidenciar uma seletividade espacial, a forma como o espaço turístico do país vem sendo organizado e produzido é marcada, também, por conflitos sociais. Por questões de poder (financeiro, nesse caso), essa seletividade espacial impossibilita o livre acesso das pessoas de baixa renda aos lugares turísticos, que passam a ser frequentados apenas por quem detém o capital. É o caso, dentre outros, da praia de Macaneta, localizada no distrito de Marracuene. Após sua privatização, uma taxa de entrada passou a ser cobrada, excluindo o acesso da população local que não possui condição financeira para tal.

De forma contraditória e desigual, a produção do espaço turístico moçambicano, pautado pela geração de lucro, acaba sendo orientado para o mercado global. Conforme salientam Catsossa e Gonçalves (2021), “de um lado, estão as empresas que operam no ramo da conservação/preservação da biodiversidade, querendo ampliar e/ou anexar outras áreas e, do outro, os camponeses e as comunidades rurais, lutando e resistindo para permanecer em suas terras” (p. 296).

Percebo, portanto, que os modelos de planificação relacionados a criação, ocupação, transformação e ordenação dos espaços turísticos em Moçambique têm sido concebidos e praticados de modo a negligenciar os interesses da população local, que não se enquadra dentro da lógica do mercado. Nesse sentido, ao invés dos ganhos indicados nos instrumentos de planificação apresentados pelo governo<sup>67</sup>, a reconfiguração do espaço nacional (áreas de proteção ambiental e a extensa linha costeira) tem sido adaptada para servir aos interesses e à reprodução do capital privado.

No contexto neoliberal, no lugar dos inoperantes processos históricos, a técnica utilizada proporciona agilidade e adaptabilidade territorial, fazendo com que, para cada modalidade de turismo, seja apresentada uma demanda espacial específica - reservas naturais, litorais, cidades históricas, áreas urbanas e rurais são aproveitadas. Como um negócio a serviço da reprodução do capital, os equipamentos turísticos e os ambientes de lazer, que servem de suporte à mobilização da mão de obra globalizada, visam ao lucro. Para isso, desenvolvê-lo implica persistir com a distribuição injusta da riqueza, ou seja, atendendo às necessidades dos que vêm de fora, em prejuízo dos que ali vivem. Ao invés de propor ao

---

<sup>67</sup> Refiro-me aos PEDTMs publicados nos anos de 1995, 2004 e 2016.

desenvolvimento local a preservação de áreas e a proteção das culturas, opta-se tanto pela transformação do espaço em mercadoria como pela massificação das culturas.

Embora a ambição do turismo seja o lucro, a produção e distribuição de riqueza e renda, oportunidades de ganhos tanto para os trabalhadores como para as localidades menos desenvolvidas também podem ser vislumbradas a partir da descoberta comunitária de um outro turismo possível. Para Coriolano (2003), esse turismo possível traz como fator diferencial a forma como os espaços e a força de trabalho são explorados e como as relações sociais de produção, que determinam mais ou menos exploração e concentração de renda, são concebidas. Nas regiões litorâneas de Moçambique, apesar da tendência de acumulação de capital crescer na maioria dos lugares e na maior parte dos negócios turísticos, ricas experiências direcionadas para uma menor exploração do trabalho, com mais justos retornos para os trabalhadores e melhor distribuição dos resultados do trabalho social, emergem (Terenciano; Mucache; Salião, 2018).

Apesar de se voltar para os interesses dos residentes, da valorização e da manutenção da identidade local, esse turismo local e alternativo revela-se como um processo simultâneo de resistência e solidariedade, que desencadeia novas contradições no processo de ocupação dos seletivos lugares para o turismo. De acordo com Terenciano, Mucache e Salião (2018), ao mesmo tempo em que os territórios turísticos passam a ser dominados pelo capital, são apropriados pelos interesses locais e dos trabalhadores. Portanto, mesmo remetendo-se às estratégias do capital, do espetáculo e da fascinação dos turistas, estão sujeitos às resistências locais que, em grande parte, alienadas pelo consumo, se adéquam ao convencional sistema de produção capitalista. Nesse sentido, Rodrigues (1997) afirma que o turismo se configura como uma prática social que causa cisão interna nas comunidades, de modo que, para se modificar, no sentido de alcançar resultados genéricos e sustentados, demanda tempo.

O discurso sobre o turismo geralmente é empregado como alternativa para o desenvolvimento de países, estados e municípios e no caso de Moçambique não é diferente. Ao superestimar seu desempenho, criaram-se (e criam-se) falsas expectativas em relação à solução dos reais problemas sociais e ambientais, reforçando a afirmativa de que o turismo “Não desenvolveu as regiões pobres, nem distribuiu a riqueza do País, além de não consolidar territórios, apenas organizar outros comparativamente” (Terenciano; Mucache; Salião, 2018, p. 161). Além de transformar o espaço local em mercadoria global, desvalorizando o uso pela troca, avolumou os obstáculos nos locais em que foi tratado como política, já que, em detrimento das necessidades básicas dos trabalhadores locais, considerou apenas a acumulação do capital. Ademais, cabe ressaltar que tais práticas sociais e políticas dos

governos e dos empresários que, num primeiro momento, pareceram discrepantes, acabaram, tempo depois, sendo adotadas por comunidades e pequenos empresários.

Em Moçambique, ideias que reconhecem o turismo como panaceia, capaz de gerar emprego e renda, acabaram por formar um discurso coletivo em grande parte do país. Apesar disso, na prática, tal discurso se mostra superficial, já que mascara tanto as variadas formas de exploração do trabalho como acirra suas relações com o capital. Nesse sentido, Terenciano, Mucache e Salião (2018) afirmam que os discursos e as práticas neoliberais empregadas por algumas províncias do país, tendo em vista o turismo como o caminho correto para o desenvolvimento, vêm servindo como laboratório dessa dialética, que opõe a percepção de mundo oficial e de mercado à visão humanista e comunitária.

Ao invés de se render às perspectivas defendidas pela classe dominante, o Estado, democrático em sua essência, deveria dialogar criticamente, posicionando-se pelas minorias, na direção da congregação e do fortalecimento dos movimentos e das resistências sociais. Bem planejado, o turismo em Moçambique, assim como em outros locais, poderia permitir o surgimento de um conjunto de benefícios para o espaço no qual ocorre. Nesse sentido, Cunha (1997) sugere três pontos relevantes que deveriam ser levados em consideração para a contribuição do desenvolvimento local:

a) o desenvolvimento pode ser integrado quando o turismo surge como um promotor dominante do processo de desenvolvimento; b) o desenvolvimento pode ser catalítico quando as atividades turísticas surgem como estimuladoras do desenvolvimento, assumindo um papel complementar, e, neste caso, as atividades turísticas têm de ser compatíveis com todas as outras e; c) o desenvolvimento pode ser útil quando as atividades turísticas são úteis ao desenvolvimento regional e constituem um meio de diversificação da atividade econômica, mas não a influenciam (p. 32).

Porém, os estados neoliberais, com suas covardes ações estatais e um dissimulado discurso governamental, que negligencia as exclusões sociais em razão da entrada de divisas, acabam por se comprometer com o turismo internacional, segregado e que impede, de fato, que o turista conheça o local que visita. Mesmo assim, Coriolano (2006) afirma que o mito que relaciona a introdução da atividade turística com a possibilidade de aumento da oferta de emprego e renda ainda prevalece em muitos países periféricos e para aqueles que ainda não se inseriram nesses roteiros por sua inclusão lutam.

Diante do apresentado, parto do pressuposto de que, por ser resultado das práticas políticas dos discursos hegemônicos e dos discursos de resistência, o turismo não se difere de nenhuma outra atividade capitalista. Não defendo que seja necessário negar a presença do

Estado, tampouco a mundialização do capital, para se obter sucesso em nível comunitário com o turismo. Em busca de resultados sociais mais amplos e continuados, é necessário redirecionar a política estatal para os interesses das economias populares, possibilitando a entrada daqueles economicamente desfavorecidos na cadeia produtiva do turismo. Trata-se, portanto, de uma estratégia de sobrevivência. É preciso investir, como salienta Coriolano (2006), em uma forma de turismo que pensa o lugar, a conservação ambiental e ressignifica a cultura.

Respaldado pelo exposto até aqui, busco, no tópico a seguir, a partir da apresentação da província de Inhambane – região foco da pesquisa em questão - contextualizar a influência e os desdobramentos do turismo na região.

### **3.2 Inhambane, a “terra de boa gente”, com turismo para pouca gente**

Embora haja relatos do trânsito de comerciantes árabes pelo porto de Inhambane já a partir do século XI, por volta do final do século XV e início do século XVI, a região, onde atualmente situa-se a Província de Inhambane, começa a ser visitada por colonizadores portugueses. De acordo com Cabaço (2007),

Nos primeiros dias do ano de 1498 da era cristã, os habitantes da costa sul de Moçambique, em algum lugar situado entre as atuais cidades de Inharrime e Inhambane, viram chegar estranhas embarcações, enormes em relação às que até então já tinham visto. Delas desceram outros barcos menores transportando gente de cor pálida e vestida de modo insólito. Não se compreendeu o que eles diziam, mas não pareceram agressivos pelo que as gentes locais os acolheram sem animosidade. Os forasteiros recolheram água fresca, trocaram alguns objetos e regressaram às grandes embarcações que voltariam a desaparecer no mar profundo. Ninguém sabia quem eram os visitantes muito menos podia imaginar que testemunhava um momento histórico: os primeiros contatos da África oriental com a Europa na viagem de Vasco da Gama em demanda da rota do Oriente (p. 27).

Por causa do “fraterno” acolhimento dado aos portugueses em seu primeiro contato, Inhambane foi designada como “Terra de boa gente”. Porém, a região despertou a atenção dos colonizadores apenas dois séculos depois, quando enviados do “antigo continente” começaram, de forma efetiva, o “povoamento” e a dominação da região e da população local (Inhambane, 2019).

De acordo com Maxlhaieie e Castrogiovanni (2014), a cidade de Inhambane é a segunda mais antiga de Moçambique, ficando atrás apenas da Ilha de Moçambique, situada na

província de Nampula, na região norte do país<sup>68</sup>. Sua designação, que mais tarde daria o nome à cidade e à província, decorre da chegada de Vasco da Gama em 1498, conforme assinalado na passagem da citação anterior. Sobre esse momento, descreve-se que

O fato de a população local ter colaborado com gestos de boa fé levou a que o local fosse denominado por “Terra de boa gente”. A Cidade identifica-se como “Terra de boa gente”, designação que se supõe ter sido atribuída por Vasco da Gama que aportou no local a 10 de Janeiro de 1498 [...]. Sobre a origem do termo Inhambane existem várias versões: a mais comum refere que quando Vasco da Gama perguntou aos nativos quem eram, estes responderam *iva-atu* que traduzido significa somos gente, que deturpado mais tarde deu Inhambane. Outra versão refere que, quando Vasco da Gama perguntou o nome da terra se encontrava à entrada da casa do chefe com lápis e papel na mão, e o chefe convidando-o para entrar em bitonga disse *Bela GuNhubale*. Admite-se ainda a possibilidade de Inhambane ser corruptela de *ambane* (adeus) em bitonga, existindo uma lenda segundo a qual, na hora de despedida de Vasco da Gama, os naturais disseram *ambane*. Todavia, todas estas versões do nome “Inhambane” estão intrinsecamente ligadas a aportagem de Vasco da Gama na baía de Inhambane (Inhambane, 2009, p. 11).

Assim como ocorreu em outras regiões portuárias de Moçambique, a história de Inhambane guarda estreitas ligações, tanto com o processo de escravidão como o de desapropriação de riquezas. Para Baía (2009), tais cidades ocupadas pelos colonizadores eram construídas com o intuito de atender às demandas europeias, com o objetivo de escoar, por meio dos portos, diferentes produtos, principalmente escravos e matérias-primas, como ouro e marfim. Dessa forma, devido à facilidade de acesso por mar, é estabelecido, em 1534, o primeiro entreposto comercial na região (Inhambane, 2009). Castells (1983) salienta que, o fato de tais entrepostos funcionarem como centros de negócio estritamente ligados às metrópoles coloniais, justificava a inexistência, tanto de uma rede urbana moderna, como de centros comerciais destinados ao consumo interno.

Porém, dada sua importância no contexto da missão colonial portuguesa, séculos mais tarde, a administração colonial passaria a se estabelecer em tais locais. Assim, em 1728 os Portugueses passam a ocupar de forma definitiva o povoado, recebendo, trinta e cinco anos depois, o estatuto de vila e sede de conselho. Nessa mesma época, Inhambane se tornou um dos primeiros e mais importantes portos de “exportação” de escravos, chegando a capturar e transportar, da região para as colônias americanas, cerca de 15.000 escravos por ano (Maxlhaieie; Castrogiovanni, 2014).

Ainda que a maioria da população que ocupava Inhambane fosse africana, Serra (2000) afirma que o processo de dominação resultou em uma elite formada, em sua maioria,

---

<sup>68</sup> Em 1991, por causa de sua preciosa história, revelada em um volumoso patrimônio arquitetônico, a Ilha de Moçambique, que foi a primeira capital do país, foi considerada pela Unesco Patrimônio Mundial da Humanidade (Maxlhaieie; Castrogiovanni, 2014).



por imigrantes da Europa, sobretudo da Capital colonial, e também por imigrados árabes provenientes de regiões asiáticas. Dessa forma, duas coexistentes e distintas regiões passam a caracterizar a região de Inhambane: de um lado uma que, de forma planejada e modelada de acordo com os traços da “arquitetura moderna”, acolhia a população originária da Europa (e em menor número da Ásia) e, do outro lado, uma região nada planejada, marcada (quando existente) por uma precária infraestrutura, na qual habitava a população nativa que, via de regra, trabalhavam na construção civil, no porto e/ou estavam atrelada às atividades domésticas.

Pelo fato de Inhambane nunca ter sido destruída durante as diferentes guerras, até os dias de hoje se pode ver construções antigas que remetem à turbulenta história do país. Além disso, Stacciarini e Silva (2018b) afirmam ainda ser possível notar atualmente os reflexos da segregação entre colonizadores e colonizados, sobretudo no que diz respeito à infraestrutura urbana – oferta ou ausência de luz elétrica, iluminação pública, água tratada e encanada, pavimentação e calçamento de vias urbanas e proximidade de centros de serviço como escolas, postos de saúde, transporte, órgãos públicos, centros comerciais.

Apesar de em 1956, ainda sob domínio dos portugueses, Inhambane ter sido elevada à categoria de cidade, apenas em 1998, quando o país já havia conquistado sua independência, a cidade passa a ser designada por município<sup>69</sup>. A partir de então o município de Inhambane registrou importante crescimento econômico resultante do desenvolvimento de setores como o comércio e, sobretudo, o turismo.

Dessa forma, diante do heterogêneo contexto no qual o turismo se encontra inserido, aliado à conquista da independência moçambicana, assim como aos avanços advindos da revolução técnico científica<sup>70</sup> mundial, Inhambane passa a ser um destino procurado por um considerável número de visitantes internacionais vindos, em sua maioria, da vizinha África do Sul e de diferentes países do continente europeu. Assim, cercada por uma longa sequência de praias de areia fina, lagoas e um mar de cor azul única, proporcionados pelo Oceano Índico,

---

<sup>69</sup> Tal fato se concretizou após a aprovação da Lei nº 2/97, que define o quadro jurídico para a implantação das autarquias locais. Segundo Azevedo (2014), em Moçambique, de acordo com a referida lei, “os municípios correspondem à circunscrição territorial das cidades e vilas, com diferentes classificações e atribuições, que respeitam os interesses próprios, comuns e específicos das respectivas populações; estas gozam de autonomia administrativa, financeira e patrimonial” (p. 46).

<sup>70</sup> Em relação à revolução técnico-científica, me refiro, principalmente, à sua significativa interferência e ao avanço no sistema de transportes, que possibilitaram o traçar de rotas aéreas mais rápidas com destino ao continente africano. Atualmente, Maputo recebe, diariamente, voos de diferentes lugares do mundo, além de possibilitar, através de companhias aéreas locais – como a Linhas Aéreas de Moçambique (LAM) e a Kaya Airlines –, conexões para Inhambane. Além disso, outra opção para se chegar à Inhambane é pelos cerca de 500km da tradicional rodovia que corta o sul do país e que liga a província à capital, oferecendo paisagens de diferentes comunidades e realidades relacionadas às ruralidades do país.

além de extensos pares e dunas, Inhambane tem se mostrado como a região de maior potencial turístico do país (Inhambane, 2019).

Em razão disso, por meio de apostas, projetos e incentivos, os governos nacional, provincial e municipal buscam tornar a região mundialmente conhecida. De acordo com Maxlhaieie e Castrogiovanni (2014), essa parte do território de Moçambique foi a que registou maiores capitalizações no setor. Tanto o município como a província de Inhambane, vêm investindo significativamente na experiência turística. Tal movimento pode ser justificado, conforme salienta Guambe (2019), pela “invasão’ massiva do capital privado estrangeiro, principalmente em relação ao investimento e à revitalização da economia moçambicana, em particular do turismo, sendo Inhambane um dos principais destinos destes investimentos na área do turismo, sobretudo para o turismo de sol e praia” (p 229). Cabe ressaltar que tais capitalizações, com aporte financeiro internacional, se concretizam, comumente, em razão da exploração da mão de obra barata da população local.

Todo esse crescimento no setor pode ser comprovado por meio dos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estatísticas de Moçambique (INE). De acordo com o órgão, no ano de 2007, a província de Inhambane contava com aproximadamente 4,6 mil leitos, responsáveis por hospedar 20.280 estrangeiros e 11.400 moçambicanos (INE, 2011). Apesar de haver certos obstáculos governamentais no mapeamento e na divulgação desse tipo de dado, Conceição (2018) afirma que, pouco mais de uma década depois, indicadores apontam para um substancial crescimento no número de leitos, levando a província a receber algo em torno de 122 mil turistas internacionais no ano de 2018, resultando em um crescimento de aproximadamente 500% em relação à marca anterior.

Divulgando as estatísticas do turismo com ênfase nas principais informações inerentes ao movimento dos hotéis, pensões e similares no período 2016 a 2018 e com o objetivo de “proporcionar aos utilizadores um instrumento que lhes permita caracterizar o comportamento do turismo durante este período através de análise da oferta e procura dos produtos e serviços turísticos” (INE, 2018, p. 7), o INE organizou, em 2018, o “Relatório do Turismo”. De acordo com o documento, naquele mesmo ano, a província de Inhambane, que ficava atrás apenas da capital Maputo, gozava de 11% dos quartos destinados ao turismo no país. Além disso, com uma média de 8,1 dias de estadia, Inhambane destacava-se como a região com o maior número médio de “dormidas” pelos turistas. De acordo com o relatório, a combinação desses dois indicadores – disponibilidade e frequência – posiciona a região como a responsável por 25,9% do total de “dormidas” de turistas no país durante o ano de 2018 (INE, 2018). Tais

dados comprovam e reforçam a relevância e a consolidação de Inhambane na cena turística de Moçambique.

Além de representar a principal fonte de recursos municipais e de ser responsável pela substancial geração de novos empregos, colaborando para a estabilidade e o funcionamento de diversos bares e restaurantes da região, o fluxo turístico se tornou a principal aposta da administração local, conforme expresso no Plano Estratégico do Município de Inhambane 2009-2019 (PEMI, 2009). Dentre os destinos mais famosos da região, ganha destaque a Praia do Tofo, que está localizada a cerca de 15 minutos da cidade de Inhambane e com fácil acesso. A praia, que já era frequentada pelos colonos portugueses antes mesmo da independência moçambicana, é a mais visitada da região e oferece significativas opções de hospedagem, alimentação e entretenimento (Inhambane, 2019).

Porém, o turismo de Inhambane não vive apenas de atrações relacionadas a praias e outras belezas naturais. De acordo com Maxlhaieie e Castrogiovanni (2014), outros elementos da região também são acionados rotineiramente pelo setor, como é o caso da Catedral da Nossa Senhora da Conceição, com seus quase 200 anos de história; da Mesquita de Inhambane, erguida em 1840, traduzindo o poder e a influência árabe na região e do Museu Regional de Inhambane (MUREI). Esse museu é responsável pelo fomento à preservação da história da região, conservando, expondo e divulgando importantes e peculiares coleções de influências de diversas culturas e manifestações sociais das comunidades vizinhas.

Apesar disso, o setor do turismo de Inhambane, majoritariamente dominado por empresas de capital privado internacional, tem provocado significativas e ameaçadoras transformações, tanto em diferentes paisagens ambientais quanto no cotidiano das comunidades locais. O que se tem percebido em Inhambane é que, independentemente de o governo local possuir instrumentos jurídicos que resguardem diretrizes ambientais e geográficas, “privatizações” de diversas áreas e subordinação de territórios locais a grupos estrangeiros têm ocorrido de forma demasiada. Para Guambe (2019),

Partindo do pressuposto de que a produção do espaço envolve o seu uso e apropriação e que o turismo desenvolvido na Zona Costeira de Inhambane não é uma exceção à regra, considera-se a hipótese de que o mesmo gera conflitos inter e intrassociais decorrentes da fraca ou falta de inserção da comunidade local ou anfitriã na atividade e à perda da posse da terra por parte desta, devido a sua ocupação, principalmente por agentes do turismo e consequentemente a sua privatização para uso exclusivo desta atividade (p. 226).

Nesse sentido, o autor salienta que a produção do espaço de Inhambane passa a ser dominada pela prática social do turismo, caracterizado pela corrida para a apropriação das

terras costeiras pertencentes à comunidade, principalmente a primeira faixa dunar, para a construção de infraestruturas e prestação de serviços turísticos.

Corroborando as ideias de Guambe (2019), Chauque (2013) afirma que recorrentes golpes contra as belezas naturais e o desprezo pela população local, como cercamentos, privatizações de áreas e exclusividade do domínio das atividades turísticas nesses espaços, são ações que provocam relações descompassadas por parte da sociedade. Parte das belezas naturais antigas, que a população nativa sempre esteve acostumada a desfrutar, ou deram lugar a empreendimentos turísticos ou foram seguramente privatizadas por valores que se distanciam da realidade da maior parte da população moçambicana.

De acordo com Guambe (2019), sustentados por promessas de geração de emprego para as comunidades locais, tais apropriações de terrenos e implantação das atividades turísticas em Inhambane têm sido concretizadas, por meio de compra ou aluguel, em negociações diretas entre membros da comunidade ou proprietários de terras, contando, por vezes, com a colaboração das estruturas administrativas locais, a saber: os secretários dos bairros, os líderes comunitários, o conselho municipal e a administração distrital. Deixando ainda mais claro os conflitos entre os interesses público e privado, até o Estado, frequentemente subordinado aos interesses do capital, opera como negociador da produção do espaço turístico. Cabe aqui ressaltar que nem sempre as promessas de geração de empregos, que legitimam a compra, a doação ou o aluguel de terrenos para as atividades turísticas, são concretizadas.

Distante dos olhos do poder público, rastejando na contramão das arquiteturas de luxo e dos requintados serviços oferecidos pelos empreendimentos turísticos voltados, sobretudo, ao público internacional, encontra-se grande parte da população de Inhambane, espelho do contexto moçambicano. De acordo com Stacciarini e Stacciarini (2020),

orbitando em total dissintonia, a poucos metros (quilômetros) destes empreendimentos, o que se observa é a ocorrência de certa anarquia na forma como diversos bairros e residências estão estabelecidos, sobretudo nas regiões periféricas, onde, por vezes, falta-se pavimentação, eletrificação, água encanada, dentre outros serviços básicos (p. 405).

Em Moçambique, mais de 70% da população reside em zonas rurais e em Inhambane não é diferente. A maior parte da população da região também habita as zonas rurais, onde residem, com todo seu núcleo familiar, em pequenas moradias, compostas por um ou dois cômodos, feitas apenas de madeira e palha. Outro grande problema enfrentado por essa significativa parcela da população local se refere à falta de tratamento sanitário. Grande parte

das residências não possui banheiros em seu interior e as fossas são as alternativas para o sistema de esgotamento sanitário. Tal fato resulta em um grave problema ambiental e de saúde pública, já que as condições sanitárias não são adequadas, acabando por elevar os índices de contaminação dos solos e das águas nos arredores das residências.

Fica evidente, portanto, uma concomitância entre duas distintas e distantes formas de produção do espaço em Inhambane, sendo que uma se mostra inclinada ao

consumo de bens e serviços ligados à atividade económica do turismo, isto é, à reprodução do capital, e a outra, de subsistência, historicamente estabelecida e vinculada à reprodução da vida, baseada, principalmente, na agricultura, e na exploração de recursos costeiros localizados no mesmo espaço que está sendo progressivamente ocupado pelo turismo, como nova forma de produção de espaço neste território (Guambe, 2019, p. 238).

Tanto no contexto de Inhambane como de forma geral em Moçambique, o turismo não tem sido capaz de consertar as desigualdades e as controvérsias historicamente marcadas. Para Guambe (2019), três principais particularidades do atual modelo de turismo praticado na região podem explicar tal fato: a baixa inserção de trabalhadores locais na atividade por causa da sua não (ou deficiente) preparação/qualificação profissional; os altos índices de analfabetismo e a baixa geração de empregos, uma vez que, quando existente, essas vagas de emprego são disponibilizadas em regimes estacionais e com remuneração insuficiente.

De acordo com Stacciarini e Stacciarini (2020), em 2019, o governo moçambicano estabeleceu para os profissionais da “indústria hoteleira” o valor de 6.478 meticais como salário mínimo. Levando em consideração a cotação de dezembro de 2019, realizada pelos autores, esse montante equivalia, na época, a 103 dólares americanos ou 419 reais. Os autores salientam ainda que, além de parte dos empregadores não respeitarem o pagamento dessa quantia, grande parte do dinheiro arrecadado seguia via remessas internacionais para seus países de origem, já que a maioria dos empreendimentos pertencia a pessoas ou grupos estrangeiros. Além disso, cabe ressaltar que atividades, serviços e infraestruturas vinculadas ao turismo em Inhambane são, em geral, regidos por preços internacionais.

Isolados em meio à precariedade e à miséria que tomam conta de grande parte da população local, os empreendimentos turísticos são vendidos como verdadeiras ilhas de luxo e *glamour*. Além de cardápios cotados em dólares, euros ou rand (moeda sul-africana), os valores de diárias de hotéis podem alcançar 300 dólares, distanciando-se da realidade da população moçambicana.

Em meio a esse complexo cenário, o turismo em Inhambane, responsável pela maior capitalização do setor em todo o país, se mostra incoerente. Ao passo que se fixa como o principal provedor de recursos da segunda província com a maior capacidade de atração turística de Moçambique, escancara enormes dificuldades para remediar desigualdades históricas e promover um desenvolvimento justo e equilibrado. Tal fato é ainda mais dificultado devido à ausência do Estado que, por vezes, demonstra estar mais preocupado com a lógica e o interesse de empreendimentos internacionais do que com a realidade local e a legislação moçambicana.

Fica evidente, portanto, que, acompanhado desse turismo capitalizado e desigual, inúmeros conflitos sociais, frutos do choque entre os “modernos” e deslumbrantes empreendimentos turísticos e as antigas estruturas sociais de desigualdade, marcadas pela falta de assistência às demandas da população regional, são manifestados. Em vista disso, cabe tanto ao governo quanto às entidades, à sociedade civil e a toda população local e nacional efetivarem um amplo e imprescindível trabalho que vise reverter esses quadros, com a promoção de uma proposta de desenvolvimento mais justo, democrático e sustentável.

Pelo fato de o turismo na região de Inhambane registrar, nos últimos anos, um crescimento em níveis nacionais e internacionais, surgiu a necessidade de formação de técnicos superiores que poderiam não só responder às necessidades imprimidas pelo crescimento registrado no setor, mas acompanhar as exigências permanentemente impostas pelo crescimento da atividade, aprimorando a qualidade dos serviços e produtos oferecidos nos diferentes segmentos turísticos. Com o intuito de suprir essa demanda, a Universidade Eduardo Mondlane inaugura, em 2003, o *campus* da Escola Superior de Hotelaria e Turismo de Inhambane, objeto de análise do próximo capítulo.

#### 4 O CURSO DE ANIMAÇÃO TURÍSTICA DA ESHTI E SEUS DESDOBRAMENTOS

O turismo, entendido como artefato cultural, está entrelaçado com questões de poder e de governo. Suas práticas culturais não apenas oferecem oportunidades para a formação de subjetividades e identidades individuais, mas podem influenciar a maneira como as comunidades locais se enxergam e são percebidas pelos outros. Reconhecer essa dinâmica é fundamental para garantir que o turismo contribua para a preservação e a valorização da diversidade cultural, ao invés de reforçar desigualdades e assimetrias de poder. Assim, explorado como um fenômeno cultural, o turismo se revela como um espaço onde diversas forças entram em jogo. Isso quer dizer que as experiências turísticas não se resumem a transações comerciais; elas são interações complexas entre turistas, comunidades anfitriãs, autoridades governamentais e agentes econômicos, imbuídas de poder e influência que podem moldar as narrativas culturais de um destino e impactar a formação de identidades individuais e coletivas.

Ao interagirem com novos ambientes culturais, os turistas estão constantemente negociando significados e interpretando práticas e símbolos até então desconhecidos, que podem internalizar elementos culturais que influenciam sua identidade, remodelando-a de diferentes maneiras. Essa absorção de elementos culturais leva em conta tanto a perspectiva individual do turista quanto a maneira como o destino cultural é apresentado e comercializado.

Por outro lado, as comunidades locais também desempenham um papel fundamental nesse contexto. Elas frequentemente atuam como guardiãs da autenticidade cultural, compartilhando tradições e histórias que, por sua vez, podem se transformar em produtos turísticos. No entanto, essa conversão da cultura em mercadoria não é um processo neutro. As autoridades governamentais e as empresas do setor turístico desempenham um papel decisivo na seleção e apresentação dos aspectos culturais que serão destacados, o que pode resultar na simplificação ou distorção da riqueza cultural de uma comunidade.

A dinâmica de poder também está enraizada na escolha de quais narrativas são privilegiadas. O discurso hegemônico muitas vezes perpetua visões estereotipadas ou simplificadas das culturas locais, favorecendo as perspectivas dos turistas em detrimento das narrativas autênticas das comunidades anfitriãs. Esse desequilíbrio de poder pode influenciar a forma como os turistas se conectam com os destinos e como as comunidades locais se percebem em relação a esses visitantes.

Portanto, o turismo cultural é um terreno complexo onde as interações entre poder, identidade e cultura estão entrelaçadas. Reconhecer essas dinâmicas é fundamental para promover um turismo mais responsável, que respeite a diversidade cultural, dê voz às comunidades anfitriãs e contribua para a construção de identidades enriquecedoras, tanto para os turistas quanto para os sujeitos e os locais visitados.

Nesse processo de análise de dados, busquei compreender a formação do Curso Superior de Licenciatura em Animação Turística da ESHTI tendo em vista a reflexão sobre a organização de seus elementos curriculares. Nesse sentido, pretendi, além de identificar e compreender como se organizam os conhecimentos curriculares que estruturam a formação, identificar e analisar tanto a participação dos atores responsáveis pela composição do currículo como as relações de poder e as disputas entre o local, o nacional e o global, que se constituem no processo de seleção curricular. Além disso, busquei compreender as correlações desse currículo com as necessidades sociopolíticas e econômicas do contexto no qual está inserido.

Com o objetivo de encontrar possíveis respostas ao problema da pesquisa, estabeleço um diálogo entre o referencial teórico que respaldou o estudo e os dados coletados na pesquisa documental e nas entrevistas realizadas com os docentes do curso de AT.

#### **4.1 A Escola Superior de Hotelaria e Turismo de Inhambane (ESHTI): contextualização, currículo e reformas**

De acordo com a OMT (2012), somente em 2010, o turismo internacional gerou cerca de 930 bilhões de dólares de faturamento, movimentando, aproximadamente, 950 milhões de turistas, consolidando-se como um dos principais setores de exportação de serviços em termos mundiais e representando algo em torno de 35% das exportações desse segmento em níveis globais. Em países onde o turismo possui papel de protagonista, esse percentual chega a superar os 50%. Além disso, dados da organização indicam considerável crescimento das taxas anuais de turistas internacionais com destinos a África, Ásia e Oriente Médio, quando comparadas às anteriormente registradas.

Em virtude desse cenário, o Governo de Moçambique definiu que até o ano de 2025, o país “será o destino turístico mais vibrante, dinâmico e exótico da África, famoso pelas suas praias e atrações litorais, tropicais, produtos de ecoturismo excelentes e pela sua cultura intrigante, acolhendo mais de 4 milhões de turistas por ano” (Moçambique, 2004, p. 50). Para isso, o próprio governo assume que é necessário que o setor passe por um melhoramento,



tanto no que tange à qualidade das informações disponíveis nos diversos canais de distribuição quanto à gestão eficiente das operações turísticas e hoteleiras do país.

Por causa da combinação entre a extensa sequência de praias de mar azul inigualável, deslumbrantes lagoas e longos palmares e dunas, aliado às apostas, projetos e incentivos dos governos municipal, provincial e nacional, a região de Inhambane, que é a área de maior potencial turístico de Moçambique, vem se tornando mundialmente conhecida. A escolha não foi mera coincidência. Em 2003, a UEM selecionou esse cenário idílico como o local para um de seus *campi*. A ESTHI, dedicada exclusivamente ao setor de hotelaria e turismo, estabeleceu-se como uma parte vital das atividades acadêmicas da UEM, com autonomia administrativa, patrimonial e financeira. A instituição inaugurou suas operações naquele ano com a introdução do Curso Superior de Licenciatura em Turismo (LT), um marco crucial para a educação no campo.

A ESHTI possui a ambição de se tornar uma referência no cenário nacional, regional e internacional, por sua contribuição na produção e disseminação do conhecimento científico, bem como na inovação em hotelaria e turismo. A instituição, destaca a importância da investigação como base dos processos de ensino-aprendizagem e extensão e é guiada por princípios legais e estatutários da UEM, sendo eles: liberdade intelectual na pesquisa e ensino, valorização da pátria, ciência, tecnologia e humanidade, promoção da criação cultural e técnico-científica, engajamento no desenvolvimento econômico, científico, social e cultural do país, região e mundo, bem como defesa da democracia, dos direitos humanos, da igualdade e da não discriminação.

Quanto aos objetivos, a ESHTI busca cumprir sua missão de oferecer educação superior, pesquisa científica e extensão nas áreas de hotelaria, turismo e afins. Ela ministra cursos na vertente politécnica, visando formar profissionais altamente qualificados, que possam contribuir ativamente para o desenvolvimento do país. Além disso, a escola promove o desenvolvimento de uma consciência ética e profissional, incentiva o espírito crítico, fomenta a pesquisa, atualiza conhecimentos de acordo com avanços científicos e tecnológicos, realiza atividades de extensão e colabora com instituições nacionais e estrangeiras em intercâmbio cultural, científico e tecnológico.

A ESHTI também busca desenvolver tecnologias e serviços especializados relevantes para a sociedade, divulgar conhecimento científico, transferir tecnologias para a comunidade e promover a cultura científica, com o objetivo de modernizar o sistema produtivo nacional. Em resumo, a instituição se dedica a formar profissionais de alta qualidade, incentivar a

pesquisa e inovação e contribuir para o desenvolvimento do turismo e da hotelaria, tanto localmente como globalmente (ESHTI, 2015).

A estrutura organizacional da ESHTI inclui o Conselho de Escola, que representa o órgão máximo de deliberação e decisão na instituição, desempenhando um papel central na definição e na aprovação das normativas que regem seu funcionamento. A composição desse conselho é abrangente e diversificada, incluindo os seguintes membros-chave: o diretor da escola, os diretores adjuntos, os diretores de curso e do Centro Interno, bem como os chefes de departamentos. Além disso, o corpo docente, investigadores científicos e o corpo técnico e administrativo são representados, assim como instituições relevantes para a área de formação da escola e o núcleo de estudantes (ESHTI, 2017). Dentre outras funções, cabe ao Conselho de Escola “propor alterações aos currícula dos cursos ministrados na Escola e dar parecer sobre a criação e extinção de cursos” (ESHTI, 2015, p. 7).

Devido ao sucesso de sua implementação e ao gradativo aumento pela sua procura no decorrer dos anos seguintes, em 2007, ao passar por seu primeiro processo de reforma curricular, a escola amplia sua oferta de cursos, inaugurando o Curso Superior de Licenciatura em Gestão Hoteleira (GH). Seguindo a mesma dinâmica do curso de LT, o curso de GH, composto por disciplinas semestrais que eram lecionadas ao longo das 16 semanas que compunham o semestre letivo, também possuía a duração de quatro anos.

Em 2009, com o objetivo de suprir as lacunas identificadas no currículo em vigência, assim como elaborar outros cursos especializados, que dessem resposta aos anseios dos intervenientes no sistema (sociedade civil, empresariado, instituições de ensino, governo), é desencadeado o segundo processo de reforma curricular da instituição. Como resultado do referido processo, além da reestruturação e da aprovação do novo currículo do Curso Superior em GH, que passava a contemplar três anos de duração, o curso de LT se fragmenta, dando origem a três novos cursos: Curso de Licenciatura em Animação Turística (AT), de Informação Turística (IT) e de Gestão de Mercados Turísticos (GMT). Em 2010, os cursos de AT, IT e GMT, que haviam sido aprovados no ano anterior, iniciam suas atividades.

Porém, durante o processo de implementação dos currículos em questão, problemas cujas resoluções se tornaram urgentemente necessárias foram identificados. Dessa forma, em agosto de 2011, é realizado um seminário pedagógico na escola, que teve como “fundamentos mais próximos a necessidade de encontrar soluções para as dificuldades de trabalho registradas a nível de implementação dos *currícula* dos novos cursos e a imperatividade de se garantir uma qualidade de trabalho excelente, a nível do processo de ensino” (ESHTI, 2012, p. 4). Levando em consideração os aspectos relacionados a duração, estrutura e metodologia

de ensino dos cursos, bem como a disciplinas e estágios ofertados por eles, tendo em vista encontrar, tanto medidas corretivas das deficiências como de aperfeiçoamento dos aspectos positivos existentes, o seminário teve como objetivo avaliar e refletir sobre os currículos vigentes na escola.

Assim, como resultado do processo de reorganização curricular, é validado e publicado, em novembro de 2012, o novo currículo dos cursos de licenciatura em IT, GMT, GH e AT da ESHTI. Intitulado “Currícula dos cursos de Licenciatura em AT, IT, GMT e GH”, o documento visa apresentar a matriz curricular dos referidos cursos, “concebidos pela ESHTI no âmbito do processo de reajustamento curricular iniciado no ano de 2011, na Universidade Eduardo Mondlane” (ESHTI, 2012, p. 3).

A instituição compreende a Informação Turística (IT) como uma atividade conduzida por guias turísticos ou indivíduos com competência profissional, que acompanham turistas em visitas a locais turísticos e fornecem informações variadas. Para a ESHTI, a IT é essencial para comunicar informações precisas sobre destinos e eventos turísticos, aumentando sua visibilidade e atraindo interesse de turistas e investidores. No entanto, isso requer interpretação do ambiente, planejamento e execução adequada de atividades informativas. O objetivo do curso de IT da ESHTI é formar técnicos superiores qualificados, capazes de planejar, propor e executar atividades de informação turística, impulsionando o setor vital para a economia local e global. O curso busca preparar profissionais para diversas funções, como acompanhar e informar turistas, promover turismo e cultura, contribuir para atividades de divulgação, desenvolver empreendedorismo turístico, integrar componentes culturais e patrimoniais e colaborar com regiões de turismo e municípios na promoção das potencialidades locais. A formação também visa destacar o conhecimento das realidades regionais, promover a conservação do patrimônio natural e cultural e preparar os estudantes para atuar em diferentes setores do turismo.

O perfil do graduado em IT é moldado para funções de informação e promoção turística, incluindo o acompanhamento e a assistência aos turistas em nível nacional, bem como a promoção turística e cultural em organismos oficiais e empresas do setor. Dada a abrangência do turismo, o curso abre diversas oportunidades profissionais em organizações públicas, privadas, governamentais e não governamentais.

A Gestão de Mercados Turísticos, de acordo com a ESHTI, engloba atividades que capacitam profissionais para cargos diretivos e executivos em organizações turísticas. A área abarca tarefas como inventário, diagnóstico de potenciais turísticos, administração de equipamentos turísticos, marketing promocional e gestão de eventos locais e internacionais. O

objetivo global do curso é formar técnicos superiores capazes de planejar, propor e executar atividades turísticas, impulsionando o setor turístico local, nacional e globalmente. Os objetivos específicos incluem proporcionar habilidades para gerir recursos humanos, entender o planejamento turístico e os instrumentos econômico-financeiros, dominar tecnologias de informação e comunicação, bem como desenvolver projetos turísticos sustentáveis.

O perfil do graduado em GMT desejado pela instituição é o de um profissional apto a planejar e gerir destinos, serviços e atrações turísticas nacional e internacionalmente, além de executar e criar projetos e programas turísticos tanto públicos quanto privados. São esperadas competências em pesquisa de mercado, consultoria, educação, transporte, marketing e promoção, permitindo atuação em nível nacional e internacional, tanto no setor público quanto no privado.

A Gestão Hoteleira é uma área de conhecimento que capacita profissionais para cargos estratégicos e executivos em organizações relacionadas a turismo, hotelaria e restauração. O campo abrange instrumentos técnicos e tecnológicos específicos para a gestão hoteleira, englobando a viabilidade de unidades e a aplicação de metodologias operacionais do setor. O curso busca suprir a demanda por profissionais qualificados na área, preparando-os para funções em organizações públicas e privadas. O objetivo geral do curso de GH é formar técnicos superiores aptos a atuar, gerir e administrar operações em diversos tipos de alojamento, alimentação e bebidas, de diferentes dimensões. Os objetivos específicos incluem capacitar os graduandos para coordenar áreas ou setores sob sua responsabilidade, envolvendo organização, funcionamento e tomada de decisões estratégicas. O curso também visa dotar os estudantes de ferramentas para contribuir com resultados financeiros e satisfação dos clientes. A instituição espera que os graduados em GH possam desempenhar funções de gestão em setores de alojamento e gastronomia, tanto em empresas hoteleiras como em indústrias similares, tanto nacional quanto internacionalmente.

A Animação Turística, segundo a ESHTI, engloba atividades culturais, esportivas e recreativas realizadas em regiões, áreas ou estabelecimentos turísticos, com o objetivo de atrair turistas e enriquecer suas experiências. A instituição acredita que a AT melhora a vivência do turista, aumentando o sucesso do destino e prolongando a estadia média. O objetivo geral do curso é formar técnicos superiores na área de AT, com conhecimentos teóricos e práticos para planejar, propor e executar atividades animadoras para turistas e outros públicos. Isso visa dinamizar o setor turístico, essencial para a economia local, nacional e internacional. Os objetivos específicos incluem contextualizar a atuação no turismo como atividade econômica, promover interações entre turistas e comunidades locais, planejar

e comercializar atividades de qualidade, elaborar planos e projetos de animação, acolher clientes, criar itinerários, desenvolver políticas e estratégias para a área, aplicar técnicas de animação e gerir recursos.

O curso visa preparar os estudantes para uma série de responsabilidades, incluindo a realização de atividades de animação, planejamento de eventos, desenvolvimento de políticas e práticas, além da gestão de equipamentos esportivos, recreativos e culturais, mantendo um código de boas práticas<sup>71</sup> como animador turístico.

A partir da análise da descrição dos cursos, sobretudo em relação aos seus objetivos, destaco uma tendência a formações de caráter tecnicista, onde a ênfase nas habilidades práticas e a aplicação imediata pode diminuir a valorização da formação crítica e reflexiva. Além disso, a abordagem técnica pode limitar a compreensão profunda do contexto mais amplo dos diferentes setores do turismo, resultando em profissionais preparados para tarefas específicas, mas com uma compreensão limitada das implicações sociais, culturais e éticas de suas ações.

Ademais, embora todos os cursos afirmem incorporar conhecimentos teóricos e práticos, pode haver uma tendência de estabelecer uma dicotomia entre esses dois aspectos. Isso pode resultar em uma separação inadequada entre a teoria acadêmica, muitas vezes vista como puramente intelectual, e a prática, percebida como aplicação pragmática. Outro ponto que chama a atenção se relaciona com o atrelamento dos cursos à demanda do mercado caracterizado por um enfoque comercial. A partir dos objetivos expostos, destaco uma tendência, no atendimento, que considera predominantemente o mercado, em detrimento da educação e da formação integral. Esse fato pode resultar em uma abordagem voltada para a comercialização de profissionais prontos para o mercado, ao invés de focar no desenvolvimento de indivíduos capazes de contribuir para um setor mais ético, sustentável e culturalmente sensível.

Os cursos ofertados pela escola são de licenciatura, ofertam disciplinas semestrais e têm duração de quatro anos. Cada semestre abrange 21 semanas de trabalho, distribuídas da seguinte forma: 16 letivas, uma destinada à preparação para as avaliações finais e quatro para a execução dessas avaliações. Tanto a duração como a estrutura são comuns a todos os cursos ofertados e têm como objetivo fornecer fundamentação básica para o percurso formativo dos estudantes recém-ingressos nos cursos, sendo que, nos dois semestres do primeiro ano, são

---

<sup>71</sup> Boa prática se refere a uma maneira padronizada de agir, com eficiência e eficácia superiores às alternativas existentes, que cumpre os preceitos técnicos, legais e éticos, podendo ser replicada em toda a UEM, e permite que se alcancem os resultados desejados pela universidade (UEM, 2020).

lecionadas disciplinas gerais. No terceiro e quarto semestre, além da continuidade da oferta de algumas disciplinas consideradas básicas, inicia-se a introdução de conteúdos referentes a especificidades de cada curso. No terceiro ano, a maioria das disciplinas lecionadas no quinto e sexto semestre referem-se a conteúdos específicos de cada curso. Por fim, a partir da oferta das disciplinas de estágio, o sétimo e o oitavo semestre são dedicados, integralmente, à vivência prática dos alunos em cada futura profissão. Aliado a essa vivência, o último ano também é destinado à preparação dos alunos para o trabalho de conclusão do curso.

O volume de trabalho das disciplinas oferecidas é calculado em créditos acadêmicos e cada semestre contabiliza 30 créditos, o que representa 30 horas normativas de aprendizagem. Isso quer dizer que cada curso possui um total de 240 créditos, o que soma, durante os quatro anos de formação, 7.200 horas normativas de aprendizagem.

De acordo com a instituição, ao longo da formação dos diferentes cursos, os estudantes são colocados em uma conjuntura que permite combinar fundamentos teóricos com os conhecimentos práticos dos temas relacionados ao turismo, conjugados com as tendências de desenvolvimento da área na realidade nacional e internacional (ESTHI, 2012). Concordo com a importância da integração entre teoria e prática na formação dos estudantes nos diferentes cursos da instituição. No entanto, ao mesmo tempo em que se reconhece a necessidade de combinar fundamentos teóricos com conhecimentos práticos, pode-se argumentar que a abordagem ainda mantém uma certa separação entre esses dois elementos.

Ao mencionar que os estudantes são colocados em uma conjuntura que lhes permite combinar teoria e prática, há uma implícita sugestão de que esses aspectos são independentes e que existe uma necessidade de "colocar" os estudantes nessa conjuntura. Isso poderia implicar que, em outras circunstâncias, a teoria e a prática podem não estar tão naturalmente integradas.

A relação dicotômica entre teoria e prática tem sido um tema de debate constante em diversos campos do conhecimento. Essa dicotomia sugere uma separação entre o conhecimento teórico, adquirido por meio de estudos acadêmicos e reflexões conceituais, e a aplicação prática desse conhecimento no mundo real. No entanto, essa divisão nem sempre reflete a complexidade das interações entre teoria e prática. Considero, portanto, que a teoria e a prática são mutuamente interdependentes e se alimentam. A teoria oferece o arcabouço conceitual que permite compreender e interpretar o mundo ao nosso redor, enquanto a prática serve como um campo de experimentação e validação para essas teorias.

Além disso, a teoria frequentemente emerge da prática. Os desafios encontrados na aplicação prática levam a questionamentos, investigações e desenvolvimento de novas teorias

ou adaptações das existentes. Assim, a observação atenta da prática pode revelar nuances que as teorias previamente estabelecidas podem não ter considerado. No entanto, também é verdade que a separação rígida entre teoria e prática pode acarretar problemas. Uma abordagem excessivamente teórica pode resultar em conhecimento desconectado da realidade e de sua aplicação, enquanto uma ênfase excessiva na prática, sem fundamentação teórica, pode levar a ações sem base sólida e dificuldade em lidar com situações complexas.

A visão dicotomizada dessa relação também pode ser percebida nos processos de avaliação. De acordo com a ESHTI (2012), os processos avaliativos não poderiam ter sido concebidos fugindo da filosofia adotada ao longo de todo o processo de formação. Por isso, tem “se mantido a necessidade de se colocar o estudante, também na fase final da sua formação, em contacto com os conhecimentos teóricos e práticos próprios da sua área de formação, conjugando-os, criticando-os e demonstrando saber aplicá-los” (ESTHI, 2012, p. 13). Dessa forma, cinco estratégias de avaliação para conclusão de curso são propostas: Estágio Orientado, Exame de Estado, Monografia, Exame Prático de Aplicação e Projeto de Desenvolvimento. Dentre as cinco propostas, apenas o Estágio Orientado e o Projeto de Desenvolvimento são comuns aos quatro cursos ofertados. Tanto o Exame de Estado como a Monografia são aplicados apenas nos cursos de AT, IT e GMT. Em contrapartida, o Exame Prático de Aplicação é exclusivo do curso de GH.

O Quadro 1 foi elaborado com o intuito de apresentar as estratégias avaliativas implementadas, a partir da descrição de seus conteúdos e da distinção de cada um dos cursos ofertados.

**Quadro 1:** As estratégias avaliativas, seu conteúdo e alocação

<b>Estratégia Avaliativa</b>	<b>Conceito/Abordagem</b>	<b>Curso</b>
Exame Prático de Aplicação	Atividade prática realizada em atenção a termos de referência previamente aprovados, assistida e avaliada por um júri, diante do qual o estudante deverá demonstrar competências de aplicação e execução prática em uma das áreas de gestão operacionais de hotelaria.	GH
Projeto de Desenvolvimento	Projeto prático escrito (de execução de uma atividade de melhoria de um setor/atividade etc.) apresentado pelo estudante, de acordo com as normas regulamentadas, conjugando os conhecimentos teóricos e práticos obtidos/desenvolvidos ao longo do curso.	Todos
Exame de Estado	Essa modalidade de avaliação final do curso consiste no esclarecimento, pelo estudante, de uma bateria de questões relacionadas ao curso de Animação Turística. As questões são previamente selecionadas por um júri de avaliação, composto por três docentes.	AT, IT e GMH

Estratégia Avaliativa	Conceito/Abordagem	Curso
Monografia	Nessa forma de avaliação final do curso, o estudante tem que desenvolver um trabalho, com suporte bibliográfico e documental, para posterior apresentação oral e defesa perante um júri de avaliação.	AT, IT e GMH
Estágio Orientado	Atividade prática realizada em uma unidade de acolhimento sob supervisão de um docente da ESHTI e de um profissional da área, em atenção aos termos de referência previamente aprovados, sendo que, na atividade, o estudante deverá demonstrar competências de aplicação dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso, na execução de tarefas e resolução de problemas ligados a sua área de formação.	Todos

**Fonte:** Organizado pelo autor a partir das informações extraídas na matriz curricular dos cursos da instituição (ESTHI, 2012).

As estratégias avaliativas adotadas pela instituição seguem a lógica das abordagens convencionais de avaliação que, muitas vezes, perpetuam a crença de que teoria e prática são elementos isolados, quando, na verdade, eles são interdependentes e complementares. Os métodos tradicionais de avaliação frequentemente priorizam a avaliação da memorização de informações teóricas em detrimento da capacidade dos estudantes de aplicar essas informações em contextos práticos.

Essa visão dicotômica entre teoria e prática cria uma falsa separação, ignorando que o conhecimento teórico é o alicerce sobre o qual a prática é construída. A aplicação bem-sucedida do conhecimento na prática requer uma compreensão profunda e contextualizada das teorias subjacentes. No entanto, a abordagem de avaliação predominante não incentiva uma compreensão holística do conhecimento, mas a segmentação de informações em categorias teóricas e práticas distintas. Dessa forma, acredito que a aplicabilidade de conhecimentos no mundo real é uma habilidade essencial para os profissionais em qualquer campo. No entanto, os processos de avaliação raramente avaliam essa habilidade de maneira adequada.

De acordo com a ESHTI, os currículos dos cursos ofertados são baseados em objetivos que preconizam a formação de profissionais capazes de executar suas tarefas com competência, responsabilidade e confiança, mesmo diante de um ambiente de trabalho sujeito a frequentes e rápidas mudanças. Encarado como “aprendiz da profissão”, dentro da dinâmica



do campo ocupacional do seu curso, o estudante é colocado no centro do processo de ensino-aprendizagem até que se forme e esteja apto a exercer sua profissão. Assim, tendo em vista, sobretudo, o despertar e o incremento da criatividade, bem como a resolução de problemas na direção da criação de ambientes de aprendizagem e de desenvolvimento de competências adequados, o processo de formação adotado pela instituição tem como base privilegiada o futuro ambiente profissional do graduado (ESHTI, 2012).

De acordo com a ESTHI (2012), em decorrência da facilidade de acesso à informação sobre novos meios de comunicação e informação que estimulam o desejo de viajar, aliada à disponibilidade de maior renda e ao incremento dos índices de desenvolvimento da educação da população mundial, o turismo alcança uma posição de destaque e, assim, passa a se desenvolver em diversas regiões do globo terrestre. Por isso, “gerir este processo e garantir o alojamento, a restauração e o lazer para a satisfação plena dos turistas/viajantes constitui um desafio cada vez mais crescente, exigindo, assim, maior disponibilidade de técnicos profissionais capazes de compreender e projectar informações; planificar e executar tarefas, aspectos integrados na missão da ESHTI, que é a de formar tais profissionais do sector de turismo e hotelaria, através dos cursos ofertados” (p. 8).

Assim, a formação oferecida pelos cursos da ESHTI parece enfatizar o tecnicismo e a preparação direcionada para tarefas específicas no ambiente de trabalho, correndo o risco de negligenciar algumas dimensões essenciais da educação. Ao destacar a formação de profissionais capazes de executar tarefas com competência e responsabilidade, a abordagem pode favorecer uma visão estreita do papel do profissional, focando apenas nas habilidades técnicas necessárias para realizar suas funções. Encaro a ideia de que o estudante é colocado no centro do processo de ensino-aprendizagem de forma positiva, mas a ênfase quase exclusiva nas habilidades práticas e na preparação para a profissão pode deixar de lado a importância do pensamento crítico, da compreensão contextual e da capacidade de adaptação a cenários imprevistos. Dessa forma, penso que o tecnicismo excessivo pode levar a uma formação limitada, na qual, apesar de se encontrarem preparados para resolver problemas específicos, os graduados podem enfrentar dificuldades ao lidar com situações complexas e em constante mudança. Além disso, o discurso da instituição parece subestimar a importância do desenvolvimento de uma compreensão mais ampla sobre as questões sociais, éticas e culturais que permeiam a profissão. Dessa forma, a abordagem proposta poderia ser mais equilibrada, incorporando não apenas o desenvolvimento de competências técnicas, mas também a promoção do pensamento crítico, da criatividade e da compreensão ampla do contexto profissional. Portanto, o processo de formação deve preparar os estudantes para

serem profissionais não apenas proficientes em suas tarefas, mas cidadãos engajados, capazes de contribuir de maneira significativa para a sociedade em constante evolução.

Além disso, tanto nos argumentos que procuram justificar a relevância da oferta dos cursos como na filosofia de formação proposta pela ESHTI, obviamente ambos respaldados pelo posicionamento e pelo discurso governamental em relação à temática, existe uma tendência a compreender o turismo como potencial econômico, que passa a ser visto como um promissor mercado e como um negócio que comercializa produtos e serviços, movimenta e gera lucros. Assim, o processo de formação de profissionais para atuar no segmento é decorrente de uma demanda verificada num mercado em franca expansão (Marcellino, 2015), fato que faz com que a demanda pela formação profissional no setor também sofra influências dessa situação (mercado em alta), já que muitos são atraídos pelas possibilidades lucrativas que essa área pode proporcionar.

Embora seja compreensível que os cursos se adaptem às necessidades do mercado, essa abordagem pode ter implicações críticas. A forte influência da demanda do mercado na formação profissional pode levar a uma visão estreita da educação, na qual o foco principal é preparar os alunos para atender as necessidades imediatas da indústria. Dessa forma, ao enfatizar o mercado em expansão como principal motivação para a formação profissional, existe o risco de que a educação se torne excessivamente voltada para as habilidades práticas e técnicas, em detrimento do desenvolvimento de competências mais amplas, como pensamento crítico, habilidades de resolução de problemas e compreensão ética. Essa abordagem pode resultar em profissionais bem treinados para executar tarefas específicas, mas menos capazes de se adaptar a mudanças ou lidar com desafios complexos, que podem surgir fora do escopo imediato do mercado. Portanto, embora seja importante considerar as demandas do mercado ao desenvolver programas de formação, é crucial equilibrar essa abordagem, com ênfase na formação completa e no desenvolvimento de competências que permitam aos graduados não apenas atender às necessidades do mercado atual, mas se adaptar a mudanças futuras, contribuindo de maneira significativa para a sociedade como um todo.

Os cursos de AT, IT, GMT e GH possuem um ‘tronco comum’, que é um conjunto de disciplinas comuns a dois ou mais cursos. Para além de conferir uma plataforma geral sólida, que estrutura as disciplinas mais específicas de cada curso, essa organização tem o intuito de conferir aos estudantes os conhecimentos que todos os profissionais do setor turístico e hoteleiro devem reunir, com o objetivo de possibilitar o desempenho, com segurança e competência, de suas atividades profissionais (ESHTI, 2012). O ‘tronco comum’ da ESHTI é composto por 44 disciplinas e a existência de um número maior ou menor de disciplinas

comuns a dois ou mais cursos depende da sua maior ou menor afinidade, conforme demonstrado no Quadro 2.

**Quadro 2:** Tronco comum da ESHTI

NÍVEL	SEMESTRE	DISCIPLINAS	AT	IT	GMT	GH
1º	I	Inglês I	X	X	X	X
		Técnicas de Expressão e Comunicação	X	X	X	X
		Tecnologias de Informação e Comunicação	X	X	X	X
		Metodologia de Investigação	X	X	X	X
		Estatística	X	X	X	X
	II	Inglês II	X	X	X	X
		Legislação Turística e do Ambiente	X	X	X	
		Sociologia do Turismo	X	X	X	X
		Geografia de Moçambique	X	X	X	
		Economia	X		X	X
		Introdução à Gestão	X		X	X
2º	I	Inglês III	X	X	X	X
		Introdução de Marketing		X	X	
		Geografia de Mercados Turísticos	X		X	X
		Interpretação do Património Natural	X	X	X	
		Técnicas de Condução de Grupo	X	X		
		Francês I	X	X		X
		História e Cultura de Moçambique	X	X		
		Contabilidade Geral			X	X
	II	Inglês IV	X	X	X	X
		Operações Turísticas	X	X		
		Marketing Turístico	X	X	X	
		Sistema de Informação Geográfica		X	X	
		Comportamento Organizacional	X	X		
		Francês II	X	X		X
		Cálculo Financeiro			X	X
I	Francês III	X	X			
	Gestão de Recursos Humanos	X		X	X	
	Gestão de Qualidade	X		X	X	
	Gestão Financeira			X	X	

NÍVEL	SEMESTRE	DISCIPLINAS	AT	IT	GMT	GH
3º		Interpretação do Patrimônio Cultural	X	X		
		Contabilidade de Gestão			X	X
	II	Francês IV	X	X		
		Planejamento e Organização de Eventos	X	X	X	
		Itinerário Turístico	X	X	X	
		Turismo Rural		X	X	
		Análise e Gestão de Projetos de Investimento			X	X
4º	I	Inovação e Empreendedorismo em Turismo	X	X		
		Seminário de Fim de Curso	X	X	X	X
		Práticas Profissionais		X	X	
		Gênero e Inclusão Social no Turismo	X	X		
		Empreendedorismo e Estratégia Empresarial			X	X
	II	Estágio	X	X	X	
		Trabalho de Fim de Curso	X	X	X	X

**Fonte:** Organizado pelo autor a partir das informações da matriz curricular da instituição (ESTHI, 2012).

A partir da análise do Quadro 2, destaco que, dentre os quatro cursos oferecidos pela ESHTI, o curso de AT é o que mais incorpora disciplinas do ‘tronco comum’ ao seu currículo (34), seguido dos cursos de GMT e IT, ambos com o total de 33, e do curso de GH, com apenas 24. Cabe ressaltar que o fato de o curso de AT ser o que mais incorpora disciplinas do “tronco comum” ao seu currículo pode ser interpretado de maneira ambígua. Pode ser visto como uma abordagem positiva, visando à formação ampla e interdisciplinar dos alunos ou pode gerar preocupações em relação ao foco necessário para um curso específico como o de AT. Além disso, a comparação direta entre o número de disciplinas do “tronco comum” incorporadas nos diferentes cursos pode não ser suficiente para avaliar a qualidade ou a

eficácia do currículo. A quantidade de disciplinas não necessariamente se traduz em qualidade de ensino ou na preparação adequada para a carreira.

Em relação à estrutura dos cursos, os quatro operam no sistema semestral e compreendem, cada um, um total de 40 disciplinas, subdivididas em nucleares e complementares. Entende-se como disciplinas nucleares

aquelas que garantem o desenvolvimento das competências fundamentais para o exercício da profissão e devem permitir o desenvolvimento de competências de especialidade dentro da área disciplinar principal do curso ou de outras áreas disciplinares, ou ainda de competências transversais ou genéricas (MOÇAMBIQUE, 2010). As disciplinas nucleares são estudadas em profundidade e constituem o núcleo ou pilar central da qualificação bem como as que constituem pré-requisito para outras UC ou áreas de conhecimento. As disciplinas nucleares são de frequência obrigatória e incluem nucleares de habilidades genéricas e nucleares de habilidades profissionais. Na UEM, as UC nucleares devem corresponder a um máximo de 70% do total dos créditos do curso, ou seja, a um máximo de 168 créditos acadêmicos, nos cursos de 240 créditos (UEM, 2020, p. 27).

Por sua vez, as disciplinas complementares

são aquelas que visam acrescentar conteúdo que se adeque à formação profissional dos estudantes. Incluem-se nesta categoria as UC opcionais e transversais. As UC opcionais podem ser de escolha livre ou limitada. As UC transversais podem ser obrigatórias, de escolha livre ou limitada. Estas UC correspondem a 30% dos créditos do curso. As UC opcionais permitem o desenvolvimento de competências em áreas diferentes ou mais especializadas da área científica. São essenciais à prática profissional e ampliam a perspectiva do estudante nas ciências sociais e humanas, contribuem para o seu desenvolvimento cultural e físico para uma educação integral e uma melhor compreensão do mundo (UEM, 2020, p. 33).

Enquanto, nos cursos de IT e GMT, 25% das disciplinas são complementares e 75% nucleares, o curso de GH compreende 22% e 78% de disciplinas complementares e nucleares, respectivamente. Já o curso de AT é o que mais contempla disciplinas nucleares (88%). A ocorrência de um maior número de disciplinas nucleares no curso de AT, em comparação com os demais cursos oferecidos pela instituição, pode sugerir uma abordagem mais especializada e focada no desenvolvimento de habilidades específicas para essa área.

Isso pode indicar que o curso busca preparar os estudantes de maneira mais direcionada para as demandas práticas e teóricas desse setor em particular. Por outro lado, a presença de um menor número de disciplinas complementares pode apontar para um currículo que dá maior destaque para aplicação direta do conhecimento do que para uma ampla base de conhecimentos interdisciplinares. Isso pode indicar que o curso de AT prioriza a formação técnica e prática em detrimento de uma abordagem mais ampla e diversificada.

Portanto, tais indícios podem sugerir que o curso de AT enfatiza a preparação dos estudantes para atender as demandas específicas do setor. No entanto, essa abordagem

também pode limitar a capacidade na aquisição de conhecimentos que vão além das fronteiras da AT, o que pode ter implicações na adaptabilidade e na flexibilidade dos graduados em um ambiente profissional em constante evolução. Dessa forma, com base nos indícios identificados, que emergiram tanto dos levantamentos exploratórios delineados na introdução deste estudo, os quais apontaram na direção de um diálogo produtivo com o âmbito dos estudos do lazer, quanto da análise apresentada nesta seção, direcionarei o próximo tópico para a discussão e a análise específica sobre o curso de AT da ESHTI e sua composição curricular.

#### **4.2 O curso superior de licenciatura em AT da ESTHI e sua constituição curricular**

A ESHTI conceitua a AT como um conjunto de atividades que abrangem aspectos culturais, esportivos e recreativos. Essas atividades são realizadas em regiões específicas, áreas delimitadas ou instalações turísticas, visando atrair visitantes e ocupar o tempo livre daqueles que se encontram nesses locais. De acordo com a visão institucional, a AT permite aos turistas desfrutar plenamente de uma determinada experiência turística, contribuindo, assim, para o êxito e a vitalidade do destino em questão. Isso resulta no aumento da satisfação de diversos segmentos de público e, por conseguinte, na extensão da duração média da estadia dos turistas nos destinos (ESHTI, 2012).

Concordo com o documento da ESHTI, ao conceber a AT como uma possível ferramenta capaz de maximizar a experiência de lazer dos visitantes. Porém, ela não se limita a essa questão. No meu ponto de vista, a AT representa uma possibilidade de contribuição para a afirmação de anseios pessoais, que pode ser capaz de atender as expectativas de uma sociedade em busca de conhecimento e intercâmbio cultural. Além disso, penso que a AT não se reduz à mera ocupação recreativa do tempo livre, conforme afirmado pela instituição. Nesse sentido, concordo com Camargo e Ansarah (2004), que argumentam que essa concepção é insuficiente para abranger todas as possibilidades e necessidades que o turismo e, consequentemente, a AT, podem oferecer.

Ao invés de conceber a AT como um conjunto de atividades destinadas a atrair turistas e preencher seus tempos livres, corroboro a abordagem de Silva e Moesch (2016), que sugerem que a compreensão do turismo vai além de vê-lo como uma indústria, mas como uma prática social complexa e multifacetada. Apesar do reconhecimento de que o turismo possui potencial para promover inclusão social, gerar empregos, investimentos e receitas, o contexto do setor em Moçambique traz à luz uma série de desafios complexos e contraditórios. Mesmo

com as afirmações da OMT sobre a criação de inúmeras oportunidades globais, a realidade moçambicana ilustra uma dinâmica em que o turismo é dominado e praticado por estrangeiros, favorecendo principalmente as elites econômicas. A assertiva de Fernandes e Coelho (2002) reforça que, na prática, o turismo não tem correspondido às promessas de ampla prosperidade.

O cenário moçambicano, caracterizado por carências em oportunidades de trabalho, altos índices de analfabetismo e limitada cobertura de serviços essenciais, enfrenta uma situação contraditória. O discurso de conservação dos recursos naturais, muitas vezes, legitima a expansão do turismo para regiões onde as comunidades locais enfrentam dificuldades de subsistência, culminando na sua desintegração. Nesse processo, o espaço turístico moçambicano é produzido para atender as demandas do mercado global, reforçando uma desigualdade entre empresas de conservação e comunidades rurais, como apontado por Catsossa e Gonçalves (2021).

A planificação do turismo em Moçambique, ao negligenciar os interesses da população local em prol da lógica de mercado, reflete uma abordagem que prioriza a reprodução do capital privado. Esse paradigma se manifesta em uma reconfiguração territorial que favorece o capital privado em detrimento das comunidades locais. Nesse contexto, os benefícios do turismo frequentemente são direcionados para os que vêm de fora, em detrimento dos habitantes locais. O turismo em Moçambique apresenta um cenário de tensões entre a busca pelo lucro, as necessidades das comunidades locais e a possibilidade de um modelo mais justo e inclusivo. Essa complexidade revela que, apesar das ambições do turismo, oportunidades de desenvolvimento mais equitativas ainda podem ser exploradas, a partir de um enfoque alternativo e centrado na comunidade.

O curso de AT foi estabelecido em 2009 e, em 2011, passou por uma reformulação curricular que continua em vigor até hoje. De acordo com a instituição, o curso tem como objetivo geral formar técnicos superiores capazes de planejar, propor e executar atividades de animação para turistas e outros públicos, dinamizando o setor turístico, vital para a economia local, nacional e internacional. Isso inclui preparar os estudantes para contextualizar o turismo como atividade econômica, promover interações entre turistas e comunidades locais, planejar e comercializar atividades de qualidade, elaborar projetos de animação, acolher clientes, criar itinerários, desenvolver políticas estratégicas, aplicar técnicas de animação e gerenciar recursos (ESHTI, 2012).

De acordo com a instituição,

Para a execução de atividades de animação turística, por forma a que as mesmas possam influir positivamente no sucesso e na vitalidade de um destino turístico e, conseqüentemente, na atracção de turistas e no prolongamento da sua estadia, torna-se necessária a conjugação simultânea da interpretação do espaço envolvente, da planificação exacta e do desenvolvimento correcto de atividades físicas e intelectuais (ESHTI, 2012, p. 17).

Assim, segundo o documento da ESHTI, é possível alcançar tais objetivo por meio da formação de técnicos superiores de AT com capacidade de planejar, criticar e executar, de maneira responsável, atividades de AT. Portanto, formar técnicos superiores em AT, se justifica pela

necessidade de agregar mais valor aos recursos turísticos existentes, diversificando as formas de sua exploração, oferecendo ao turista mais alternativas de recreio e tornando mais satisfatória a sua experiência, aumentando a vantagem competitiva do país, em relação aos outros destinos turísticos regionais e internacionais, contribuindo para a valorização de atractivos turísticos e promoção do desenvolvimento territorial de Moçambique (ESHTI, 2012, p. 17).

Moçambique, sobretudo a região de Inhambane, possui um potencial turístico baseado, além dos ricos e dos ainda desconhecidos recursos naturais, em uma cultura diversificada, marcada por um povo hospitaleiro. Ademais, a combinação do turismo de praia tropical, ao longo da imensa costa, com a vida cosmopolita das cidades, a incomparável e rica diversidade de flora e fauna e o magnífico mosaico cultural acaba por oferecer um alicerce sustentável para um destino turístico incontestável (ESHTI, 2012). De acordo com a professora Maxaquene, tal descrição justifica a oferta do curso de AT pela ESHTI:

Penso que a justificativa há de se gerar se olharmos para o curso de turismo, né, porque viu-se que potencialidade aqui em Inhambane para o turismo, e seria de mais valia que se trouxesse um curso que tem a ver com turismo. Não foi por acaso que se escolheu a província de Inhambane pra implantar a Escola Superior de Hotelaria e Turismo de Inhambane (Maxaquene – trecho de entrevista, 2022).

Ambas as justificativas para a formação de técnicos superiores em AT, conforme apresentadas tanto pela instituição como pela docente, refletem uma abordagem pragmática e voltada para as necessidades do mercado de trabalho e do setor do turismo. Embora essa perspectiva seja importante para garantir a empregabilidade dos graduados, também levanta algumas questões relacionadas à educação e ao papel da formação profissional.

Nesse sentido, fica evidente que a justificativa da oferta do curso de AT, assim como a de todos os outros ofertados pela ESHTI, sofre constantes e diversificadas influências do mercado. Tais influências na organização educacional caminham na direção da



hierarquização, do surgimento da divisão de funções, da crescente atomização de tarefas, da ênfase no conhecimento científico como verdade absoluta e, como consequência, na formulação de um currículo composto por disciplinas estanques, de modo que se torna possível evidenciar semelhanças entre as ações educacionais e as do mundo do trabalho. Ao organizar e padronizar o sistema educacional como qualquer outra atividade econômica, a palavra-chave que passa a orientar tal modelo é eficiência.

Nesse sentido, concordo com Escobar (2007), que afirma que o capitalismo posiciona de forma crescente a universidade na lógica do mercado, influenciando, de forma profunda, seu cotidiano. Pelo fato de a produção do conhecimento acadêmico se mostrar cada vez mais atrelada e regida pelas regras do mercado, o conhecimento passa a representar possibilidades de lucro. Dessa forma, sua crescente especialização no âmbito universitário passa a se apresentar como uma camada desse processo, no qual o conhecimento analítico das relações sociais tende a se transformar em um conhecimento operacional, redefinindo a função social da universidade de acordo com modelo do capitalismo global (Escobar, 2007).

Ao se concentrar na necessidade de atender as demandas do mercado de trabalho, pode-se correr o risco de priorizar a capacitação técnica e operacional em detrimento de uma educação integral. A abordagem centrada nas demandas imediatas do mercado pode negligenciar a importância do pensamento crítico, das habilidades de resolução de problemas e da compreensão das dimensões sociais, culturais e éticas da atividade turística. Entretanto, a educação não deve ser meramente voltada para o atendimento de necessidades econômicas imediatas, mas também para o desenvolvimento intelectual e cidadão dos estudantes.

Para a instituição, o papel que o curso de AT desempenha, tanto na província de Inhambane como no contexto geral do país, é fundamental para o setor do turismo. De acordo com a professora Quelimane, tal importância pode ser explicada pela prevalência da dimensão prática nas estratégias de ensino:

Eu acho que esse curso é particularmente muito importante porque é um curso que remete a conhecimentos muito práticos, e o turismo precisa dessa componente muito prática também, principalmente quando nós falamos em formas de turismo mais ativas, em que queremos colocar o turista não como um sujeito passivo, mas como um sujeito ativo a realizar diferentes tipos de atividades. Então, o curso de Animação Turística vai favorecer aos nossos formandos ferramentas adequadas pra poder integrar o turista em diferentes tipos de atividades que ele possa ter em sua temporada em Moçambique, e não só em Inhambane. E, se for ver, grande parte das empresas turísticas em Inhambane acaba por demandar por atividades de animação turística, e Inhambane, não só como no país todo, pela sua riqueza natural, e sobretudo costeira, oferece uma série de opções de atividades de animação turística, tanto relacionadas com os desportos aquáticos assim como terrestres. Então, eu penso que o curso de Animação Turística acaba por ser uma resposta muito adequada pra esse contexto de turismo mais ativo e que coloca um ambiente de

interação, de interatividade entre os turistas com as comunidades receptoras, e isso dá uma relevância ao curso (Quelimane – trecho de entrevista, 2022).

De acordo com a instituição, as estratégias de ensino do curso de AT se baseiam essencialmente na participação ativa dos estudantes na realização de tarefas relacionadas à sua área de formação, na identificação de desafios que possam surgir nesse processo e na busca de soluções práticas e inovadoras para enfrentá-los. Essas estratégias são adotadas tanto nas "horas de contato direto" quanto nas horas de "estudo independente", enfatizando o papel dos docentes como facilitadores, que orientam, definem tarefas e acompanham a execução das propostas, estimulando o interesse dos alunos pelo aprendizado.

Segundo a ESHTI, as "horas de estudo independente" são destinadas a tarefas que os estudantes realizam individualmente ou em grupos, orientados pelos docentes. Essas atividades têm o propósito de preparar os alunos para o estudo de novos temas, aprofundar o entendimento de assuntos previamente discutidos em sala de aula e criar resultados que possam ser discutidos em eventos acadêmicos futuros, como seminários e mesas redondas. Em contrapartida, as "horas de contato direto" compreendem atividades práticas realizadas em ambientes como salas de aula, laboratórios, campos de experimentação e unidades turísticas e hoteleiras, sob a orientação direta de docentes ou profissionais com experiência comprovada nas áreas de turismo, hotelaria ou temas relacionados. Durante essas atividades, os estudantes podem participar tanto de exercícios práticos quanto de atividades teóricas.

Conforme definido na matriz curricular do curso, as atividades práticas buscam proporcionar aos estudantes experiência direta no ambiente de trabalho para o qual estão se preparando. Isso inclui a realização de experimentações em cozinhas, agências de viagens, hotéis e outros estabelecimentos turísticos, bem como o envolvimento ativo dos alunos em processos de organização de eventos e outras tarefas práticas que aprofundam a compreensão dos aspectos práticos de sua área de formação. Essas atividades preparam os estudantes não apenas para o estágio acadêmico, mas para suas futuras carreiras profissionais.

Os estágios, por sua vez, representam a iniciação dos estudantes nas práticas profissionais em unidades de acolhimento, onde interagem com diversos *stakeholders*, incluindo empreendedores, gestores do setor, autoridades públicas, clientes e comunidades. Isso permite que os estudantes desenvolvam habilidades interpessoais, aprendam com experiências do mundo real e tomem decisões apropriadas dentro dos limites de suas competências.

Por outro lado, as atividades teóricas focalizam o acesso a diversas fontes de conhecimento, que complementam e enriquecem a formação dos estudantes. Isso inclui

sessões de aulas expositivas e palestras ministradas por docentes ou especialistas em suas áreas de expertise, visando promover a compreensão crítica dos aspectos teóricos que integram o currículo. Além disso, a realização de seminários e trabalhos em grupo permite que os estudantes explorem textos, temas, ensaios e projetos em colaboração, sob a orientação de um ou mais docentes (ESHTI, 2012).

Embora essas estratégias proporcionem uma abordagem diversificada na educação em AT, é fundamental manter um equilíbrio adequado entre teoria e prática ao longo de todo o curso. A interligação entre ambas as dimensões na formação profissional é um tema central, e seu equilíbrio é de suma importância. No contexto do pensamento ocidental, essa relação tem sido abordada historicamente, incluindo Moçambique, cujo sistema educacional foi moldado por influências coloniais e, posteriormente, por princípios neoliberais. Uma questão persistente no âmbito da formação profissional é a compreensão da interação entre teoria e prática, especialmente em campos que impactam diretamente a prática social, como é o caso da AT.

Gomes (2008) destaca que a relação entre teoria e prática é fundamental na formação profissional, revelando as contradições da sociedade, que valoriza a dicotomia entre trabalho intelectual e manual. No entanto, essa visão precisa ser repensada. Dessa forma, a teoria deve ser uma análise dos eventos cotidianos, enraizada nas experiências reais, e a prática não deve ser vista como antagônica à teoria, mas inspirada em considerações teóricas reflexivas. Nesse sentido, a teoria se torna uma forma de produção cultural, conforme Giroux e McLaren (1995) afirmam.

Schön (2000), ao refletir sobre essa questão, critica a "racionalidade técnica", que sugere que os profissionais resolvam problemas aplicando técnicas científicas específicas. Ele argumenta que a unidade entre teoria e prática deve superar essa abordagem, especialmente quando situações únicas são enfrentadas. As instituições de ensino, muitas vezes, seguem currículos baseados na racionalidade técnica, enfatizando a solução instrumental de problemas. No entanto, defendendo que a formação profissional deve incluir competência técnica, científica, política, filosófica e pedagógica, alinhando-se ao contexto sociocultural.

Para integrar eficazmente o pensamento prático, julgo como cruciais três conceitos apresentados por Schön (2000): conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação na ação. Em resumo, enquanto o conhecimento na ação reconhece a relação entre prática e interpretação teórica, a reflexão na ação enfatiza a aprendizagem a partir da prática e a reflexão a partir da interação profissional. Já a reflexão sobre a ação na ação aborda a análise retrospectiva da ação e sua atribuição de significados.

Segundo a perspectiva apresentada pela instituição, os estudantes são encorajados a participar ativamente de tarefas relacionadas à sua área de formação, a identificar desafios e a buscar soluções práticas e inovadoras. Isso ocorre tanto nas "horas de contato direto" quanto nas "horas de estudo independente". Além disso, os docentes desempenham um papel de facilitadores, orientando, definindo tarefas e acompanhando a execução das propostas, com o intuito de estimular o interesse dos alunos pelo aprendizado.

No entanto, essa separação entre "horas de contato direto" e "horas de estudo independente" pode criar uma divisão entre teoria e prática, uma vez que essa separação pode limitar a compreensão dos estudantes e a aplicação do conhecimento adquirido. A teoria não deve ser vista como algo isolado da prática, mas como uma ferramenta que enriquece e informa a prática, e essa divisão pode impedir a integração entre esses dois aspectos.

Além disso, a ênfase exclusiva em soluções práticas e inovadoras pode ser insuficiente para preparar os estudantes de forma abrangente, não proporcionando uma compreensão do contexto sociocultural em que os futuros profissionais atuarão. Dessa forma, penso que a formação profissional deve abranger uma gama mais ampla de competências, incluindo considerações científicas, políticas, filosóficas e pedagógicas.

A dicotomia entre teoria e prática também se manifesta na discussão sobre os espaços utilizados para ministrar as disciplinas, como evidenciado nas observações dos docentes.

Nós temos as salas de aulas, onde nós damos as aulas teóricas, mas sendo um curso de Animação, nós temos muitas atividades práticas também. [...] Então, há a necessidade de pôr o estudante em contato com as duas coisas, e isso sempre... (Polana – trecho de entrevista, 2022).

Polana ressalta a importância de expor os estudantes a ambas as dimensões, teoria e prática. No entanto, essa abordagem pressupõe uma estratégia de ensino eficaz, que integre esses dois elementos, uma vez que, muitas vezes, eles são percebidos como distintos. Isso levanta a questão de como esses componentes são integrados de forma eficaz no currículo. Por sua vez, Maxaquene traz uma perspectiva valiosa ao enfatizar o aprendizado baseado na comunidade em sua disciplina.

Salas de aulas, nas minhas disciplinas mais teóricas, mas tem a disciplina de Animação Cultural e Desenvolvimento Local, que nós trabalhamos com a comunidade lá fora. Animação Cultural é uma disciplina de intervenção, então, os estudantes vão lá fora, vão às escolas ensinar e vão buscar os problemas que existem lá e fazem um projeto de atividades que é pra ajudar a combater os problemas, né (Maxaquene – trecho de entrevista, 2022).

Ao levar os alunos para fora da sala de aula e envolvê-los em projetos práticos voltados para a resolução de problemas reais, a professora favorece que estudantes tenham a oportunidade de aplicar teorias em contextos do mundo real. No entanto, essa abordagem também pode ser desafiadora, pois exige uma preparação cuidadosa e a capacidade de lidar com questões práticas e éticas complexas.

Salas de aulas, nas minhas disciplinas mais teóricas, mas tem a disciplina de Animação Cultural e Desenvolvimento Local, que nós trabalhamos com a comunidade lá fora. Animação Cultural é uma disciplina de intervenção, então, os estudantes vão lá fora, vão às escolas ensinar e vão buscar os problemas que existem lá e fazem um projeto de atividades que é pra ajudar a combater os problemas, né (Maxaquene – trecho de entrevista, 2022).

Já Inharrime destaca a versatilidade necessária no ensino da Animação Turística, com aulas que variam entre espaços de sala de aula e ambientes externos. Assim, reconhece a natureza dinâmica e diversificada do campo e destaca a importância de adaptar as estratégias de ensino para atender as necessidades específicas das disciplinas.

Bom, na cadeira de Animação Turística tem dois espaços, geralmente o primeiro espaço é as salas de aulas, mas há algumas aulas, primeiramente mais dinâmicas, que eu tenho dado fora (Inharrime – trecho de entrevista, 2022).

As reflexões dos docentes sobre a relação entre teoria e prática e a utilização de diferentes espaços para o ensino revelam desafios e oportunidades significativas na formação em AT. Essas considerações ilustram a busca constante por um equilíbrio entre conceitos teóricos e aplicações práticas, a meu ver, fundamental para preparar os alunos para a complexidade do setor do turismo.

No entanto, essas reflexões também apontam desafios. A relação entre teoria e prática, embora essencial, pode ser difícil de equilibrar, e a transição entre espaços de ensino pode exigir recursos e planejamento significativos. Portanto, a eficácia dessas estratégias depende da abordagem pedagógica adotada, da capacitação dos docentes e dos recursos disponíveis.

Embora o discurso que enfatiza a separação entre teoria e prática ainda prevaleça para alguns docentes e para a própria instituição, é importante notar que o professor Machava adota uma perspectiva diferente. Ele acredita que, no contexto da AT, teoria e prática devem estar intrinsecamente interligadas, formando uma unidade indissociável. Essa visão, alinhada com o argumento de Marcellino (2015), sugere que não é aconselhável estabelecer uma divisão rígida entre teoria e prática, mas buscar uma integração completa entre esses aspectos.

Bom, aí é preciso aliar sobretudo a teoria e a prática, partir do dia a dia que eles vivem, não é? Uma das motivações até para isso é, por exemplo, eu digo “Ok, o que são vinte megas, por exemplo?”. Ele não sabe dizer, ele não tem ideia, não tem informação, mas essa informação aqui, como você acha que está lá dentro do computador? Então, eu busco o dia a dia dele e trago o aluno pra ele começar a perceber a necessidade, porque fala-se, mas as pessoas não percebem, não têm nenhuma ideia de quantos [...]. Então, eu vejo com ele a realidade lá de fora e trago isso pra ciência, eu digo que byte, você tem que perceber que byte é algo que pode, digamos, transmitir números, pode transmitir letras, também pode transmitir som. Então, eu praticamente acabo usando aquilo que ele vê, diz no dia a dia, mas que depois tem que aliar, digamos, entrar na ciência pra poder perceber (Machava – trecho de entrevista, 2022).

Além de ter sido predominantemente orientada pela dimensão prática, a seleção de Inhambane como local estratégico para o curso de AT (bem como para outros cursos oferecidos pela ESHTI) possui implicações cruciais. Essas implicações não só abrangem os estudantes, mas têm repercussões significativas para a província e para o país em sua totalidade. Dado que o campus se encontra em uma cidade de relevância turística, o curso tem a vantagem de utilizar os recursos naturais, culturais e históricos da região como elementos fundamentais para a sua abordagem pedagógica, conforme pode ser percebido no relato dos professores Maxixe e Inharrime:

Desempenha um papel fundamental. É verdade que ainda não é tão visível, porque o que acontece é que muitas vezes nós recebemos estudantes de várias províncias, não é... A única escola superior de hotelaria e turismo é a ESHTI, que está na província de Inhambane. Nós temos turismo em praticamente todo o país, e recebemos estudantes aqui em Inhambane, e quando terminam o curso, muitas vezes, eles voltam para os seus pontos. Ao nível da província de Inhambane, que é a província que é a considerada com o maior e melhor turismo a nível do país, nós temos colocado os nossos estudantes e, muitas vezes, naquele momento em que eles fazem o estágio, temos recebido um *feedback* positivo. Os estudantes realmente são aqueles que sabem abordar os turistas [...] sabem tratar os turistas, e têm estado a ajudar também no próprio trabalho nas diferentes estâncias turísticas existentes a nível do país (Maxixe – trecho de entrevista, 2022).

O curso de Animação Turística é extremamente importante olhando pro potencial que o nosso país tem de ser um país... De particularmente nossa província de Inhambane ser uma província turística por excelência, então, nós achamos que nossa província, o nosso país precisa de profissionais de animação turística, que é para poder, digamos assim, abrilhantar a demanda daqueles que procuram serviços de hotelaria – principalmente serviços de hotelaria (Inharrime – trecho de entrevista, 2022).

A partir das falas dos professores, é possível afirmar que a ênfase na relevância da localização do curso em Inhambane, embora compreensível, pode ser interpretada como otimista em relação às implicações diretas da localização geográfica na qualidade do ensino. Embora o uso dos recursos naturais, culturais e históricos da região seja um ponto forte, é importante considerar que a formação em AT precisa ir além da proximidade física com

locais turísticos. Portanto, a habilidade de abordar e tratar os turistas não deve ser atribuída apenas à localização, mas também à qualidade.

Apesar de os docentes reconhecerem a relevância do curso de AT para a província de Inhambane e para o país, seja pelo entendimento da predominância do componente prática como estratégia de ensino ou a sua localização, existe em Moçambique um obstáculo significativo, que é a visão estereotipada e marginalizada que frequentemente envolve as profissões relacionadas ao turismo. Essa percepção pode comprometer os esforços para valorizar plenamente o potencial da formação oferecida, conforme por ser percebido no relato a seguir:

É um profissional relevante, embora não reconhecido. O que acontece com as pessoas que ouvem falar do curso de turismo é que eles confundem muito com turistar, eles pensam que quem estuda turismo vai turistar. A sociedade, ainda, pelo menos a moçambicana, ainda não interiorizou a questão da relevância do papel de um animador turístico dentro de um destino turístico, mas ele tem um papel muito relevante, porque ele, digamos, é um profissional de linha direta, um profissional de *front office*, ele que lida com o turista todos os dias, é ele quem vai organizar todas as outras atividades que vão compor o pacote turístico, o pacote turístico do destino. (Manga – trecho de entrevista, 2022).

Inicialmente, posso dizer que umas das coisas que estamos a fazer agora na questão dessa nova reforma é a designação animação turística. Porque, por exemplo, nós entendemos que um animador turístico é um gestor de atividades turísticas, mas a palavra “animação”, aqui no contexto moçambicano, é vista num sentido diferente. É uma piada, é uma brincadeira, então tem essa conotação social, até vou dizer assim, incluindo até pessoas de que não se espera que tenham esse tipo de coisa. Então, em termos de ego e de orgulho, pro estudante, é mais fácil dizer que ele foi formado em Turismo, que aí as pessoas conhecem bem a palavra “turismo”, do que foi formado em Animação Turística, porque aí já as pessoas ficam “Então, o que é isso?”, e aí a pessoa tem que voltar pra o Turismo (Beira – trecho de entrevista, 2022).

Os relatos acima nos fazem confrontar diretamente a percepção predominante de que um profissional já nasce com as habilidades necessárias, subvertendo a necessidade de formação para atuar em diferentes campos relacionados ao lazer. Essa visão desvaloriza a importância da educação e da formação específica, alimentando a crença de que a capacidade de lidar, por exemplo, com o turismo e a animação turística, é um mero dom inato. As experiências individuais, tanto pessoais quanto profissionais, não podem ser consideradas isoladamente como garantia de competência. Por isso a visão de Stoppa (2000) sobre como certos estereótipos moldaram a percepção do profissional de lazer ressoa sobre a marginalização do animador turístico: a associação equivocada de que um animador extrovertido ou palhaço seja um bom profissional é um reflexo direto da falta de compreensão sobre a natureza complexa e multidisciplinar do campo.

Nesse sentido, a visão persistente de que um "dom" natural é suficiente para atuar em áreas como a animação turística, não apenas subestima o valor da educação formal, mas também a complexidade do campo e a necessidade de um profundo entendimento técnico e pedagógico. Pinto (1995) alerta sobre o perigo de fundamentar a formação profissional unicamente na tolerância, animação e prazer pelo trabalho. Embora essas qualidades sejam importantes, elas não podem substituir a base sólida de conhecimentos técnicos, científicos e pedagógicos. Por isso, concordo com Santos (2011), que enfatiza a importância dos saberes acadêmicos e conhecimentos científicos como base para transcender as limitações do senso comum. Essa ideia converge com a abordagem educacional defendida, onde a formação teórica e prática se unem para capacitar os animadores turísticos a compreenderem o panorama amplo do turismo e, assim, transformar suas práticas de maneira mais eficaz.

Portanto, corroborando as ideias de Isayama (2015), penso que a formação profissional deve ser mais abrangente e ir além do assistencialismo, priorizando a aquisição de habilidades técnicas e pedagógicas. O papel do animador turístico vai além da mera execução de atividades recreativas; envolve uma compreensão profunda dos contextos culturais, históricos e sociais, bem como habilidades para projetar e conduzir experiências autênticas e memoráveis.

O Conselho de Escola desempenha um papel fundamental na ESHTI e suas responsabilidades incluem propor alterações nos currículos dos cursos oferecidos pela instituição e emitir pareceres sobre a criação e extinção de cursos. Além disso, desempenha um papel central na elaboração dos planos temáticos e dos planos analíticos, que são componentes essenciais dos cursos.

Os planos temáticos têm como função principal a organização dos principais temas a serem abordados em cada disciplina. Eles também são responsáveis por distribuir os docentes em suas respectivas disciplinas. A partir dos planos temáticos, os docentes dos cursos desenvolvem os planos analíticos. Isso é feito por meio de grupos de disciplinas, que consistem na reunião de professores que lecionam a mesma disciplina, a mesma temática ou temáticas transversais. Nesses grupos, os docentes analisam os planos temáticos e definem os conteúdos específicos que serão abordados em cada tema de cada disciplina. Ao plano analítico, cabe a adaptação, exclusão ou introdução de novos conteúdos e/ou estratégia, assim como a distribuição da carga horária de aula entre os professores do mesmo grupo de disciplinas, conforme pode ser percebido nos relatos dos docentes:



No plano analítico, nós consultamos, nós confrontamos com os outros colegas também para ver se dá pra adicionar um novo tema, melhorar algum tipo de tema. Porque algumas disciplinas nós somos grupos de docentes, como por exemplo MIC, Metodologia de Investigação Científica, Seminário de Fim do Curso e POE, Planejamento e Organização de Eventos. Fazemos parte de grupos de disciplinas e fazemos reuniões pra aprovar o plano analítico a cada ano, né. Depois, claro que cada docente tem uma certa liberdade, né, cada um, mas normalmente costumamos trabalhar em grupo (Napoli – trecho de entrevista, 2022).

Bem, nós temos um grupo de marketing, somos três docentes, em que nós temos nosso plano temático e que já desenhamos um plano analítico com conteúdos já distribuídos, as horas, quem vai dar o que, quem vai dar e como, e todos os anos fazemos essa renovação. Como a base é a mesma, que é o plano temático, e o plano analítico também, o que muda, muitas vezes, usamos é a introdução de novos estudos de caso, a introdução de um e outro artigo que percebemos que é inovador, ou então algum manual que surja no mercado e que traga novas oportunidades pra criar algum desafio ao estudante (Cine Águia – trecho de entrevista, 2022).

Nós temos um plano... Temos um currículo, e depois temos um plano temático, e depois tenho um plano que nós produzimos semestralmente, que é o plano analítico. Ou seja, no plano analítico, eu tenho que ser guiada a partir do plano temático. Mas, entretanto, o plano analítico é muito dinâmico [...]. Às vezes, são livros que vão surgindo que são mais recentes, ou edições mais recentes. Então, nós sempre procuramos ver o que é que podemos melhorar sem fugir daquilo que é o nosso tema (Polana – trecho de entrevista, 2022).

A partir dos relatos dos professores, destaco que a discussão em torno dos planos temáticos e analíticos revela uma tensão intrínseca entre o que está prescrito nos planos e o que é efetivamente desenvolvido pelos docentes. Embora esses planos desempenhem um papel crucial na estruturação do currículo e na organização das disciplinas, eles não podem ser vistos como documentos estáticos e inflexíveis. Dessa forma, a visão crítica se concentra na aparente dualidade entre a estrutura estabelecida nos planos temáticos e a dinâmica que ocorre no processo de ensino. É notável que os docentes enfatizam a necessidade de adaptar os planos analíticos para incorporar novas tendências, estudos de caso e materiais atualizados. Isso quer dizer que essa prática reflete a realidade de um campo em constante evolução, onde as abordagens e os conhecimentos estão sempre em transformação.

Por outro lado, essa adaptabilidade pode ser vista como uma lacuna nos planos temáticos. Se os planos analíticos precisam ser revisados e atualizados regularmente, isso levanta questões sobre a robustez e a eficácia dos planos temáticos como diretrizes de longo prazo. Portanto, deve-se questionar se esses planos temáticos estão acompanhando adequadamente as mudanças no ambiente educacional e no setor em questão. Além disso, a dependência de grupos de docentes para revisar e ajustar os planos analíticos pode introduzir

variações significativas na qualidade do ensino, dependendo da colaboração e do comprometimento dos membros do grupo.

Outra estratégia adotada por alguns professores na escolha dos temas e conteúdos a serem abordados nas disciplinas envolve a análise dos currículos de programas educacionais semelhantes, tendo em vista instituições localizadas em diferentes regiões, conforme exposto pelos professores Quelimane e Chidenguele:

Então, nessa fase de elaboração do curso, como é que a gente chega nos temas que vão construir a grelha dos conteúdos a serem lecionados em cada disciplina? Cada grupo de disciplinas faz uma pesquisa e, pra nós, em Inhambane, nós pesquisamos normalmente os currículos dos outros cursos de licenciatura em Turismo que são lecionados ou em Portugal, na instituição parceira nossa lá do Estoril; pesquisamos alguns currículos de universidades brasileiras; pesquisamos alguns currículos também da nossa vizinha África do Sul, mesmo para não estarmos muito defasados, apesar da África do Sul ter um currículo em inglês, nós procuramos também verificar os conteúdos que eles abordam, pra não estar muito distantes daquilo que eles oferecem lá (Quelimane – trecho de entrevista, 2022).

Bom, pras disciplinas que eu leciono, a seleção dos temas que constam na grelha do plano temático do curso foi mediante uma pesquisa primeiro de conteúdos que uma disciplina similar tem em outras instituições de ensino superior que oferecem curso desta natureza, mas também foi uma interação entre os docentes que têm uma área de conhecimento similar na escola e na Universidade Eduardo Mondlane, que deram sua contribuição para podermos estruturar os conteúdos temáticos da disciplina (Chidenguele – trecho de entrevista, 2022).

A partir dos relatos, é possível identificar que a conexão entre a fala dos professores e o processo de seleção de temas e conteúdos nas disciplinas revela uma abordagem que busca inspiração em instituições de ensino superior de outras localidades. Essa prática levanta questões significativas relacionadas à relevância e à contextualização dos currículos dos cursos oferecidos em Inhambane. Por um lado, a análise de currículos de cursos semelhantes de outras instituições pode ser vista como uma tentativa de alinhar o programa de estudos a padrões internacionais ou regionais. Isso pode ser benéfico, especialmente no campo do turismo, que frequentemente exige uma compreensão global e uma perspectiva intercultural. Portanto, a exposição a diferentes abordagens educacionais e conteúdos pode enriquecer a formação dos estudantes.

No entanto, essa prática também suscita preocupações, pois a adoção de currículos de outras instituições pode não levar em consideração as nuances locais, as necessidades específicas dos estudantes e as características do mercado de trabalho em Inhambane. Pode

haver, assim, um risco de descaracterização da educação, com a possibilidade de os currículos não estarem alinhados com as realidades locais.

Por outro lado, a fala dos professores indica que a seleção de temas e conteúdos é uma combinação de pesquisa de currículos externos e contribuições dos próprios docentes. Isso sugere um equilíbrio entre a busca de referências externas e o envolvimento de especialistas locais na tomada de decisões curriculares. No entanto, é fundamental questionar até que ponto a importação de currículos de outras regiões atende às necessidades e aos interesses dos estudantes de Inhambane. Dessa forma, configura-se como um desafio crítico a busca por equilíbrio entre a globalização da educação e a necessidade de manter uma identidade educacional distinta e relevante para a comunidade local.

Com base nos relatos a seguir, torna-se evidente que alguns docentes também buscam estratégias para um currículo composto por conteúdos que transcendem as disciplinas:

Nós temos muitos eventos aqui, eventos que a escola que propõe [...]. Um dos desafios é como creditar essas atividades extracurriculares que são inseridas dentro do currículo, de certo modo. Então, há eventos, mas tem sido cada vez mais recorrente que os docentes usem isso (Beira – trecho de entrevista, 2022).

Existem cursos de curta duração, cursos de capacitação [...]. Porque eu acredito que, além da sala de aula, existem outras formas de aprendizagem principalmente ligadas ao turismo, [...] muitas formas de partilha de informação estão a ser a partir de eventos, de webinários etc. etc. Então, eu sempre motivo os meus estudantes para participar desses eventos, porque eu acredito que eles também podem aprender pra além das disciplinas curriculares já definidas, né? Eles podem aprender em eventos, e podem aprender nessa interação que eles vão tendo de diversas realidades. [...] Então, são essas outras componentes do processo de ensino-aprendizagem que eu acho que eles podem ter para além daquilo que é a grade curricular, o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Eu privilegio também essas outras práticas que eu acho que são essenciais pra construção do indivíduo (Manga – trecho de entrevista, 2022).

A ideia de um currículo composto por conteúdos que vão além das disciplinas é, sem dúvida, uma perspectiva interessante a ser explorada no contexto educacional. Tradicionalmente, os currículos são estruturados em torno de disciplinas específicas, cada uma com seus próprios tópicos e objetivos de aprendizado. No entanto, a abordagem de currículo expandido sugere uma visão mais integrada da educação. Por isso, penso que uma das vantagens desse modelo reside na possibilidade de abordar questões interdisciplinares de maneira mais eficaz.

Como pode ser observado no Quadro 3, o currículo do curso de AT segue um formato semestral, compreendendo um conjunto de 40 disciplinas. A estrutura organizacional é detalhada da seguinte maneira: ano acadêmico (nível de estudo), semestre, disciplina,

categoria da disciplina (núcleo ou complementar), código da disciplina, carga horária por semana (HPS – horas semanais), carga horária por semestre (CHS), horas dedicadas às atividades presenciais (HCD – horas de contato direto), horas destinadas ao estudo independente (HEI – horas de estudo independente), carga horária total do semestre, e o número de créditos atribuídos à disciplina.

**Quadro 3:** Plano de estudos do curso de AT da ESHTI

Nível de Estudos	Semestre	Disciplina	Tipo	Código	HPS	CHS		Total	Nº de Créditos	
						HCD	HEI			
1º Nível	1º Semestre	Inglês I	Nuclear	UEMHT 1101	4	64	86	120	4	
		Técnicas de Expressão e Comunicação	Nuclear	UEMHT 1102	4	64	86	150	5	
		Tecnologias de Informação e Comunicação	Nuclear	UEMHT 1103	4	64	86	150	5	
		Metodologias de Investigação	Nuclear	UEMHT 1104	4	64	86	150	5	
		Estatísticas	Complementar	UEMHT 1105	4	64	86	150	5	
		Introdução à Animação Turística	Nuclear	UEMAT 1106	4	64	86	180	6	
	<b>Total</b>					<b>24</b>	<b>384</b>	<b>516</b>	<b>900</b>	<b>30</b>
	2º Semestre	Inglês II	Nuclear	UEMHT 1207	4	64	56	120	4	
		Legislação Turística do Ambiente	Nuclear	UEMHT 1208	4	64	86	150	5	
		Sociologia do Turismo	Nuclear	UEMHT 1209	4	64	86	150	5	
		Geografia de Moçambique	Nuclear	UEMTR 1210	4	64	86	150	5	
		Economia	Complementar	UEMHT 1211	4	64	86	150	5	
		Introdução à Gestão	Complementar	UEMHT 1212	4	64	116	180	6	
	<b>Total</b>					<b>24</b>	<b>384</b>	<b>516</b>	<b>900</b>	<b>30</b>

Nível de Estudos	Semestre	Disciplina	Tipo	Código	HPS	CHS		Total	Nº de Créditos	
						HCD	HEI			
2º Nível	3º Semestre	Inglês III	Nuclear	UEMHT 2113	4	64	56	120	4	
		Francês I	Nuclear	UEMHT 2114	4	64	56	120	4	
		Geografia e Mercados Turísticos	Nuclear	UEMGMT 2115	4	64	86	150	5	
		Interpretação do Patrimônio Natural	Nuclear	UEMIT 2116	4	64	86	150	5	
		Técnicas de Condução de Grupos	Nuclear	UEMAT 2117	4	64	116	180	6	
		História e Cultura de Moçambique	Nuclear	UEMLA 2118	4	64	116	180	6	
	<b>Total</b>					<b>24</b>	<b>384</b>	<b>516</b>	<b>900</b>	<b>30</b>
	4º Semestre	Inglês IV	Nuclear	UEMHT 2219	4	64	56	120	4	
		Francês II	Nuclear	UEMHT222 0	4	64	56	120	4	
		Operações Turísticas	Nuclear	UEMLA 2221	4	64	86	150	5	
		Marketing Turístico	Nuclear	UEMHT 2222	4	64	116	180	6	
		Animação Cultural e Desenvolvimento Local	Nuclear	UEMAT 2223	4	64	116	180	6	
		Comportamento Organizacional	Complementar	UEMHT 2224	4	64	86	150	5	
	<b>Total</b>					<b>24</b>	<b>384</b>	<b>516</b>	<b>900</b>	<b>30</b>

Nível de Estudos	Semestre	Disciplina	Tipo	Código	HPS	CHS		Total	Nº de Créditos	
						HCD	HEI			
3º Nível	5º Semestre	Francês III	Nuclear	UEMIA 3125	4	64	56	120	4	
		Gestão de Recursos Humanos	Complementar	UEMHT 3126	4	64	86	150	5	
		Gestão de Qualidade	Nuclear	UEMHT 3127	4	64	116	180	6	
		Interpretação do Patrimônio Cultural	Nuclear	UEMIA 3128	4	64	116	180	6	
		Gestão de Equipamentos de Lazer	Nuclear	UEMAT 3129	4	64	206	270	9	
	<b>Total</b>					<b>20</b>	<b>320</b>	<b>580</b>	<b>900</b>	<b>30</b>
	6º Semestre	Francês IV	Nuclear	UEMIA 3230	4	64	56	120	4	
		Planejamento e Organização de Eventos	Nuclear	UEMHT 3231	4	64	86	150	5	
		Anatomia e Fisiologia do Exercício	Nuclear	UEMAT 3232	4	64	146	210	7	
		Itinerários Turísticos	Nuclear	UEMTR 3233	4	64	146	210	7	
		Gestão de Risco em Atividades Turísticas	Nuclear	UEMAT 3234	4	64	146	210	7	
<b>Total</b>					<b>20</b>	<b>230</b>	<b>580</b>	<b>900</b>	<b>30</b>	

Nível de Estudos	Semestre	Disciplina	Tipo	Código	HPS	CHS		Total	Nº de Créditos	
						HCD	HEI			
4º Nível	7º Semestre	Inovação e Empreendedorismo em Turismo	Nuclear	UEMIA 4135	4	64	176	240	8	
		Seminário de Fim de Curso	Nuclear	UEMHT 4136	4	64	146	210	7	
		Metodologia e Prática de Animação Turística	Nuclear	UEMAT4137	4	64	176	240	8	
		Gênero e Inclusão Social em Turismo	Nuclear	UEMIA4138	4	64	146	210	7	
	<b>Total</b>					<b>16</b>	<b>256</b>	<b>644</b>	<b>900</b>	<b>30</b>
	8º Semestre	Estágio	Nuclear	UEMTR 4239	30	300	0	300	10	
		Trabalho de Fim de Curso	Nuclear	UEMHT 4240	16	128	472	600	20	
<b>Total</b>					<b>36</b>	<b>428</b>	<b>472</b>	<b>900</b>	<b>30</b>	
<b>Global</b>					<b>188</b>	<b>2860</b>	<b>4340</b>	<b>7200</b>	<b>240</b>	

Fonte: Organizado pelo autor a partir das informações extraídas da matriz curricular do curso de AT da ESTHI (2012).



Como pode ser visto, o plano de estudos do curso de AT adota uma estrutura organizada em quatro níveis (anos), cada qual apresentando uma progressão disciplinar concebida para conferir aos estudantes uma formação abrangente e sólida. Contudo, faz-se relevante analisar de que maneira essa estrutura se relaciona com a formação profissional em turismo e se efetivamente atende as demandas dessa área.

No primeiro nível, as ênfases recaem na construção de competências linguísticas, habilidades comunicacionais e proficiência em tecnologia da informação, aspectos cruciais para uma interação efetiva com os turistas e para a utilização de recursos tecnológicos no contexto turístico. Simultaneamente, a introdução à AT já cumpre o papel de apresentar aos discentes o contexto específico do curso. Ao avançar para o segundo nível, destaco a inserção de disciplinas como Legislação Turística, Sociologia do Turismo e Geografia de Moçambique, evidenciando uma preocupação com a compreensão das dimensões legais e socioculturais do turismo, perspectiva considerada relevante pela instituição para a formação em AT. No entanto, disciplinas complementares, como Economia e Introdução à Gestão, possivelmente menos específicas para a área, demandam uma análise mais crítica quanto à sua pertinência no contexto e talvez possam ser mais direcionadas para as necessidades do setor.

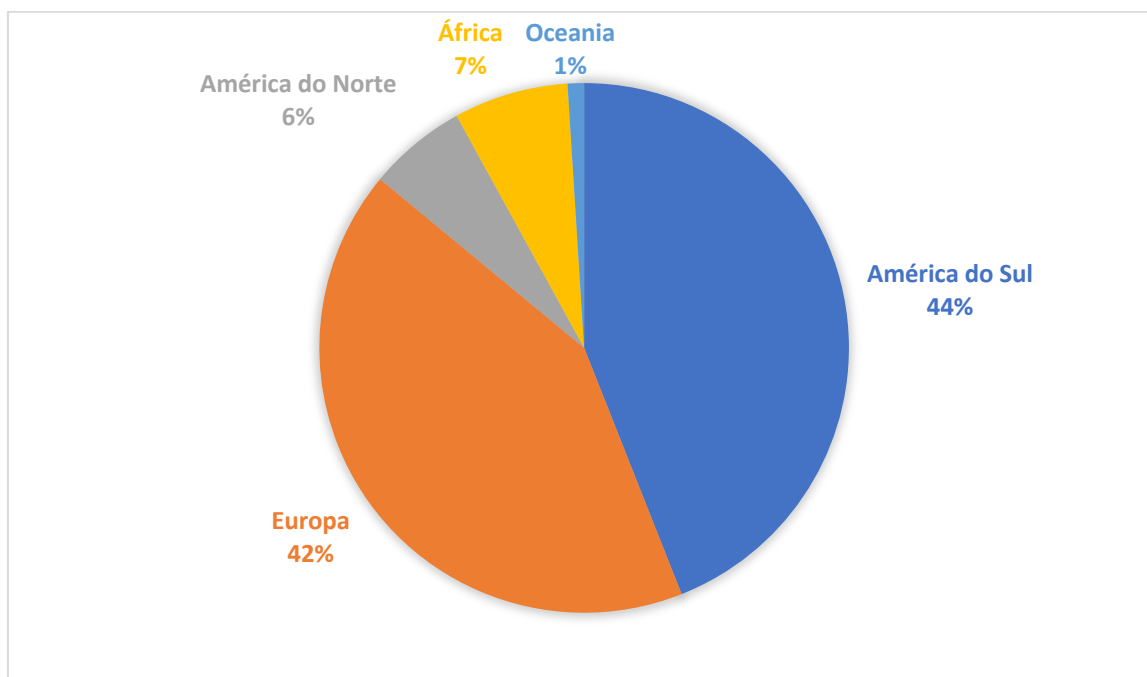
O terceiro nível amplia o escopo, com a inclusão de disciplinas como Geografia e Mercados Turísticos, Interpretação do Patrimônio Natural e História e Cultura de Moçambique, oferecendo uma compreensão mais aprofundada do ambiente no qual a AT se desenvolve. No quarto e último nível, observo uma ênfase em habilidades práticas, exemplificadas por disciplinas como Planejamento e Organização de Eventos, Gestão de Risco em Atividades Turísticas e Metodologia e Prática de Animação Turística. Essas disciplinas alinham-se com o propósito de preparar os estudantes para uma atuação direta no campo, aplicando os conhecimentos teóricos adquiridos.

No entanto, ressalto que o equilíbrio entre teoria e prática representa um desafio, tendo em vista que o plano de estudos parece priorizar as habilidades práticas à medida que o curso progride. É fundamental que a formação teórica não seja subestimada em nenhuma etapa do curso, uma vez que ela contribui significativamente para uma compreensão abrangente do contexto no qual a AT se insere, bem como para o desenvolvimento de habilidades críticas e de resolução de problemas. Portanto, é crucial que as disciplinas teóricas mantenham sua relevância e presença ao longo de toda a grade curricular.

O curso de AT abrange um total de 40 disciplinas, sendo que 35 delas são consideradas nucleares para a formação. Após a análise da origem das referências

bibliográficas indicadas no plano temático do curso, identificaram-se obras originadas em cinco continentes: África, América do Sul, Europa, América do Norte e Oceania. Como ilustrado no Gráfico 1, apesar da diversidade de continentes abordados nos referencias indicados, é notável uma significativa concentração de obras provenientes da América do Sul e da Europa. Em contrapartida, a proporção de obras originárias do continente africano é substancialmente menor.

**Gráfico 1:** Percentual de referencial bibliográfico indicado no curso de AT por continente



**Fonte:** Organizado pelo autor a partir das informações extraídas da matriz curricular do curso de AT (ESTHI, 2012).

A análise dos dados revelou dois aspectos significativos. Primeiramente, ao examinar as disciplinas nucleares específicas do campo de AT, notei uma concentração de referências bibliográficas originárias da América do Sul, predominantemente do Brasil, e da Europa, com um foco em Portugal. Em contraste, observei uma escassa representação de obras provenientes do continente africano, todas elas de Moçambique. Em relação às referências bibliográficas brasileiras, identifiquei uma maior presença de obras relacionadas aos estudos do lazer. Em contrapartida, as obras sugeridas de Portugal parecem estar mais vinculadas aos estudos específicos do campo do turismo. Quanto às referências moçambicanas, notei uma predominância de documentos oficiais do governo e, quando se trata de trabalhos acadêmicos, elas se compreendem principalmente monografias, dissertações e teses de doutorado.

Essa análise evidencia uma assimetria na representação dos continentes nas referências bibliográficas do currículo de AT. A predominância de obras provenientes da América do Sul e da Europa, em comparação com a escassez de contribuições africanas, sugere uma possível influência da colonização histórica e das relações de poder no campo do turismo e da educação. Isso levanta questões sobre a diversidade epistemológica e a perspectiva global do currículo do curso, bem como a necessidade de considerar uma gama mais ampla de fontes e perspectivas, incluindo aquelas oriundas de diferentes regiões africanas.

Ao mesmo tempo, é crucial reconhecer que o aumento da presença de referências de Portugal no campo do turismo e dos estudos do lazer no Brasil é um fenômeno que se deve à dedicação e ao investimento dessas nações nessas esferas de estudo e prática, conforme corroborado pelo professor Beira:

Nós usamos muito bibliografia brasileira e portuguesa, mesmo pela acessibilidade linguística e pelo avançado estágio de pesquisa que os brasileiros e os portugueses têm em relação ao turismo. Até pelos convênios também que nós temos com a Escola do Estoril, a Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril, assim como com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, eu acho que é uma coisa assim, não me recordo muito bem (Beira – trecho de entrevista, 2022).

A predominância de documentos oficiais como as principais referências bibliográficas também é indicativa de um desafio considerável identificado pelos docentes do curso de AT, conforme apontado pelos professores Chindeguele e Polana:

bem, nós temos, porque... eu pessoalmente tenho muitos livros com dispersão inglesa, né, nós temos vários autores de referência, mas por causa da dificuldade de alguns estudantes lerem e entenderem em inglês, vamos a buscar bastante bibliografia também no Brasil e em Portugal. temos os quatro ou seis livros de base, que são os manuais que usamos, e depois vamos buscar artigos que são publicados com mais docentes que possam trazer, talvez, alterações na discussão de algum conceito, inovações, e por aí adiante, em produtos pra trazer uma visão mais atualizada (Cine Águia – trecho de entrevista, 2022).

basicamente do Brasil. talvez pela língua, talvez também pelo acesso e por ser mais claro em relação a algumas questões mais complicadas para o estudante. Então, nós normalmente vamos, sim, pra manuais brasileiros e portugueses. Tentamos, sim, pôr alguns em inglês, mas a língua inglesa não favorece muito os nossos estudantes, apesar de eles terem cursos de formação em inglês. Nós precisamos fazer o balanço do que é que a gente quer no final: se temos um conteúdo em português que tem o mesmo impacto daquele em inglês, a gente dá as duas opções, né? Mas... como eu tava falando, é internacional: brasileiro, de preferência brasileiro, português, e depois alguns em língua inglesa (Polana – trecho de entrevista, 2022).

No meu ponto de vista, o uso de documentos oficiais, como legislação, normas e decretos, pode fornecer uma base sólida e legítima para a formação dos estudantes,

especialmente em áreas relacionadas ao turismo, onde questões legais e regulatórias desempenham um papel fundamental. No entanto, essa predominância também levanta algumas preocupações, pois pode acarretar limitação do conhecimento disponível para os estudantes. Limitar-se principalmente a documentos oficiais pode restringir a compreensão de abordagens teóricas e perspectivas críticas sobre o campo da AT, afetando a capacidade dos estudantes de analisarem criticamente as práticas e os desafios do setor.

Além disso, a escassez de produção acadêmica em Moçambique, mencionada na passagem anterior, é um problema subjacente que precisa ser abordado. A falta de pesquisas e de trabalhos acadêmicos locais pode ser reflexo de questões sistêmicas, como falta de investimento em pesquisa, escassez de recursos acadêmicos e limitações estruturais. Dessa forma, esses desafios precisam ser enfrentados para enriquecer o ambiente acadêmico e promover uma maior diversidade de perspectivas.

A partir do exposto, fica evidente que a língua é um fator determinante na seleção de referências acadêmicas. Embora a língua seja, sem dúvida, um elemento relevante na disseminação do conhecimento, essa concentração linguística pode ter implicações significativas.

Primeiramente, pode limitar a perspectiva dos estudantes e professores, uma vez que eles podem estar mais expostos a uma visão particular do turismo e do lazer que prevalece nos países de língua portuguesa, podendo restringir a diversidade de abordagens e perspectivas disponíveis para o curso. Portanto, apesar de reconhecer a importância da língua portuguesa na formação acadêmica, é crucial questionar como essa predominância pode afetar a diversidade, a inclusão e a amplitude das perspectivas do campo da AT no contexto moçambicano.

A predominância de documentos oficiais como principais referências bibliográficas também reflete um desafio enfrentado pelos docentes do curso de AT, conforme relatado pelos professores Chindeguele e Polana:

Temos pouca bibliografia nacional, há pouca produção científica, sobretudo nessa componente de distribuição turística. O que nós fazemos e trabalhamos é com o Plano Estratégico de Desenvolvimento Turístico de Moçambique, mas também alguns artigos que têm alguns elementos que interesse ser analisados, aí sim os estudantes são chamados. Mas também tem um pouco de legislação sobre a distribuição turísticas, por exemplo, a questão de agências de viagens tem um regulamento específico, as agências de viagens e de profissionais de informação turística em Moçambique. Aí tem elementos que nos interessam e vale a pena pros estudantes saber no contexto da grelha de conteúdos da disciplina (Chindeguele – trecho de entrevista, 2022).

Pra geografia em Moçambique, por exemplo, nós temos os planos que nós temos em Moçambique e nós usamos muito. Os BRs, os planos quinquenais do governo etc. que de cinco em cinco anos estão a mudar, e a gente sempre vai lá dar uma olhada. E depois disso depende também da área, se dentro da geografia a gente está a falar de transporte, vai para os planos de transporte, mas basicamente são os documentos oficiais moçambicanos que nós temos usado (Polana – trecho de entrevista, 2022).

Após a análise do curso de AT da ESHTI e sua composição curricular, direciono, no próximo tópico, o foco para uma compreensão daqueles que desempenham um papel importante na concretização desse currículo: os docentes do curso. Dessa forma, tanto a trajetória de formação como suas atribuições constituem um componente central para compreender como os elementos curriculares são implementados e transmitidos aos estudantes. Assim, neste próximo tópico, pretendo analisar de que forma a formação, o engajamento e as práticas docentes moldam a experiência educacional dos alunos de AT na ESHTI.

#### **4.3 Os docentes do curso de AT da ESHTI: visões e atribuições**

A partir do ponto de partida delineado por Giroux (1987), que destaca os docentes como intelectuais transformadores, destaco a importância que desempenham na elaboração do currículo. Eles assumem a responsabilidade de traduzir as aspirações e necessidades dos estudantes em um plano educacional abrangente. Essa perspectiva é fortalecida pelo enfoque de Silva (2021), que nos encoraja a enxergar os professores como codificadores dos currículos, influenciados não apenas por instituições e normas, mas especialmente pelas próprias características e demandas dos estudantes. Ao longo desta seção, a investigação se voltará para a análise das trajetórias de formação e das funções atribuídas aos docentes do curso de AT na ESHTI. A seleção desses docentes como sujeitos de pesquisa é fundamentada no pressuposto da centralidade de sua posição no desenvolvimento da formação profissional. Assim, o objetivo desta análise é compreender de que maneira a experiência e a dedicação desses profissionais impactam diretamente a experiência de aprendizagem dos alunos de AT na ESHTI, estabelecendo conexões entre os aspectos teóricos do currículo e a implementação prática das atividades educacionais. Nesse sentido, corroboro as ideias de Silva (2021), que considera fundamental compreender os/as professores/as “em conexão com as instituições, as normas, as disciplinas e os/as estudantes, como codificadores desses currículos, constituindo-os e sendo por eles constituídos/as” (p. 18).

Conforme abordado anteriormente, em 2017 a instituição publicou o documento intitulado “Relatório de Atividades e Financeiro da ESHTI”. Dentro do contexto desse

relatório, as estatísticas referentes ao corpo docente da instituição desempenham um papel importante. Elas oferecem informações sobre a composição dos docentes em termos de qualificação e gênero, proporcionando uma visão mais abrangente da equipe acadêmica da ESHTI. A análise dessas estatísticas contribui para um entendimento das atividades da instituição e da forma como os recursos são empregados para atingir os objetivos traçados. Ao analisar o relatório, foi possível observar uma disparidade de gênero no corpo docente da Escola Superior de Hotelaria e Turismo de Inhambane (ESHTI). A análise das estatísticas referentes ao gênero dos docentes revela uma diferença significativa na representação de homens e mulheres, conforme ilustrado no Quadro 4.

**Quadro 4:** Distribuição de docentes da ESHTI por qualificação e gênero

<b>Qualificação</b>	<b>Total</b>	<b>Mulheres</b>	<b>Homens</b>
Doutorado	1	0	1
Mestrado	27	6	21
Licenciatura	14	4	10
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>10</b>	<b>32</b>

**Fonte:** Organizado pelo autor a partir das informações do Relatório de Atividades e Financeiro da ESHTI (ESTHI, 2012).

Dos docentes com qualificação em nível de mestrado, apenas seis dos 27 são mulheres, enquanto 21 são homens. Essa discrepância sugere uma sub-representação das mulheres nesse grupo, o que levanta questões sobre as oportunidades e o acesso igualitário às posições docentes. Além disso, a proporção de 4 mulheres para 10 homens entre os docentes com licenciatura aponta para uma disparidade de gênero também nesse nível. Essa discrepância no gênero dos docentes não pode ser simplesmente atribuída a diferenças na qualificação ou no interesse pelas áreas acadêmicas. A disparidade de gênero, nesse contexto, é mais do que um simples reflexo estatístico, trata-se de uma manifestação visível das desigualdades de poder, acesso e oportunidades que as mulheres enfrentam em suas carreiras acadêmicas.

No contexto da composição dos corpos docentes nas instituições de ensino superior, é notável como, em muitos casos, as mulheres são sub-representadas em relação aos homens. Isso é especialmente visível em posições de liderança acadêmica e cargos mais altos, como professores titulares e reitores. Essa sub-representação não pode ser simplesmente atribuída a diferenças de interesse ou habilidades, mas a uma série de fatores complexos e interconectados.

Um desses fatores é a persistente cultura de gênero que molda as expectativas sociais e profissionais. As normas e estereótipos de gênero, muitas vezes, associam as mulheres a papéis de cuidado e apoio, o que pode influenciar as percepções sobre suas capacidades de liderança e expertise em disciplinas acadêmicas consideradas tradicionalmente masculinas. Além disso, a questão da maternidade e da conciliação entre vida profissional e familiar continua sendo um obstáculo para as mulheres na academia. A pressão para equilibrar responsabilidades de ensino, pesquisa e cuidados com a família, muitas vezes, pode afetar negativamente a progressão na carreira acadêmica das mulheres.

Portanto, essa discrepância de gênero tem implicações para a própria dinâmica do conhecimento e da pesquisa. Assim, tais dados reforçam a importância de uma análise crítica das políticas de recrutamento, seleção e desenvolvimento de pessoal nas instituições de ensino superior. A ausência de perspectivas femininas pode limitar a diversidade de ideias e abordagens, prejudicando o avanço do conhecimento. Além disso, a desigualdade na distribuição de recursos e oportunidades prejudica o potencial das instituições acadêmicas para contribuir para o desenvolvimento social.

O curso de AT da ESHTI conta, atualmente, com 17 docentes. 10 deles são designados especificamente para o curso de AT e os outros sete estão distribuídos por diferentes cursos da instituição. Dentre esses, um docente estrangeiro, originário da Itália, destaca-se entre os demais, enquanto os restantes são de Moçambique. Uma análise mais aprofundada dos dados revela uma discrepância de gênero entre os docentes do referido curso. Com 11 homens e seis mulheres, a presença masculina prevalece no corpo docente do curso de AT. Esse padrão reflete uma disparidade que também se observa em toda a ESHTI e, portanto, é um tema a ser considerado em termos de equidade de gênero na instituição. A faixa etária dos docentes varia entre 25 e 65 anos, abrangendo diferentes gerações. Quanto à diversidade racial, a maioria dos docentes é identificada como negra, com 15 indivíduos, enquanto dois são identificados como brancos.

Em relação à trajetória de formação dos docentes do curso de AT, um dos pilares fundamentais desse processo talvez seja sua característica multidisciplinar. Quando abordada sob uma perspectiva interdisciplinar, essa característica tem o potencial de contribuir para avanços qualitativos no entendimento da temática. Uma observação importante é que os indivíduos envolvidos diretamente na formação do curso de AT da ESHTI apresentam formação inicial em diversas áreas do conhecimento. Essa diversidade de perspectivas permite que múltiplos olhares sejam lançados sobre o tema, resultando em uma abordagem

rica em questionamentos e contribuições para o aprofundamento do conhecimento crítico e reflexivo sobre a área.

Ao explorar a trajetória de formação dos 13 docentes entrevistados, ficou evidente uma formação de graduação de natureza multidisciplinar, que abrange uma ampla gama de áreas, incluindo Antropologia, Turismo, Geografia, Magistratura Judicial, Comunicação Internacional, Ensino de Língua Portuguesa, Ciências de Educação Física e Desportos, Ciências Políticas, Informática e História. A presença de docentes com formações tão diversas pode sugerir uma potencial contribuição para a perspectiva interdisciplinar no campo da AT. Assim, essa abordagem na formação dos docentes traz à tona a importância da colaboração e do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, sendo tal interconexão vital para a compreensão aprofundada do campo e para o desenvolvimento de abordagens inovadoras, que considerem as múltiplas dimensões envolvidas nessa área.

Cabe ressaltar que todas as graduações foram realizadas em Moçambique, com exceção de um docente que fez sua graduação em Comunicação Internacional na Itália, sua terra natal. Todos os outros 12 professores são naturais de Moçambique.

Em relação à pós-graduação, nove professores concluíram o mestrado, seis estão cursando o doutorado e dois não possuem pós-graduação. Em relação aos mestrados, cinco foram realizados em Moçambique e quatro em outros países: Brasil, África do Sul, Austrália e Portugal. Em relação aos doutorandos, apenas um realiza o curso em Moçambique, enquanto Brasil, Suécia e Portugal são os destinos dos outros cinco doutorandos. De acordo com o relato de alguns docentes, a questão financeira é a principal barreira para o acesso à pós-graduação. Em Moçambique, além de a oferta de cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado ser escassa, quando existentes, esses cursos são ofertados a preços exorbitantes. Dessa forma, na ausência de aporte financeiro, o acesso a tais cursos depende exclusivamente de programas internacionais que oferecem bolsas de estudos.

Já conheço mais ou menos a área e a dificuldade dos estudantes, a rotina toda, é mais ou menos por aí. Agora espero uma oportunidade pra fazer o doutoramento, né (risos). Queria estar a fazer agora, mas questões financeiras criaram barreiras. É puxado, é puxado, mesmo o meu mestrado eu tive que entrar e eu mesmo pagar os meus estudos (Machava – trecho de entrevista, 2022).

Então, quando nós estávamos aqui, né, desde 2009 que eu tô dando aula aqui, em 2013 ganhamos uma bolsa de mestrado para 10 professores daqui, com a parceria da ESHTe, a Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril, em Portugal. Tudo pago, e vieram alguns professores portugueses lecionar módulos aqui, foi muito interessante (Napoli – trecho de entrevista, 2022).



As palavras do professor Machava ressoam com uma familiaridade amarga, revelando uma compreensão profunda da realidade educacional do país, das barreiras enfrentadas pelos estudantes e das próprias limitações enfrentadas pelos professores. A busca por uma formação avançada, como um doutorado, é expressa com um misto de esperança e frustração. Entre risos, o docente compartilha sua aspiração por oportunidades de desenvolvimento profissional, que estão, por enquanto, inacessíveis devido a barreiras financeiras. Nesse sentido, a dificuldade financeira emerge como um obstáculo significativo, que limita o acesso a níveis mais elevados de qualificação. Isso ressalta a urgência de políticas que visem tornar a formação avançada mais acessível e que reconheçam a importância de capacitar os educadores.

O relato do professor Napoli revela um momento anterior, em que uma bolsa de mestrado foi concedida a 10 professores em colaboração com a Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril, em Portugal. Essa oportunidade foi vista como um momento marcante, onde a formação pôde ser buscada sem ônus financeiro. A parceria com professores portugueses trouxe novas perspectivas e enriqueceu a experiência educacional. No entanto, tais oportunidades parecem ser excepcionais em meio às limitações financeiras prevaletentes. Além disso, o relato dos docentes sobre as dificuldades de acesso à formação aponta para questões historicamente enraizadas na colonização, que continuam influenciando o cenário educacional em Moçambique.

Durante o período colonial, as potências colonizadoras impuseram seus sistemas educacionais, priorizando a formação de uma elite voltada para a administração colonial e desconsiderando os saberes locais e as necessidades da população moçambicana. Esse legado resultou em um sistema de ensino que perpetuou desigualdades sociais e marginalizou a maioria da população, limitando o acesso a oportunidades educacionais significativas. Sem contar que a política linguística adotada durante o colonialismo imprimiu línguas estrangeiras, como o português, como línguas de instrução e conhecimento, afastando ainda mais os saberes e as identidades culturais locais. Isso resultou em barreiras linguísticas e culturais que dificultaram o acesso dos moçambicanos à educação, deixando muitos em desvantagem quanto ao acesso a oportunidades de formação.

Outra questão crucial é o legado de subdesenvolvimento econômico deixado pela colonização. A exploração de recursos naturais e a exploração econômica enfraqueceram a base econômica do país, tornando difícil a alocação de recursos para investimentos significativos na educação. Isso se reflete nas barreiras financeiras mencionadas pelos docentes, onde a falta de recursos impede muitos de buscar formação avançada. Ademais, a

segregação racial e a discriminação sistêmica implantadas durante o colonialismo também tiveram implicações duradouras. Em razão disso, as comunidades negras foram sistematicamente marginalizadas, resultando em desigualdades persistentes, que afetam o acesso a educação e oportunidades de formação.

A partir dos pressupostos aqui apresentados, defendo o acesso democrático e igualitário a qualquer nível de educação. As questões relativas a acesso não representam um problema exclusivo da pós-graduação, tampouco do contexto moçambicano. Vivemos em um tempo de maior utilização do simbólico como instrumento de manutenção das estruturas de desigualdade. Essencial para a continuidade do modelo binário de categorização, tal aspecto acaba sendo revestido por diferentes discursos, adequando-se às condições sociais, mas sem sua efetiva modificação. No centro desse debate, se encontra o conhecimento e, como consequência, a educação passa a ser concebida, pelo modelo vigente, tanto como eixo de formação dos sujeitos de acordo com os moldes estabelecidos quanto como responsável por fornecer saberes que reforçam a sociedade mercantilizada. A universidade, concebida como detentora da patente do conhecimento, acaba por se situar com maior centralidade nesse contexto.

Nesse cenário de desigualdades estruturais e centralidade na universidade, a trajetória profissional dos docentes do curso de AT ganha relevância. Suas formações multidisciplinares podem ser interpretadas como um esforço para contornar as barreiras associadas ao modelo predominante de conhecimento. Além disso, suas variadas origens acadêmicas trazem consigo diferentes abordagens e perspectivas, capazes de enriquecer o ambiente educacional, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e crítica da AT.

A maioria dos docentes do curso possui experiências de docência anteriores ao ingresso no curso de AT da ESHTI. A história de docência de nove, dos 13 entrevistados, teve seu início no ensino secundário, logo após a conclusão do curso de formação de professores. Além disso, alguns professores relataram terem tido experiência profissional na área de consultoria, em trabalhos comunitários, em posições públicas relacionadas ao governo, na docência em outras universidades e em escolas particulares. Dentre o corpo docente, apenas o professor Beira não teve experiência profissional anterior ao ingresso na ESHTI. Único egresso da ESHTI, o professor concluiu a graduação em Informação e Animação Turística em 2009, quando foi eleito o melhor aluno do curso. Como premiação, recebeu um convite, por mérito, para fazer parte do corpo docente da instituição.

Em 2009, quando eu terminei, eu estava lá na lista dos melhores estudantes do meu curso, fui o melhor estudante do curso e, no ano seguinte, em 2010, a escola abriria um concurso para ingresso de novos professores, novos docentes, né? E aí, quando ganhei o prêmio de melhor estudante, me foi oferecida a possibilidade com mérito para poder fazer parte do quadro de docentes no ano seguinte, em 2010, depois de um treinamento de seis meses. Então, no dia 1 de julho de 2010, eu comecei a lecionar no curso (Beira – trecho de entrevista, 2022).

De acordo com a maioria dos relatos dos docentes, tanto a trajetória de formação como a de atuação profissional contribuíram de forma significativa para a atuação no curso de AT da ESHTI.

todas essas disciplinas foram fulcrais para as disciplinas que eu dou. Então, eu tive as bases lá, e vou aperfeiçoando também com as leituras, quando eu tô preparando as minhas aulas, com investigação, eu vou buscar mais informações e, por isso, posso dizer que as disciplinas que eu fiz, que a minha formação, são importantes praquilo que eu estou fazendo. E isso tem muito contributo (Maxaquene – trecho de entrevista, 2022).

Consegui ganhar muita experiência durante todo meu percurso, tanto que consegui fazer associação, digamos assim, entre o meu curso, que é de Ensino de Português, com a cadeira que estou a trabalhar neste momento, que é Técnicas de Expressão e Comunicação (Maxixe – trecho de entrevista, 2022).

De alguma forma influenciou, posso dizer positivamente. Na verdade, a minha área de formação é Administração Pública, que tem muitas cadeiras, incluindo as cadeiras de Política, a cadeira de Políticas Públicas, a cadeira de Gestão de Recursos Humanos, a cadeira de Comportamento Organizacional, ou Gestão Organizacional, como tal. Então, juntando este manancial de conhecimento que eu pude ter durante a formação, desde lá no ensino médio, porque eu fiz formação média de curso de História e Geografia, até a nível de licenciatura e mestrado, eu penso que constitui uma mais valia, porque universidade é isto: cruzamento de conhecimentos de diferentes áreas. Quando a gente ensina, nós não vamos ensinar apenas coisas que têm a ver com aquilo, aqui não é possível nós encontrarmos uma distinção. Portanto, existe uma comunicação, uma interdisciplinaridade entre as disciplinas, não é, então, há sempre esse cruzamento de conhecimentos, e buscamos isso e aquilo pra reforçar aquilo, e formamos técnicos, um estudante com uma boa bagagem, com uma formação integral, digamos assim (Inharrime – trecho de entrevista, 2022).

As trajetórias profissionais dos docentes exercem um impacto concreto na formação dos currículos e, por consequência, na experiência de aprendizado dos estudantes. Como mencionado pelo professor Maxaquene, "todas essas disciplinas foram fulcrais para as disciplinas que eu dou". A meu ver, tal conexão direta entre a formação acadêmica e as disciplinas ministradas ressalta como as bases adquiridas durante a formação se traduzem em uma abordagem rica e enriquecedora para o ensino. Além disso, os docentes não apenas

trazem consigo as bases de suas formações, mas continuam a aprimorar sua expertise por meio de leituras, investigações e busca constante por informações. Essa abordagem dinâmica de ensino é evidenciada pelo comentário do mesmo docente: "eu tô preparando as minhas aulas, com investigação, eu vou buscar mais informações e, por isso, posso dizer que as disciplinas que eu fiz, que a minha formação, são importantes praquilo que eu estou fazendo". Isso demonstra o compromisso dos docentes de se manterem atualizados e em busca de proporcionar uma educação relevante e de qualidade para os estudantes.

Além disso, a interseção entre a formação e a atuação profissional dos docentes também contribui para a interdisciplinaridade no ambiente educacional. Conforme explicado pelo professor Inharrime, "universidade é isto: cruzamento de conhecimentos de diferentes áreas". Fica evidente que as experiências adquiridas ao longo das trajetórias profissionais dos docentes permitem que eles estabeleçam conexões entre diferentes disciplinas, reforçando a comunicação e a interdisciplinaridade no ensino.

Essa abordagem multidisciplinar não apenas enriquece a perspectiva sobre a área, mas também se encaixa nas duas ordens distintas e complementares de compreensão da interdisciplinaridade conforme apresentadas por Fazenda (2012): a ordenação científica e a ordenação social.

De acordo com a autora, a ordenação científica implica na construção de saberes interdisciplinares, que transcendem as fronteiras tradicionais das disciplinas acadêmicas. Nesse contexto, é importante considerar não apenas a posição das disciplinas na grade curricular, mas também os conceitos e movimentos que elas engendram. A interdisciplinaridade científica desafia os professores a reverem suas práticas e a incorporarem o movimento interno das disciplinas em sua abordagem pedagógica.

Por outro lado, a ordenação social busca aplicar os saberes interdisciplinares às demandas sociais, políticas e econômicas. Isso significa que a interdisciplinaridade não se limita ao contexto acadêmico, mas também se estende para além dele, abordando problemas complexos da sociedade. Essa dimensão da interdisciplinaridade reconhece a necessidade de considerar as interações complexas que constituem a realidade e busca métodos de análise do mundo que atendam às finalidades sociais.

Porém, embora a diversidade de formações e experiências possa enriquecer o ambiente educacional, também pode trazer consigo vieses e limitações. A tendência de moldar os currículos em torno das áreas de concentração dos docentes pode resultar em uma visão parcial do conhecimento, negligenciando outras perspectivas igualmente valiosas. Além disso, a dependência excessiva das trajetórias individuais dos docentes pode criar uma certa

rigidez nos currículos, dificultando a adaptação a mudanças relacionadas às demandas do mercado de trabalho ou às tendências educacionais. Isso pode levar a uma falta de atualização e inovação nos conteúdos e abordagens de ensino. Ademais, também é importante questionar se a relação entre trajetórias profissionais e currículos pode reforçar desigualdades e lacunas de conhecimento, supervalorizando certas áreas de expertise em detrimento de outras.

Portanto, é importante ressaltar que a formação profissional não deve ser pensada de modo fragmentado, pois se trata de um processo dinâmico e contínuo, que não se inicia e nem se esgota na formação inicial. A formação é um processo inacabado, em constante movimento de reconversão e, por isso, a formação inicial é apenas parte do processo, que prossegue com a formação continuada, compreendida de forma ampla. Candau e Lelis (2001) defendem a ideia de um processo de formação contínuo, onde o lócus se configura no próprio local da prática. Assim, para que as condições mobilizadoras de um processo formativo sejam concretizadas, é importante que a prática seja reflexiva, capaz de identificar e solucionar possíveis problemas existentes. Conforme pode ser percebido, o relato do professor Quelimane a respeito da sua percepção relacionada à contribuição do seu processo formativo para a atuação no curso de AT caminha nessa direção.

No princípio, não tinha uma ligação, assim, muito coerente. Digo isso por quê? Porque eu tive uma formação, digamos, genérica na área de turismo, como turismólogo, e com a orientação em Planejamento Turístico, e aí ensaiei várias unidades curriculares, como estagiário ainda, até me assentar na área de Marketing Turístico. Mas eu não tive uma capacitação específica pra área de Marketing Turístico, foi um aprendizado com a própria experiência, com o dia a dia, até que eu fiz um mestrado em Turismo, e aí no mestrado em Turismo, mesmo por causa da dissertação que eu fiz na área de Marketing também, também aumentou um pouco da minha bagagem, do meu conhecimento e atuação com marketing turístico, e aí eu fiquei um pouco mais confortável, já pros últimos tempos em que tenho lecionado. Isso pra dizer que, bom, houve alguma dificuldade pra engrenar, que foi sair da licenciatura para a docência, e fomos tendo pequenas formações, mas eram mais de caráter mesmo pedagógico, pra aprendermos algumas metodologias de ensino, metodologias de avaliação no ensino superior, algumas dicas, algumas capacitações que nós fomos tendo pra nos apropriarmos mais dessa função docente. Mas, em termos de uma formação específica didático-acadêmica na área, foi sendo sempre um acumular de aprendizados no dia a dia (Quelimane – trecho de entrevista, 2022).

Apesar de cada docente ser vinculado a um dos cursos ofertados pela ESHTI, a maioria ministra disciplinas em outros cursos da escola. Isso se dá pelo fato de a(s) disciplina(s) de sua responsabilidade pertencerem ao tronco comum ou por ela(s) fazer(em) parte da grade curricular de mais de um curso. Além disso, detectei que os professores entrevistados ministram ou já ministraram mais de uma disciplina no curso de AT.

É assim, na nossa escola, nós temos um curso ao qual o docente está vinculado, porém ele vai colaborando com outros cursos também. Aí eu estou vinculado ao curso de Gestão de Mercados Turísticos, mas faço colaboração nessa mesma disciplina em todos os outros cursos que nós lecionamos, que são Animação Turística, Informação Turística e Gestão Hoteleira. Portanto, pra além do próprio curso de Gestão de Mercados Turísticos, onde eu estou vinculado, que todas as disciplinas, todos esses cursos têm a disciplina de Marketing Turístico, então, eu acabo colaborando com todos os cursos, principalmente nos segundos níveis (Quelimane – trecho de entrevista, 2022).

Os currículos da escola têm um tronco comum, tem disciplinas que ocorrem em mais de um curso. A Sociologia do Turismo, por exemplo, ocorre em todos os cursos: no curso de Animação Turística, Informação Turística, Gestão Hoteleira, Gestão de Mercados Turísticos. É uma disciplina que ocorre em todos os cursos, então, eu trabalho em todos os cursos. Somos dois professores, então o que fazemos é alternar, cada semestre um trabalha com dois cursos, no outro semestre acabamos de alternar. E também a disciplina de Preservação do Patrimônio Cultural ocorre em dois cursos, no curso de Animação Turística e no curso de Informação Turística (Maxaquene – trecho de entrevista, 2022).

Como eu disse, nos cursos da UEM, da ESHTI, normalmente as cadeiras são interligadas: a mesma cadeira que eu dou na Informação eu dou na Animação, dou na Gestão Hoteleira e dou no Mercados Turísticos. Então, eu sou alocada na Informação Turística como docente do curso de Informação, mas obviamente dou aulas em todos os cursos, inclusive na Gestão de Empresas, que é um curso noturno que nós temos aqui. Então, assim, eu dou aula em todos os cursos, não há nenhum curso em que eu não dou aula. Pode haver um semestre em que eu não dê, mas eu dou sempre... (Polana – trecho de entrevista, 2022).

A análise do relato dos professores suscita uma reflexão crítica sobre a identidade dos cursos oferecidos pela ESHTI e a possibilidade de que, se as disciplinas se repetem, a formação proporcionada pelos diferentes cursos seja, em última instância, a mesma. Embora cada docente esteja associado a um dos cursos da instituição, a constatação de que a maioria ministra disciplinas em outros cursos levanta questionamentos sobre a distinção real entre esses cursos.

A sobreposição de disciplinas entre diferentes cursos pode resultar em uma homogeneização da formação oferecida, diminuindo as nuances e diferenciações que se espera encontrar em cursos distintos. Se a mesma disciplina é compartilhada entre múltiplos cursos, é legítimo questionar até que ponto as identidades únicas desses cursos estão sendo preservadas. Essa situação pode colocar em xeque a originalidade e a especificidade dos cursos, levantando dúvidas sobre se os estudantes estão de fato recebendo uma educação diferenciada.

Além disso, a constatação de que todos os professores entrevistados ministram ou ministraram mais de uma disciplina no curso de AT pode levantar a possibilidade de que os cursos possam estar enfrentando desafios em relação à especialização e ao aprofundamento nas áreas específicas de conhecimento. Dessa forma, a dispersão das responsabilidades

docentes pode resultar em uma abordagem mais generalista, em detrimento de um foco mais aprofundado em disciplinas-chave, que constituem a essência do curso.

Em relação ao impacto das disciplinas na formação do curso em AT, fica evidente uma maior preocupação com sua aplicabilidade no mercado de trabalho e, com isso, a ocupação laboral dos estudantes, conforme relato de alguns docentes.

Bem, como disse, o curso, na disciplina que eu dou, que é praticamente muito aplicada pra o dia a dia, no final não estamos a criar profissionais que saiam da escola e que possam desenvolver uma atividade rentável, não é? Pode ser, porque alguns vão enveredar pela área acadêmica, mas outros, em princípio, vão ser empreendedores ou trabalhar em organizações da área. Então o que nós damos são realmente os instrumentos que os ajudam, por exemplo, a desenhar um negócio, a planificar uma atividade que vai, de certa forma, apoiar a rentabilidade da família, e por aí adiante. Tem esse contributo prático (Cine Águia – trecho de entrevista, 2022).

Particularmente para os conteúdos de Marketing, eu acho que acabam por ser importantes, é muita pena que o nosso campo prático é muito limitado. Nós gostaríamos de ter um campo prático muito mais apetrechado, e nós próprios docentes com capacitação pra esse componente mais prático, porque nós ficamos muito na teoria. Mas percebe-se que, quando nossos estudantes saem, há algum aproveitamento dos conhecimentos do marketing que eles fazem. Não posso generalizar, provavelmente não sejam todos os estudantes, mas a grande parte dos estudantes que quando sai consegue se integrar a algumas empresas não de marketing específico, mas que desempenham atividades de marketing, e eu acabo me identificando muito com isso, porque entendo que eles estão a utilizar algumas ferramentas aprendidas durante a formação (Quelimane – trecho de entrevista, 2022).

Os relatos dos professores sobre a aplicabilidade das disciplinas ministradas no curso AT destacam uma preocupação com a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho e sua futura inserção profissional. As vozes dos docentes revelam uma compreensão da necessidade de oferecer aos estudantes ferramentas práticas e habilidades que possam ser diretamente aplicadas no cenário laboral. A ênfase na aplicabilidade das disciplinas se evidencia na fala da professora Cine Águia, que menciona como o curso busca fornecer instrumentos que permitam aos estudantes "desenhar um negócio, planificar uma atividade" que contribua para a rentabilidade da família. Esse enfoque prático, alinhado às demandas do mercado, realça a aspiração de preparar os estudantes para serem empreendedores e profissionais prontos para contribuir efetivamente com suas comunidades e economias locais.

Em contrapartida, também é perceptível a preocupação com a limitação do componente prático em algumas disciplinas, como no caso do Marketing. A visão de que uma abordagem mais prática poderia melhorar a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho é evidente na fala do professor Quelimane, que menciona a necessidade de um

campo prático mais robusto e capacitação dos docentes nesse sentido. Essa observação pode levantar a questão sobre como a teoria pode ser complementada de forma mais eficaz, com práticas que simulam ou reproduzem situações reais do mercado.

Contudo, a conexão entre os conteúdos ministrados e a efetiva aplicação dos conhecimentos no mercado de trabalho não é algo absoluto e uniforme, como pode ser percebido pelo relato do professor Quelimane, ao mencionar que nem todos os estudantes necessariamente aproveitam plenamente o conhecimento adquirido em disciplinas específicas. Essa observação pode indicar a complexidade da relação entre o que é ensinado em sala de aula e como os estudantes podem efetivamente aplicar esses conhecimentos no contexto profissional.

Com a exploração dos aspectos abordados ao longo deste capítulo, uma compreensão mais profunda sobre a interseção entre a ESHTI, o curso de AT, as dinâmicas do mercado e a formação dos docentes emerge. Desde as influências internas e externas que moldam os currículos até as trajetórias e experiências dos docentes que os constituem, cada elemento contribui para uma visão mais completa do cenário educacional. No entanto, essa interação entre pedagogia, currículo e as complexas relações sociais de poder não pode ser ignorada. A noção de "política cultural" (Giroux, 1987) nos faz entender que o currículo é mais do que mera transmissão de conhecimento objetivo. Ele é um espaço onde significados sociais são forjados, refletindo as dinâmicas de poder e desigualdade presentes na sociedade. Modelos educacionais que parecem neutros e imparciais, muitas vezes, perpetuam estruturas de poder preexistentes, reforçando a necessidade de análises críticas e reformulações.

A partir dos planos temáticos elaborados pelo Conselho de Escola, os docentes dos cursos elaboram os planos analíticos. Esse processo envolve a formação de grupos de disciplinas, compostos por professores que ministram a mesma disciplina, a mesma temática ou temáticas transversais. Dentro desses grupos, os docentes revisam os planos temáticos e determinam os conteúdos específicos que serão tratados em cada tópico de cada disciplina. Além disso, o plano analítico também engloba decisões sobre a adaptação, a exclusão ou a inclusão de novos conteúdos e estratégias, bem como a distribuição da carga horária de aula entre os professores que compõem o mesmo grupo de disciplinas.

Durante o processo de elaboração do plano analítico, os docentes (ou grupos de disciplinas) têm a responsabilidade de encaminhar à direção do curso a previsão orçamentária de suas disciplinas. Isso é feito para determinar se a proposta será aprovada e se o planejamento poderá ser executado. Alguns docentes relatam que essa é uma questão sensível, dado que a instituição, de natureza pública, depende, em grande parte, do financiamento do governo.



Esse orçamento vem da base da planificação a nível das disciplinas. Por exemplo, se eu vou dar este semestre duas disciplinas que têm a componente prática ou a componente do campo, essas disciplinas têm que ser planificadas com muita antecedência, que é para entrar nos processos de planificação da instituição. Ou seja, nossa planificação é feita para alcançar um determinado objetivo estratégico que vem no nosso plano estratégico, ou seja, no plano da universidade. Então, se as nossas atividades não estão adestradas dentro do plano institucional, significa que, naquele semestre, você não tem direito a fazer as atividades curriculares que não foram planificadas, não é? Então, para contemplar essas atividades dentro do plano geral, o docente tem que começar a planificar de forma individual; tem que dizer, por exemplo, na sua disciplina, quantas atividades práticas ou quantos estudantes, qual vai ser o orçamento para aquela atividade, para que depois transite para o orçamento geral da unidade (Manga – trecho de entrevista, 2022).

Há desafios, sim, que temos que melhorar, porque ainda continuamos com um grande déficit em relação ao que planeamos, o que queremos, e nós somos uma escola pública, então nós dependemos do orçamento do Estado, então, automaticamente, muitas vezes nós queremos uma determinada coisa, aí depois há alguns cortes, e temos sempre que nos reajustar (Beira – trecho de entrevista, 2022).

Há muitas barreiras, por exemplo, da logística, da repartição de finanças também, contabilidade e finanças aqui da escola pra liberar, portanto, esse orçamento. Nós fazemos o orçamento, o plano orçamental explicando, submetemos uma carta à direção do curso, fazemos o plano orçamental, e a diretora do curso submete já pra logística e pra repartição de finanças. Só que nós vínhamos perguntando sempre à direção do curso. Ah, não temos resposta, então acabamos mesmo [...], Mas como havia muita motivação dos estudantes em fazer, eles até sugeriram que poderiam tirar dinheiro, e eu disse não, eu recusei. Se a escola tivesse dito com antecedência que não tinha dinheiro, eu mesma tinha tirado do meu bolso, fiz isso em 2019, eu patrocinei, tivemos a mesma atividade e eu é que patrocinei, dei o dinheiro pra comprar de ingredientes pra confeccionar os pratos, a escola só pôde tirar água, duas taças de água mineral e, portanto, equipamentos pra partida de futebol, todo o resto, capulanas pra ornamentação etc. etc. (Jardim – trecho de entrevista, 2022).

A dependência significativa do financiamento governamental coloca os docentes e discentes em uma situação complexa, pois a realização de eventos e atividades práticas, muitas vezes, exige recursos financeiros que podem não estar prontamente disponíveis. A necessidade de investimento de recursos próprios por parte dos docentes para desenvolver atividades é uma resposta a essa lacuna de financiamento. Isso pode incluir a utilização de recursos pessoais para garantir que os eventos e aulas práticas ocorram conforme planejado. No entanto, essa prática também levanta questões críticas sobre a sustentabilidade dessa abordagem. O uso de recursos pessoais dos docentes para suprir deficiências de financiamento institucional não é uma solução de longo prazo viável. Isso pode criar uma sobrecarga financeira para os docentes e, conseqüentemente, minar a qualidade e a equidade da educação oferecida pela instituição.

Outra questão mencionada pelos docentes do curso de AT está relacionada à interação no grupo de trabalho da escola. Embora estejam organizados em grupos de disciplinas, os docentes observam uma limitada interação entre eles, tanto dentro quanto fora desses grupos.

Bem, o envolvimento com os elementos dos grupos de disciplinas ainda tá um pouco fraco, não é, porque eu como tenho uma experiência do ensino secundário, que eu dei aula no ensino secundário, a forma como o processo de planificação a nível dos grupos de disciplinas, normalmente define-se um dia, sempre naquele dia o grupo senta e faz a planificação. Já diferentemente daqui, e o que aqui sucede é que, bem, um grupo está lá definido, mas só funciona em situações em que talvez um docente precisa de um auxílio, precisa de uma contribuição ou de um apoio dum outro docente que faz parte daquele grupo de disciplinas. Ou talvez no contexto de planificação de uma atividade pra que esta seja realizada de forma paralela, né ou combinada. Então, pra nós ainda falta... (Homoíne – trecho de entrevista, 2022).

Um dos motivos que pode justificar a falta de interação entre o corpo docente é a falta de tempo disponível, conforme relata o professor Beira.

Posso dizer, assim, que nós temos uma lacuna em grupos de disciplinas. Nós temos um plano de grupo de disciplinas, mas é muito bonito, tá no papel, os chefes de departamento conhecem quais são os grupos de disciplina, mas não funciona. Sendo bem honesto, não funciona, porque não sei... Temos um grupo de docentes reduzido, nós somos só trinta e tantos, nós temos usado a referência como 40, mas nós não somos 40. Muitos colegas saem, e outros... Por exemplo, neste momento, nós temos sete ou nove colegas no Brasil que estão a fazer o seu doutoramento, não é, foram lá pra fazer a qualificação [...]. Então, isso prejudica a performance assim, né, e os grupos de disciplinas não funcionam também por causa disso. Somos amigos, temos uma parte social muito boa, mas praquela parte profissional em que tínhamos que debater assuntos não dá nem tempo. Isso é muito mal, e parece que nós estamos num momento reunidos, assim, estamos derrotados e pensando “Como vamos fazer isso?”. E a solução todo mundo sempre aponta: temos que contratar mais docentes para libertar alguns docentes que são chave, que já deram muito mais contribuições no passado, mas agora têm que tomar posições de gestão, e essas posições às vezes obrigam a ficar (Beira – trecho de entrevista, 2022).

A análise da relação entre a limitada interação entre os docentes do curso e os desafios enfrentados pelo corpo docente revela uma série de questões cruciais, que podem afetar a qualificação do currículo e o desenvolvimento do ensino na ESHTI. Entre esses desafios, destacam-se a diminuição do número de docentes em sala de aula, o afastamento de muitos deles para qualificação e a crescente demanda por docentes para ocupar cargos de gestão. Dessa forma, a falta de docentes disponíveis para ministrar as disciplinas compromete diretamente a oferta de conteúdo e a qualidade do ensino, podendo resultar em sobrecarga de trabalho para os professores remanescentes e, conseqüentemente, afetar negativamente a qualidade das aulas e a capacidade de atualização curricular.

O afastamento de docentes para qualificação, embora seja uma busca legítima pelo aprimoramento profissional, também é capaz de criar lacunas temporárias na equipe de ensino. Esse fato pode resultar em dificuldades na manutenção da continuidade das disciplinas e na atualização do currículo. Além disso, a nomeação de docentes para cargos de gestão pode reduzir sua disponibilidade para o ensino e o desenvolvimento curricular. Embora a gestão seja fundamental para o funcionamento eficaz da instituição, é essencial equilibrar essa responsabilidade com o compromisso de fornecer uma educação de qualidade.

A limitada interação entre os docentes, por sua vez, pode afetar a capacidade de trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar, deixando-os mais propensos a trabalhar de forma disciplinar ou multidisciplinar, afetando diretamente a qualidade do currículo e do ensino oferecido.

Corroborando com Minayo (2010), compreendo a multidisciplinaridade como a justaposição de disciplinas distintas, cada uma com suas teorias e metodologias próprias, mantendo uma abordagem isolada e autônoma. De acordo com a autora, frequentemente, essa abordagem envolve a convocação de profissionais de diversas áreas para analisar um determinado tema, resultando em uma visão do mesmo a partir de diferentes perspectivas disciplinares. A multidisciplinaridade é valorizada por sua capacidade de superar o pensamento único presente na abordagem disciplinar, que muitas vezes é limitada e restrita.

Porém, a multidisciplinaridade, por sua natureza, tende a manter as fronteiras rígidas entre as disciplinas envolvidas, muitas vezes resultando em uma abordagem fragmentada e parcial da realidade. Cada disciplina mantém sua autonomia, e os especialistas podem trabalhar lado a lado, mas sem uma integração profunda de suas perspectivas e abordagens. Isso pode ser insuficiente quando se trata de abordar problemas complexos que não se encaixam facilmente em categorias disciplinares específicas.

Por outro lado, a interdisciplinaridade vai além da justaposição de disciplinas; ela representa uma articulação profunda entre elas, com o objetivo de abordar objetos, problemas ou temas complexos que não podem ser completamente compreendidos por uma única disciplina. Nesse sentido, concordo com Minayo (2010) ao afirmar que a interdisciplinaridade busca integrar diferentes perspectivas disciplinares em uma abordagem coesa e colaborativa.

Para a autora, a interdisciplinaridade representa uma articulação mais profunda entre várias disciplinas, com o foco voltado para um objeto, problema ou tema complexo que não pode ser adequadamente compreendido por uma única área de conhecimento. Nesse contexto, os fragmentos disciplinares são conectados por uma pergunta central, a fim de se obter uma compreensão mais profunda, ampla e complexa do assunto. A interdisciplinaridade vai além

da cooperação entre disciplinas; ela requer também uma lógica comunicativa que considere o contexto do mundo real. As disciplinas que compõem uma abordagem interdisciplinar não podem ser predefinidas, pois são determinadas pela complexidade do objeto em questão (Habermas, 1987).

Assim, a interdisciplinaridade não deve ser vista como uma imposição para reunir pessoas ou acomodar interesses, mas como uma resposta à necessidade de compreender, interpretar e explicar temas complexos de forma abrangente. Ela não representa uma teoria ou método novo, mas sim uma estratégia essencial para abordar a complexidade crescente dos desafios acadêmicos e do mundo contemporâneo.

Ao longo deste capítulo, empenhei-me na análise do curso de AT oferecido pela ESHTI, explorando sua organização e estrutura curricular. Adicionalmente, investiguei as funções e responsabilidades dos docentes que compõem o corpo docente deste programa. No próximo capítulo, avançarei na análise das tensões, conflitos e disputas que influenciam o curso de AT e seu currículo, considerando tanto os fatores internos quanto externos que impactam essa dinâmica.

## 5 TENSÕES E DISPUTAS NO CURRÍCULO DO CURSO DE AT

O curso de AT teve seu início em 2009, marcando a fase subsequente da segunda reforma curricular da instituição. Naquela época, ainda perdurava uma incerteza quanto à natureza da formação profissional nos diversos âmbitos do turismo: se deveria ser inserido no domínio dos estudos de ensino superior ou se direcionar para uma abordagem técnico-profissional, como pode ser percebido pela fala do professor Chindeguele, ex-diretor da instituição:

Analisamos o contexto internacional e vimos que havia uma certa inclinação para a valorização de profissionais dessa área. É verdade que, na altura, tivemos um dilema se o curso deveria ser de fato de licenciatura ou não seria bom que esse curso fosse deixado para uma instituição de formação técnico-profissional, não necessariamente do ensino superior. Mas porque as instituições técnico-profissionais em Moçambique ainda não estavam preparadas para o feito, indicou-se que valeria a pena abrir o curso. Houve algumas avaliações que foram feitas no curso, na altura, quando eu estava na efetividade e mostraram que o curso ainda era relevante, mas havia a necessidade de fazermos uma reflexão sobre a sua grelha curricular e fazer algumas reformas (Chindeguele – trecho de entrevista, 2022).

O setor de turismo em Moçambique ganhou reconhecimento como campo de estudo principalmente a partir da metade dos anos 90. Esse contexto nos possibilita compreender que levar em consideração a temporalidade do campo do turismo é essencial. Nesse sentido, Sogayar e Rejowski (2011) afirmam que essa temporalidade revela a ausência de uma "história" comparável a áreas de estudo mais "maduras", dotadas de teorias solidamente estabelecidas. De acordo com as autoras, tal cenário coloca o turismo numa posição de relativa juventude, onde a construção de uma base teórica robusta ainda está em processo de desenvolvimento. Paralelamente, a multidisciplinaridade emerge como um ponto crucial de análise, à medida em que disciplinas já consolidadas, como a economia e a geografia, começam a exercer influência sobre o estudo do turismo, por vezes comprometendo o próprio corpo de conhecimento que o turismo busca construir.

Além disso, emerge a questão da fragmentação da educação em turismo, resultando em uma falta de direcionamento claro para o desenvolvimento da teoria e, conseqüentemente, para a formação de uma estrutura abrangente "dentro da qual a matéria possa ser ensinada" (Cooper; Sherperd; Westakle, 2001, p. 42). Essa fragmentação não se restringe à construção teórica, mas permeia o desenvolvimento da atividade turística em si. Além das complexidades teóricas, a realidade prática do setor turístico também é marcada pela fragmentação. Uma gama de serviços e produtos turísticos é oferecida, sendo majoritariamente administrada por

pequenos negócios dirigidos por empresários autônomos. Esses agentes, muitas vezes, carecem de formação específica na área, o que destaca um desafio fundamental: a falta de reconhecimento da necessidade de profissionalização e o desenvolvimento de habilidades especializadas no setor (Sogayar; Rejowski, 2011). Dessa forma, dando continuidade a essa análise, o próximo tópico explorará a influência de fatores externos e internos na elaboração curricular do curso de AT da ESHTI.

### **5.1 A influência dos fatores internos e externos em perspectiva**

A conexão entre o início do curso de AT em 2009 e as influências externas que moldaram sua demanda e evolução é um aspecto fundamental para compreender o contexto complexo em que a formação foi estabelecida. O curso teve seu começo em um momento no qual persistia uma incerteza sobre a melhor abordagem para a formação profissional nos diversos âmbitos do turismo. Nesse momento, a instituição estava em meio a uma segunda reforma curricular, refletindo uma busca por adaptação às necessidades emergentes do setor do turismo em Moçambique. Enquanto essa transformação estava ocorrendo internamente, um panorama externo também estava em ação e uma comissão científica, composta por docentes e diretores da instituição, estava ativa.

É crucial observar que, mesmo com essa comissão, a demanda e a evolução do curso eram e ainda são influenciadas por outros fatores. Instituições da iniciativa privada e do poder público desempenharam um papel de destaque nesse processo. A influência externa desses atores moldou as prioridades educacionais de acordo com as necessidades do mercado e outras considerações, conforme pode ser identificado nas falas dos professores Chindeguele e Machava:

Bom, a demanda vem do setor privado e do mercado, nesse caso concreto. Foi analisada, na altura da criação do curso, a necessidade de técnicos formados em Animação Turística para poder fechar essa necessidade no mercado, e viu-se que a demanda de fato era maior e havia a necessidade, com o desenvolvimento turístico, que é novo em Moçambique – desde os anos 1998, 1999, que a dinâmica do turismo começou a crescer e a criação do Ministério do Turismo na altura dos anos 2000 –, de diversificarmos o que era oferecido como produto turístico, que é basicamente sol e praia. Havia a necessidade de criar atividades de animação turística, e para tal teríamos de ter também animadores turísticos [...]. Aí pensou-se que o curso de Animação Turística seria relevante pro nosso contexto de desenvolvimento turístico, e foi na sequência disso que o setor privado contribuiu mostrando que, sim, é relevante, que iriam precisar desses profissionais para o setor e pra poderem dinamizar os seus negócios (Chindeguele – trecho de entrevista, 2022).

É o mercado, não temos como. Aliás, existimos porque o mercado também exige isso, né? A maior parte dos cursos foram criados para responder à demanda, né? (Machava – trecho de entrevista, 2022).

Embora parcerias entre instituições de ensino e setor privado possam trazer benefícios, como recursos financeiros e oportunidades de estágio, a extensão da influência da iniciativa privada na demanda pela criação e na sequência de cursos superiores pode ter implicações profundas e prejudiciais para o sistema educacional. A busca incessante por lucros e a promoção de cursos que estão diretamente alinhados com as demandas de mercado podem levar a uma estreita visão utilitária da educação. Isso pode resultar na marginalização de disciplinas e áreas de estudo que não se encaixam perfeitamente nas necessidades imediatas das empresas. Como resultado, a diversidade de perspectivas e a promoção do pensamento crítico podem ser sacrificadas em prol de um currículo voltado para as necessidades corporativas.

Nesse sentido, concordo com Apple (1979), que afirma que este modelo educacional e, como consequência, suas propostas curriculares, acaba por se consolidar como um mecanismo de controle social. Para o autor, a organização da economia, na sociedade capitalista, afeta tudo aquilo que ocorre em outras esferas sociais, incluindo, portanto, o sistema educacional. Para Silva (2013a, p. 45), essa característica de organização “gira em torno da dominação de classe, da dominação dos que detêm o controle da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho”.

Em contrapartida, pensar em currículos que tenham como objetivo uma ação social politizada é a possibilidade de se deparar com um campo de libertação e emancipação dos sujeitos. De acordo com Silva (2013a, p. 54), “é através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle”. Dessa forma, na contramão de currículos que se relacionam unicamente com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos, julgo ser necessário pensarmos em currículos que envolvam a construção de significados e valores culturais, uma vez que significados sociais, ligados a relações sociais de poder e desigualdade, neles são produzidos.

Vale ressaltar que a influência da iniciativa privada pode levar a uma desigualdade no acesso à educação superior. Cursos desenvolvidos para atender a demandas específicas do mercado, muitas vezes, podem ser mais caros, o que pode excluir alunos de origens socioeconômicas mais baixas. Isso cria um cenário em que a educação se torna mais uma

mercadoria do que um direito fundamental, o que contradiz o propósito intrínseco da academia.

Além de ser notória a influência exercida pela iniciativa privada desde a concepção até a continuidade do curso de Animação Turística na ESHTI, é igualmente perceptível seu impacto no planejamento e no desenvolvimento desse curso, conforme relatado pelo professor Quelimane:

Nosso currículo, neste momento, tem línguas estrangeiras, inglês, francês, já teve italiano, mas não era uma disciplina obrigatória, mas essas disciplinas nós, como docentes, como membros da instituição, sentimos que são disciplinas que fazem falta, mas nós não conseguimos dotar o estudante do domínio dessas línguas durante aqueles quatro anos. E aí nós percebemos que quando nossos estudantes vão pro mundo do emprego, principalmente quando estão no setor de turismo mesmo, em hotéis ou agências de viagens etc., eles já vão com essa lacuna. Então, nós recebemos orientações ou recomendações do setor empregador pra que a gente reforce ainda mais essas habilidades linguísticas, porque são cruciais pra integração dos nossos graduandos no setor (Quelimane – trecho de entrevista, 2022).

A inserção obrigatória de línguas estrangeiras no currículo do curso de AT da ESHTI, sob a influência do mercado, revela um dilema complexo entre a preparação para o setor do turismo globalizado e a preservação das identidades culturais e históricas locais. Enquanto a demanda por profissionais multilíngues é uma realidade inegável no cenário internacional, essa abordagem pode inadvertidamente perpetuar as desigualdades históricas e reforçar o legado colonial.

A imposição de línguas estrangeiras como requisito prioritário no currículo pode desvalorizar as línguas nativas e indígenas, muitas vezes consideradas marginais ou inferiores no contexto educacional e profissional. Isso não apenas negligencia a riqueza linguística e cultural das comunidades locais, mas perpetua a hegemonia linguística e cultural das nações que historicamente exerceram domínio colonial. O processo colonial, que frequentemente subjugava as línguas nativas em favor das línguas dos colonizadores, deixou cicatrizes profundas nas sociedades. A promoção de línguas estrangeiras em detrimento das línguas nativas pode ser entendida como uma extensão dessas dinâmicas históricas de poder, em que a língua do colonizador era imposta como um símbolo de superioridade.

Ao mesmo tempo, é importante considerar que o ensino de línguas estrangeiras também pode ser uma ferramenta de empoderamento, permitindo que os estudantes acessem oportunidades em outras localidades e ampliem suas perspectivas. No entanto, a implementação dessa abordagem deve ser sensível às nuances culturais e históricas, e deve ser complementada por um compromisso com a preservação e a valorização das línguas nativas.



Além da imposição das línguas estrangeiras, a significativa predominância de referências bibliográficas originárias da América do Sul, com ênfase no Brasil, e da Europa, particularmente Portugal, em contraste com a limitada presença de obras originadas do próprio continente africano, mais especificamente de Moçambique, também suscita indagações sobre a persistente influência das estruturas coloniais no currículo do curso de AT. A justificativa pela busca e utilização de referenciais bibliográficos advindos de outras localidades não pode ser explicada somente pela dificuldade ao acesso e pela escassez da produção acadêmica do país. Atribuo tal justificativa ao monopólio epistêmico, responsável pela produção do imaginário colonial. Esse privilégio é caracterizado pela expansão do discurso euro-norte-americano capitalista que, silenciando visões de mundo e necessidades de populações marginalizadas e subordinadas, recebe o *status* de oficial, hegemônico e verdadeiro. Nesse sentido, Mignolo (2009) afirma que “o privilégio epistêmico da modernidade é o que gera e mantém a colonialidade do saber e ser” (p. 260).

De acordo com Cunha (2013), sustentando a reprodução do conhecimento, o privilégio epistêmico acaba por ensinar a cultura do dominador, fazendo com que os indivíduos envolvidos percebam a realidade sob a perspectiva dos opressores, adaptando padrões, modos de vida, reconhecendo a sua inferioridade, concretizando valores culturais de dominação e praticamente consentindo à dominação. Ao silenciar os conhecimentos, as práticas e os modos de vida, o imaginário colonial transforma os submissos em elementos disciplinados de um sistema sustentado pela colonialidade que os oprime e os nega.

Nesse sentido, Barbosa (2018) afirma que

os discursos, importados e tornados oficiais nos sistemas educacionais em países periféricos, são (re)produzidos de forma inquestionável, enquanto aqueles discursos que não observam os mesmos princípios ou que são produzidos fora do lugar hegemônico de produção de conhecimento sequer são apreciados como uma forma de compreender a realidade, ao contrário, são considerados subalternos e inválidos (p. 94).

Será que as teorias têm o mesmo papel e significado no seu lugar de origem geohistórico e em outros lugares para onde migram? Por que algumas teorias viajam e têm um alcance maior que as outras? Essas são questões levantadas por Mignolo (2003), na tentativa de entender a naturalidade de aceitar como superiores, avançadas e detentoras de valor universal incontestável ideias e teorias produzidas em determinados lugares. Para o autor, a resposta está na colonialidade do poder e do saber, que configura, historicamente, uma geopolítica do conhecimento, que postula que teorizar e pensar são privilégios de poucos

sujeitos “iluminados”, localizados em determinados lugares geo-históricos do globo (hemisfério norte).

Para Lander (2005), a colonialidade do saber é caracterizada pela desigualdade e por injustiças sociais originárias do colonialismo e do imperialismo. O autor argumenta que, para os países em desenvolvimento, a compreensão do mundo, tendo como referencial o próprio mundo em que vivem e as reflexões que lhe são próprias, torna-se ainda mais difícil por causa do legado eurocêntrico presente no campo do saber. Portanto, é durante o processo de dominação colonial da Europa que a educação dos territórios ocupados se constrói e se constitui, seguindo, por vezes, o modelo colonial universal de racionalidade e conhecimento.

Assim, em nome da suposta universalidade no processo de produção de conhecimento na dinâmica global, o espaço físico acaba sendo naturalizado e descontextualizado. Porém, Gomes (2011) contrapõe-se a esse argumento ao afirmar que o processo de produção de conhecimento é produzido localmente, não podendo ser generalizado e entendido como uma verdade absoluta. Dessa forma, os conhecimentos supostamente universais, pelo fato de estarem comprometidos com determinados valores e interesses, não correspondem aos interesses e às necessidades específicas de todos os contextos locais do mundo.

Cunha (2013) salienta que, nessa perspectiva de educação acrítica, onde valores da cultura dominante são incorporados, internalizados e harmonizados com a ordem estabelecida, por meio da assimilação do ideal transmitido, o conhecimento se torna apático e tolhido de criatividade. Assim, por meio de um pensar alijado, que aliena a condição humana dos colonizados/subalternos, a experiência da colonização/colonialidade passa a ser naturalizada e, até mesmo, desejada (Barbosa, 2018).

Para Castro-Gómez (2007), a racionalidade científico-técnica do Ocidente, única forma de conhecimento do mundo, é igualmente concebida como a única *episteme* válida, capaz de gerar conhecimento sobre a natureza, a economia, a sociedade, a moral e a felicidade do povo. Refletindo encadeamentos do processo da globalização no sistema educacional de países periféricos subdesenvolvidos, o imaginário colonial é manifestado nos currículos. De acordo com Amadeo e Rojas (2011), esse processo de globalização se refere à circulação de currículos concebidos como uma mercadoria da Europa, que ganha o âmbito da educação por meio das disciplinas e dos conteúdos programáticos impostos. Essa tentativa de racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem dos currículos educacionais é acompanhada pelo projeto da modernidade ocidental, que tem como pretensão a universalização e a homogeneização da vida social, econômica, política e cultural.

A influência direta do mercado e do setor privado na criação e no desenvolvimento do curso de AT coexiste com uma obrigação de prestar contas ao Estado. Essa complexa dinâmica é evidenciada pelas palavras do professor Quelimane

A universidade tinha um desafio, que era aumentar o número de egressos pra sua instituição, e também estávamos a atravessar uma fase em que o turismo estava muito em alta, em voga, e havia muita aposta, continuar a haver, no setor de turismo. Então, havia muita escassez de mão de obra, então o que se decidiu *a posteriori* foi propor-se primeiro uma revisão curricular. [...] Eu poderia dizer que se integrava um pouco como resposta da política do próprio Estado, né, e do governo aumentar a quantidade de profissionais na área, e nós respondemos dessa forma, criando mais cursos da área de turismo. Mas, pra além dessa forma, de criação dos cursos, nós temos obrigação, pela legislação, de fazer revisar curricular periodicamente e, às vezes, é a revisão curricular que nos obriga a ir fazendo algumas modificações. [...] Então, vamos nos movendo também, nessas novas criações, com essas atuais tendências, as políticas governamentais vão nos dando as linhas de como podemos avançar em termos de novos cursos a serem criados (Quelimane – trecho de entrevista, 2022).

No relato, fica evidente que a universidade estava diante de um duplo desafio. Por um lado, a necessidade de ampliar o número de graduados e, por outro, a demanda crescente no setor do turismo, que estava em destaque, mas sofria com a escassez de mão de obra qualificada. Nesse contexto, as revisões curriculares não apenas surgiram como uma resposta às pressões do mercado e da iniciativa privada, mas como uma ação alinhada às políticas governamentais. Desse modo, as propostas de revisão curricular e a criação de novos cursos na área de turismo na ESHTI não apenas atendiam às necessidades dado setor, mas também se alinhavam às políticas estatais que buscavam ampliar o contingente de profissionais qualificados na área. Não é por acaso que, desde sua fundação, a instituição passou por três processos de reformulação curricular.

O último ajuste ocorreu em 2011, como resultado do Seminário Pedagógico, no entanto, a demanda por essa revisão curricular partiu do governo. Simultaneamente, a ESTHI, por meio da Deliberação nº 16/CUN/2011, estava adotando mudanças. No dia 11 de outubro de 2011, o Conselho Universitário (CUN)<sup>72</sup> da UEM aprovou o Quadro Curricular para a Graduação (QCG). Esse quadro delineava as diretrizes para o desenvolvimento de novos currículos e a revisão dos existentes.

Além disso, no mesmo mês, uma publicação reitoral determinou a necessidade de ajuste curricular para todos os cursos que já estavam em andamento na universidade, em conformidade com o novo Quadro Curricular, que foi estruturado em harmonia com a Lei do

---

<sup>72</sup> Presidido pelo reitor da instituição, o Conselho Universitário é o órgão superior da UEM. Com mandatos de três anos, membros eleitos por grupos profissionais da comunidade universitária, designados pelo governo e convidados da sociedade civil integram o CUN (UEM, 2005).

Ensino Superior de Moçambique (2009) <sup>73</sup>, o Sistema de Acumulação e Transferência de Créditos Acadêmicos (SNATCA) <sup>74</sup> e o Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (QUANQES)<sup>75</sup>. O QCG desempenhou um papel fundamental como um guia para a padronização, a elaboração e a apresentação de currículos, atendendo às normas e diretrizes estabelecidas pelas leis educacionais e regulamentos nacionais. De acordo com a universidade,

Este QCG adopta o modelo de ensino centrado no estudante, estipula o número de horas totais de trabalho do estudante, o número de horas por unidade de crédito, e retoma o modelo curricular que resultou da reforma de 1999/2000 e que consistia em uma licenciatura de 4 anos, estruturada em UC nucleares e complementares. Assim, inicia-se, em 2012, o ajustamento dos currículos dos cursos (de 3 anos) para currículos de cursos de 4 anos. Actualmente, os currículos dos cursos de licenciatura em vigor na UEM estão ajustados à luz do QCG aprovado em 2011 (UEM, 2020, p. 2).

Assim, resguardada e em consonância com os instrumentos normativos, a ESHTI deu sequência ao trabalho de reajustamento curricular, que ocorreu em duas etapas – designadamente fase I e fase II. Ambas as fases trouxeram mudanças significativas com o objetivo de aprimorar os currículos dos quatro novos cursos oferecidos pela instituição. Na fase I, os estágios foram reforçados, com cada curso passando a incluir 2 estágios, totalizando 17 semanas de experiência prática. Como mencionado, houve uma diversificação nas formas de conclusão do curso. A unidade de crédito foi ajustada para 30 horas, e a duração dos cursos foi estendida para quatro anos. No último nível, foram introduzidas disciplinas para aprofundar as competências exigidas. A alocação de créditos também foi revisada, com cada curso contando com 30 créditos por semestre, 60 por nível e 240 créditos no total dos 4 níveis. Além disso, a fórmula para o cálculo da média final ao longo do curso foi reformulada.

Na Fase II, a continuidade do trabalho iniciado na Fase I teve como objetivo eliminar deficiências e aprimorar os currículos em sintonia com os avanços na área e as demandas do mercado global. A Escola envolveu professores, estudantes e instituições do setor público e

---

<sup>73</sup> A nova Lei do Ensino Superior (nº 27/2009), aprovada em 29 de junho de 2009, é responsável por suportar todo o processo estrutural de mudança e reajustamento do ensino superior em Moçambique (Moçambique, 2009).

<sup>74</sup> O Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Acadêmicos, publicado em 29 de julho de 2010, “estabelece os princípios, as normas e os procedimentos que regulam a atribuição, acumulação e transferência de créditos acadêmicos, bem como regula a mobilidade estudantil daí decorrente (Moçambique, 2010b).

<sup>75</sup> Publicado por meio do Decreto nº 30/2010, o Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior visa integrar e coordenar as qualificações das instituições e assegurar a transparência no acesso, na progressão e na qualidade das qualificações em relação ao mercado de trabalho e à sociedade (Moçambique, 2010a).

privado de turismo, conduzindo pesquisas para embasar as transformações. Os currículos foram revistos em conformidade com o QCG e a Lei do Ensino Superior em Moçambique. Houve uma transição para currículos baseados em objetivos, com duração de quatro anos, divididos em semestres contendo disciplinas semestrais, bem como um reforço na prática e na realização de estágios. As línguas estrangeiras passaram a ser disciplinas autônomas e obrigatórias. As modalidades de conclusão do curso foram ajustadas, e os programas foram adaptados para atender às necessidades específicas do país e do mercado turístico global (ESHTI, 2012).

Além dessas mudanças, é importante ressaltar que elementos externos também exercem influência sobre o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do curso de Animação Turística. Um dos principais fatores de influência é o governo, por meio do Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ). Criado pelo Decreto n. 63/2007, em 31 de dezembro, o CNAQ está vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (MCTESTP). Esse órgão é responsável por implementar e supervisionar o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SINAQUES). São atribuições do CNAQ implementar e supervisionar o SINAQUES, bem como assegurar a harmonia, a coesão e a credibilidade do sistema, por meio da realização de avaliações externas às IES e das suas creditações, assim como da participação na promoção e na garantia da qualidade do ensino superior em Moçambique e do estabelecimento de parcerias com outras entidades homólogas (Moçambique, 2016).

Temos influências externas, por exemplo, no processo de avaliação de qualidade acadêmica. Por inerência dos preceitos CNAQ, que é a entidade que faz a avaliação da qualidade acadêmica a nível Moçambique, quando se faz a avaliação de qualquer grade curricular ou de qualquer currículo (Manga – trecho de entrevista, 2022).

É preciso ter cautela com relação à interferência do CNAQ. De acordo com o professor Quelimane, ao impor tais critérios, a atuação do órgão pode acabar engessando e padronizando diferentes cursos.

Então, já é uma imposição. Mas, para além disso, há também alguma imposição, porque nós somos avaliados por um ministério, e aí, nos critérios da avaliação, em algum momento podem aparecer alguns itens a serem avaliados que eventualmente não estão no momento da nossa concepção do currículo, mas por causa dessa imposição, que é um requisito a ser avaliado. Eu não posso precisar o que exatamente, mas eu sei que, no processo da avaliação de um curso, que é uma avaliação externa que deve ser feita; então há aí um conjunto de requisitos ou de critérios de avaliação que nós devemos responder, e isso eu acabo entendendo como

uma referência, uma influência. Ou seja, vai nos obrigar a nos modelarmos, a estarmos ajustados ou alinhados com esses critérios que são exigidos nessas avaliações. Então, há, sim, essa componente (Quelimane – trecho de entrevista, 2022).

É preciso refletir que a influência dos órgãos governamentais na avaliação de cursos superiores, como exemplificado pelo papel do CNAQ, está enraizada em um contexto mais amplo de políticas curriculares desenvolvidas sob a influência da globalização e do neoliberalismo. As políticas curriculares implementadas, como discutido nas fases de reajustamento curricular, demonstram uma convergência com o modelo gerencialista de administração da educação. Cabe ressaltar que essa abordagem não é exclusiva de Moçambique, mas está presente em diversas nações onde o mercado exerce influência. Nesse sentido, concordo com Hypolito (2010), para quem a atual tendência de regulamentar as reformas em diversos setores da sociedade, incluindo a educação, sugere uma crescente distância entre o Estado e o tradicional modelo de Estado-Nação. Dessa forma, o autor afirma que a crescente orientação das ações do Estado, no campo educacional, em direção à regulação social tem sido moldada por essas ideologias e que, portanto, tais políticas têm como objetivo direcionar o sistema educacional de acordo com as demandas do mercado e os princípios gerenciais, frequentemente à custa da autonomia das instituições educacionais e da qualidade da educação.

Como ocorre em Moçambique, a criação de sistemas de avaliação que adotam a ideia de políticas baseadas em evidências é apresentada como uma solução para prestação de contas à sociedade. No entanto, esses sistemas podem ter efeitos prejudiciais, reduzindo o ensino a exames, índices e indicadores quantitativos, o que pode não captar adequadamente a complexidade e a riqueza da educação. Dessa forma, as políticas neoliberais, por sua vez, têm se mostrado drásticas para a educação, resultando frequentemente no enfraquecimento do sistema público de ensino. A desestruturação dos serviços educacionais locais e a precarização das equipes técnicas e pedagógicas são sintomas desse fenômeno, culminando na terceirização da gestão e do ensino (Hypolito, 2010). Portanto, diante do exposto, o desafio reside em desenvolver uma resistência ampla e coletiva para contrapor esse cenário político.

Para além da interferência do governo, a ESHTI, por ser uma unidade orgânica, também sofre influências da UEM, que vão, desde a organização curricular de seus cursos até dependências financeiras e burocráticas. Um exemplo é o QCG, organizado e implementado pela UEM, que influencia diretamente a estruturação e a organização curricular dos cursos da ESHTI, o que pode ser percebido no relato do professor Quelimane.

Se for ver, nós somos uma escola de uma universidade, só a partir da concepção de um curso, a universidade já exerce alguma influência. Por quê? Porque nós, pra concebermos um currículo, temos que obedecer a um documento que se chama “Quadro Curricular”. O quadro curricular já tem a sua imposição, tem uma estrutura própria, em algum momento, já avança algumas disciplinas obrigatórias. Então, isso já, por si só já é uma imposição, implica não podermos pensar fora desta caixa da universidade. Agora, estando dentro dessa caixa, nós já podemos fazer a nossa criatividade, colocar o que nós quisermos (Quelimane – trecho de entrevista, 2022).

Os relatos dos professores Napoli e Polana ajudam a ilustrar a dependência financeira e burocrática da instituição.

A última palavra aqui é sempre do reitor, e este é outro problema também. Qualquer coisa, qualquer mudança, transformação que nós queremos fazer, tanto no currículo como... Qualquer coisa temos que pedir autorização ao reitor, então a nível central, lá em Maputo (Polana – trecho de entrevista, 2022).

Nós queremos ficar independentes de Maputo, da UEM de Maputo, porque todos os processos são muito lentos, qualquer coisa temos que pedir a permissão a Maputo, e não existe já correio aqui? Eliminaram os correios em Inhambane, não acharam importante? Então, imagine, todos os processos vão aqui quando alguém vai a Maputo, o diretor vai a Maputo... Claro que sempre tem alguém que vai a Maputo a cada semana, mas isso fica pesado também, e tendo a aprovação lá de Maputo é tudo uma grande confusão. Então, deveríamos fazer como fez a UP, Universidade Pedagógica daqui da Maxixe [...] se descentralizou, descentralizou seus poderes, e avançou muitíssimo nos últimos anos. É aquilo que a ESHTI deveria fazer também, e as outras escolas que pertencem à UEM, né? Ou seja, não sair da UEM, mas destes poderes e burocracias centrais (Napoli – trecho de entrevista, 2022).

A influência que eu sinto é aquela que eu digo que é financeira, porque não é uma financeira da instituição como ESHTI em Inhambane. É centralizada no polo da UEM em Maputo, que também depende do financiamento geral do Estado, então é uma cadeia, né? E é claro que estamos sempre batucando na mesma tecla, parece um disco riscado, que é o dinheiro, é o valor, é o valor, mas não porque não estejamos à procura de alternativas, de outros financiamentos; estamos sim. Mas por que é que a gente toca na mesma tecla? Porque nós queremos forçar, de alguma maneira, o governo a perceber a importância de alocar um maior fundo pra educação. Porque senão eu sinto que acham que o que tem que reduzir é a educação. Por que a educação? (Polana – trecho de entrevista, 2022).

A partir dos relatos dos docentes, evidencio que tais dinâmicas de influência externa, como as provenientes do governo e da própria universidade, não somente afetam a ESHTI, mas impactam sua autonomia interna e a gestão de seus cursos. A centralidade da gestão curricular, por exemplo, muitas vezes enfrenta obstáculos resultantes das decisões e políticas impostas pela UEM. A implementação do QCG, estruturado pela universidade, é um exemplo disso, uma vez que sua adoção direta pela ESHTI reflete a interdependência das unidades orgânicas. Essa falta de autonomia é palpável não apenas na organização curricular, mas nas questões financeiras e burocráticas que permeiam a instituição. A ESHTI, como unidade

orgânica, precisa se ajustar a processos e regulamentações estabelecidos pela UEM, o que pode restringir sua capacidade de moldar seus próprios rumos de acordo com as necessidades específicas de seus cursos e do contexto em que atua.

As influências internas também desempenham um papel crucial nesse cenário. A centralização das decisões e políticas administrativas dentro da universidade pode criar um ambiente no qual as unidades orgânicas enfrentam dificuldades para implementar mudanças que reflitam, de forma mais eficaz, as demandas da área em que estão inseridas. Isso pode limitar a agilidade na adaptação curricular e a inovação pedagógica, prejudicando a qualidade da educação oferecida aos estudantes.

Portanto, a falta de autonomia do curso da ESHTI é um aspecto complexo, influenciado tanto por fatores externos quanto internos. A gestão curricular, o aspecto financeiro e as questões burocráticas representam áreas em que essa interdependência é mais evidente, muitas vezes impactando a capacidade da instituição de responder de maneira ágil e eficiente às demandas do mercado, do setor e da sociedade em geral.

Para além dos influenciadores internos previamente mencionados, é imperativo salientar que o Conselho de Escola também desempenha um papel de influência no âmbito interno do processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação do curso de AT da ESHTI. Esse comitê atua como o órgão principal de tomada de decisões dentro da ESHTI, sendo responsável por estabelecer e aprovar as regras operacionais por meio de regulamentações. Sua composição inclui o diretor, diretores adjuntos, responsáveis pelos cursos e pelo centro interno, chefes de setores, representantes do corpo docente e pesquisadores, membros do corpo técnico e administrativo, representantes de entidades privadas relacionadas à área de formação da instituição, bem como membros do núcleo de estudantes. O comitê é programado para se reunir uma vez a cada semestre em situações normais e, em casos excepcionais, sempre que necessário (ESHTI, 2017).

De acordo com o regulamento interno da instituição, o Conselho de Escola desempenha um papel multifacetado e fundamental no contexto da instituição. Suas atribuições abrangem áreas-chave, desde a qualidade do ensino até o desenvolvimento de pesquisa e extensão. O conselho é encarregado de avaliar e propor melhorias no nível de ensino oferecido pela escola, garantindo sua constante evolução. Além disso, ele exerce um papel relevante na gestão financeira, analisando e aprovando o plano, o orçamento e o relatório anual apresentados pelo diretor da escola. Cabe também ao conselho a responsabilidade de revisar e recomendar alterações nos currículos dos cursos ministrados na instituição, bem como emitir parecer sobre a criação ou extinção de cursos, garantindo que as



ofertas acadêmicas estejam alinhadas com as demandas educacionais e do mercado (ESHTI, 2015).

O Conselho de Escola desempenha um papel central na estruturação dos programas acadêmicos oferecidos pela ESHTI. Suas funções têm um impacto significativo na formulação dos planos temáticos, componente fundamental na determinação da natureza e do escopo dos cursos. Entretanto, é essencial destacar a característica de inflexibilidade dos planos temáticos elaborados pelo conselho. De acordo com os relatos dos professores, esses planos são definidos previamente e, em seguida, distribuídos aos docentes, resultando na limitação significativa da flexibilidade e autonomia no processo de desenvolvimento curricular.

Bom, quando eu fui convidada pra trabalhar aqui, foi-me dado aquilo que é o programa temático, e nós temos procurado seguir exatamente esse programa temático da universidade, da faculdade, não é, porque já existe, é-nos entregue, e nós procuramos trabalhar sobre aqueles temas que já estão definidos pra o curso (Maxixe – trecho de entrevista, 2022).

A escolha dos temas... Bom, os temas já vêm no plano temático, né, os planos temáticos trazem lá as disciplinas, e cada disciplina tem os seus grandes temas (Maxaquene – trecho de entrevista, 2022).

O planejamento geralmente tem sido feito pela figura do diretor do curso, a direção do curso é que faz a planificação, mas essa planificação do diretor do curso e do chefe do departamento é mais virado para a distribuição das cadeiras, à alocação dos docentes no departamento, a alocação de docentes no curso. Uma questão um pouco fechada entre o diretor do curso e o chefe do departamento, não é (Inharrime – trecho de entrevista, 2022).

A partir da análise dos relatos, é possível observar uma falta de autonomia e flexibilidade para os docentes no que diz respeito ao desenvolvimento do currículo. Os planos temáticos são estabelecidos previamente e distribuídos para os docentes, o que parece limitar sua capacidade de adaptar e personalizar o conteúdo de acordo com as necessidades dos estudantes ou as mudanças no cenário educacional. O depoimento de Maxixe destaca como esses planos são entregues para os docentes como um "programa temático" pronto para ser seguido, sem espaço para modificação. Maxaquene também observa que os temas já estão definidos nos planos temáticos, sugerindo que pouca flexibilidade é permitida na escolha dos conteúdos das disciplinas.

O relato de Inharrime aborda como o planejamento é conduzido principalmente pela direção do curso e pelo chefe do departamento, focando principalmente na distribuição das disciplinas e na alocação de docentes. Isso sugere que a formulação dos planos temáticos pode ser uma questão centralizada e não envolver, de forma efetiva, a participação dos

docentes. Diante desse cenário, pode-se argumentar que a falta de flexibilidade nos planos temáticos e, como decorrência, a rigidez do processo de elaboração curricular dos cursos da ESHTI evidenciam uma abordagem que se aproxima da visão tradicional do currículo. Nesse contexto, o currículo é percebido como estático, inflexível e carente de dinamismo, refletindo uma perspectiva que o considera pronto, imutável, neutro e desprovido de atrativos. Essa concepção curricular pressupõe que o currículo deve ser reproduzido e seguido de forma passiva, sem considerar a necessidade de adaptação às mudanças sociais, culturais e educacionais.

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo, direcionando-o para objetivos, métodos e procedimentos. Dessa maneira, Silva (2013) afirma que, na perspectiva tradicional, o currículo toma o *status quo* como referência. Não existe a preocupação de questionar os arranjos educacionais, as formas dominantes de conhecimento ou a forma social dominante. O currículo é pensado como um conjunto de informações e conhecimentos a serem transmitidos de forma padronizada, sem que sejam consideradas questões sociais e culturais. Não existem discussões e questionamentos a respeito da organização e da composição, e as relações de poder e a intencionalidade presentes nos currículos não são levadas em consideração.

Pelo fato de ser intencional, o currículo determina a seleção de conhecimentos e, portanto, não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos, como afirma Apple (1979):

Em resumo, sustentei com firmeza que a educação não era um empreendimento neutro, que, pela própria natureza da instituição, o educador estava implicado, de modo consciente ou não, num ato político. Afirmei que, em última análise, os educadores não poderiam separar completamente sua atividade educacional dos programas institucionais de tendências diversas e das formas de consciência que dominam economias industrialmente desenvolvidas como a nossa (p. 9).

Concordo com Silva (2013a), para quem o conhecimento presente no currículo é um conhecimento particular, cuja seleção, em casos como esse, é resultado de um processo que reflete os interesses particulares de classes e grupos dominantes. Nesse sentido, Apple (1979) elege como importantes para a compreensão das questões curriculares as seguintes reflexões:

É preciso levar muito a sério as questões acerca da tradução seletiva, como as seguintes: a quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é selecionado e transmitido dessa forma? Por que esse determinado grupo? O mero ato de formular as questões não basta, no entanto. É também necessário que se procure vincular essas investigações a concepções diversas de poder social e econômico e de ideologias (p. 17).

Macedo (2007, p. 58) afirma que “nas elaborações críticas de Apple, o importante é se perguntar por que se elegem determinados conhecimentos como importantes e outros não”. Dessa forma, percebo que os modelos técnicos de currículo que prevalecem nas teorias tradicionais limitam-se à questão do “como” organizar o currículo, ignorando a questão do “por que?”.

Portanto, na direção da transformação desses modelos curriculares, é necessário questionamento acerca de suas conexões com as relações de poder. Dessa forma, além de denunciar a manutenção do *status quo* por parte do poder hegemônico dos meios de educação e seus valores ideológicos, existe no currículo a possibilidade de resistência, conflito e oposição ao, até então, garantido cenário. Dessa forma, é preciso pensar em uma perspectiva de currículo baseada em formas discursivas de análise, ou seja, em uma análise textualista, e não em uma análise fundamentada em uma economia política de poder norteadas de acordo com as divisões de classe capitalistas.

Pelo fato de as narrativas do currículo contarem histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – que acabam nos influenciando e contribuindo para a adoção de posições muito particulares ao longo dos eixos - ao invés do conceito de ideologia, é necessário pensar em um campo curricular que enfatize o conceito do discurso. Dessa forma, o campo curricular multiplica suas bases,

passando a se inspirar também em uma multiplicidade de pequenas narrativas que deslocaram a primazia das análises de classe social e multiplicaram as categorias para o olhar social, passando a operar também com categorias como gênero, etnia, geração, idade, sexualidade etc (Paraíso, 2010, p. 32).

Ao caracterizá-lo como discurso, reconhecemos que ele aborda conhecimentos específicos sobre diferentes formas de organização da sociedade e sobre diferentes grupos sociais, de modo que, em um determinado momento, saberes serão selecionados, legitimados e enfatizados, valorizando, representando, orientando e/ou excluindo diferentes formas de viver em sociedade. Concordo com Silva (2013<sup>a</sup>), que afirma que, diante de diferentes encontros por eles proporcionados, os currículos podem ser considerados territórios de disputas, narrativas, textos ou discursos. Porém, para concebê-los a partir de sua produtividade, sua capacidade de trabalhar os materiais, de desconstruir, remontar, reconstruir e desmontar, faz-se necessário compreender sua aproximação com a cultura. Nesse sentido,

Silva (2013<sup>a</sup>) afirma que, a partir de relações de negociação, conflito e poder, a produção cultural do currículo se dá na esfera das relações sociais.

Outro aspecto significativo das competências do conselho é sua influência sobre a pesquisa científica e as atividades de extensão realizadas pela escola. Ele define linhas prioritárias e medidas para o desenvolvimento dessas áreas, impulsionando o crescimento e a relevância da escola na comunidade acadêmica e na sociedade em geral. No que diz respeito ao pessoal da escola, o conselho propõe programas de formação e desenvolvimento profissional, demonstrando um compromisso com a capacitação contínua dos membros da equipe. Além disso, ele pode sugerir alterações nos regulamentos universitários, quando julgar apropriado. Por fim, o conselho tem voz ativa na definição das diretrizes gerais de desenvolvimento da escola, contribuindo para a sua orientação estratégica (ESHTI, 2015).

De acordo com a ESHTI, esse arranjo proporciona um ambiente adequado para discussões e decisões que abrangem uma variedade de perspectivas, conforme os relatos dos professores Inharrime e Manga:

A nível da escolha existe um conselho que se chama Conselho de Escola, e esse conselho é constituído não somente pelos membros da direção da escola, mas também pelos membros da comunidade, e esses membros da comunidade... Por exemplo, há um ano, por exemplo, estivemos a fazer uma revisão curricular e eles têm sido chamados, têm sido consultados para saber quais são as outras áreas que nós podemos incluir nos nossos cursos, porque os nossos cursos devem responder àquilo que são as necessidades da comunidade. O setor privado também é chamado, a sociedade tem sua representatividade, que é pra poder nos ajudar e olhar quais são os principais conteúdos que podem ser incluídos nas nossas temáticas para que não naveguemos sozinhos, não é. Nós temos que navegar junto com a sociedade, com o privado, porque os nossos estudantes, quando saem daqui, vão pra sociedade, e na sociedade está lá o privado, então ele precisa dar sua contribuição de “Olha, eu gostaria que Escola Superior de Hotelaria e Turismo saísse aquele ou outro perfil”, e é assim como tem sido feito (Inharrime – trecho de entrevista, 2022).

Nós da estrutura da escola temos um conselho que se chama Conselho de Escola, e o Conselho de Escola é formado pelos docentes, pelos diretores dos cursos, pelo diretor da escola, temos toda aquela estrutura administrativa da escola, mas também formado pelos elementos externos. Por exemplo, a Associação de Hotelaria e Turismo pertence ao Conselho de Escola, temos a Direção Provincial de Turismo que pertence ao Conselho de Escola, então vai se fazendo uma equipe multissetorial mesmo para fazer aquilo que são os processos de avaliação tanto dos cursos assim como daquilo que é o processo de ensino-aprendizagem da escola como um todo. Então, temos, sim, influências externas. Tem que estar lá presentes vários intervenientes. Um deles é o ex-graduando; o outro é os empregadores, que dão assistência a esses ex-graduandos; e temos também a participação de pessoas, ou seja, de entidades que, de uma ou de outra forma, acabam fazendo a ligação com os nossos estudantes. Então, tem, sim, participação externa, senão nós não teríamos essa percepção de como é que o nosso curso é valoroso pro contexto do mercado. Então, temos esses vários recortes representados dentro dos nossos processos de ensino-aprendizagem (Manga – trecho de entrevista, 2022).

Embora a participação de diversos atores possa enriquecer o processo de construção curricular, ela também pode levantar preocupações relevantes. No meu ponto de vista, um processo composto por um grupo tão heterogêneo, de forma diversificada pode, em certa medida, suscitar preocupações quanto a sua eficácia. A inclusão de uma ampla gama de membros, incluindo representantes do corpo docente, pesquisadores, corpo técnico e administrativo, bem como de entidades externas, pode resultar em uma dinâmica complexa de decisões. Além disso, a frequência das reuniões, estabelecida como uma vez a cada semestre e de forma extraordinária conforme necessário, pode gerar dúvidas sobre a agilidade das respostas diante de situações que demandam ação imediata. Fica evidente a influência do conselho, mas sua extensão também requer consideração em relação à sua capacidade de implementar decisões e ajustar o curso de AT de acordo com as necessidades mutáveis da ESHTI e do ambiente acadêmico em geral.

Outra crítica substancial reside na possibilidade de que os interesses econômicos e comerciais predominem na tomada de decisões curriculares. A presença de representantes da iniciativa privada no Conselho de Escola pode direcionar o currículo para as demandas do mercado, potencialmente negligenciando a formação crítica dos estudantes. Da mesma forma, a ênfase excessiva em aspectos práticos e utilitários pode reduzir a abordagem educacional a um mero treinamento para a indústria, deixando de lado o desenvolvimento de habilidades analíticas e reflexivas.

Além disso, a possibilidade de relações de poder desequilibradas entre diferentes atores é uma preocupação fundamental. O peso que indivíduos ou grupos com mais influência têm sobre as decisões curriculares pode resultar em um currículo que não representa adequadamente as necessidades e aspirações de todos os envolvidos. Isso pode levar a uma homogeneização do ensino, diminuindo a diversidade de perspectivas e abordagens no currículo. Outra questão é a potencial negligência das necessidades locais e contextuais. A ênfase em padrões globais ou prioridades do setor pode levar a um descolamento da realidade local e das aspirações das comunidades circundantes. Isso pode ser especialmente relevante no campo da AT, onde a compreensão das culturas locais e das dinâmicas sociais é essencial para a prestação de serviços autênticos e impactantes.

Além disso, a presença de atores externos pode criar uma dinâmica de influência desigual. A perspectiva dos membros da sociedade civil, por exemplo, pode não ser suficientemente ouvida em comparação com o que trazem os representantes da indústria ou do governo. Isso pode levar a um currículo que favorece mais os interesses institucionais ou econômicos do que as necessidades sociais mais amplas.

Portanto, enquanto a influência do Conselho de Escola pode trazer contribuições valiosas para o desenvolvimento curricular, é fundamental abordar criticamente as dinâmicas de poder, as agendas ocultas e as possíveis consequências negativas. Assim, a análise crítica desse processo é essencial para garantir que a formação em AT oferecida pela ESHTI seja verdadeiramente abrangente, contextualizada e tenha condições de capacitar os estudantes para uma atuação responsável e significativa no campo do turismo.

As disputas e tensões que permeiam a organização curricular do curso de AT da ESHTI são inegavelmente complexas, refletindo um cenário onde diferentes atores e interesses se entrelaçam. É fundamental reconhecer que, assim como no contexto anteriormente mencionado, a estruturação do currículo do curso também pode estar sujeita à influência de grupos hegemônicos e à herança de paradigmas que podem perpetuar desigualdades e exclusões.

Concebido de acordo com os interesses de grupos hegemônicos, esse currículo escolar passa a ser entendido como espaço privilegiado de sistematização e organização do conhecimento historicamente acumulado e selecionado. Dessa forma, Silva (2015) afirma que esse currículo, baseado na racialidade colonizadora, depreendido de um conjunto de conhecimentos e saberes determinados pela qualidade do homem branco, civilizado, cristão e heterossexual, é o modelo a ser imitado pelos subalternos, uma vez que não podem ser equiparados ao colonizador.

Trata-se de um produto de saberes locais (europeus) que se tornam universais, atendendo às exigências coloniais modernas/capitalistas, cometendo o epistemicídio que ocasiona, segundo Santos e Menezes (2010), a “supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena” (p. 16).

Além de mais valorizado na hierarquia qualificativa e prática, quando comparado aos saberes dos sujeitos que vivem e convivem em comunidades, o conhecimento eurocêntrico, que é organizado com o intuito de colonizar o ser, o saber e o poder, passa a ser concebido por estudantes e professores como natural, fazendo com que a realidade local seja constituída por meio dos referenciais retratados e impostos pelo colonizador.

Por não se adequarem ao poder central – a única episteme imposta pela colonialidade – os conhecimentos locais, muitas vezes não escritos, porém orais, nem sequer são considerados na seleção, organização e materialização dos conteúdos escolares. Dessa forma, corroborando as ideias de Silva (2015), acredito existir uma outra forma de pensar o currículo que considere

a luta pela educação das relações étnico-raciais, que tem se intensificado nos últimos anos; a luta dos indígenas e dos povos do campo por uma educação específica e diferenciada, entre outras. [...] a escola é território de Diferenças Coloniais, mais do que de diferenças culturais. Ou seja, a questão da Colonialidade sobre o currículo e a avaliação escolar não é meramente a presença ou não de determinadas culturas no currículo, mas as lógicas estruturantes que os organizam e materializam. Assim, a Diferença Colonial na escola, no currículo e na avaliação expressa o conflito entre cosmologias que em tensão se reconfiguram historicamente (p. 56).

Abertura e liberdade de pensamento e de modos de vida outros (econômica, social e politicamente), purificação da colonialidade do ser, do saber e do poder, desapego da eloquência moderna e do seu imaginário imperial de democracia, consequentes da lógica estruturante do currículo colonial, são atitudes indispensáveis (Castro Gomez; Grosfoguel, 2007), para a de(s)colonização tanto do currículo como da vida em sociedade. Nesse sentido, o caminho para a ruptura da colonização eurocêntrica se dá, tendo em vista a superação da modernidade eurocêntrica, por meio da desobediência epistêmica e civil que, através de cosmologias e epistemologias subalternas advindas do oprimido e do explorado, possibilita a redefinição do discurso emancipatório proposto pela modernidade.

Penso, portanto, que a partir dessa perspectiva de currículo escolar, entendido aqui como ponto central da disputa de cosmologias, uma vez que tem a capacidade de indicar outros mundos factíveis, não universais, o subalterno tem a possibilidade de reivindicar seu lugar e forma de vida comunitária como válida fonte de conhecimento. Para isso, corroborando o pensamento de Grosfoguel (2010), faz-se necessário compreender que, por fazer parte de um processo de estruturação do sistema mundo moderno/colonial, baseado na divisão internacional do trabalho e conectado à hierarquia étnico-racial, a colonialidade do poder é expressa no arranjo curricular escolar.

Ao longo deste tópico, busquei analisar as intrincadas tensões e disputas que permeiam o currículo do curso de AT da ESHTI, lançando luz sobre fatores tanto internos quanto externos à instituição que desempenham papéis significativos nesse cenário. Contudo, é fundamental enfatizar que essas tensões podem funcionar como impulsionadoras para a transformação e a melhoria contínua do currículo. Dessa forma, o estabelecimento de um diálogo aberto e a colaboração eficaz entre as partes envolvidas, independentemente de serem internas ou externas à instituição, emergem como componentes cruciais para abordar esses desafios de maneira construtiva.

## 5.2 Os egressos da ESHTI e os desafios na transição para o mercado de trabalho

Segundo a ESHTI (2012), o técnico em animação turística é o profissional que, “considerando o planeamento estratégico da actividade, a oferta turística de base, os recursos turísticos disponíveis, assim como as características e motivações dos clientes, planeja, organiza e dinamiza atividades de animação no contexto turístico, procurando contribuir para a qualidade e atractividade do serviço turístico a prestar” (p. 18).

O profissional que se pretende formar no curso de AT da ESHTI possui características multifuncionais, não deve se limitar à execução das atividades, mas precisa se envolver com o planejamento, a avaliação e a comercialização das atividades turísticas, conforme corroborado nos relatos dos professores.

Como eu falava, o curso, quando entre a denominação de animação turística, às vezes, as pessoas não sabem o que é que é isso, mas se nós entrarmos com um gestor de atividades turísticas, então, portanto, nós queremos um gestor de atividades turísticas, alguém que possa ser capaz de não só planejar, mas também organizar e executar, colocar em prática qualquer tipo de atividade que possa preencher o tempo livre dos turistas. Querem passeios culturais, querem festas, congressos, espetáculos, qualquer tipo de evento, não é, mas também queremos alguém que mostre capacidade de organização e argumentação lógica. Tanto quando é pra fazer comunicações, quando é para defender, estimular o crescimento do turismo, que pode ser, por exemplo, mesmo por meio de eventos (Beira – trecho de entrevista, 2022).

Um animador seria quem? Aquele que, de alguma forma, está em condições de organizar, definir, fazer uma planificação completa. E uma planificação completa seria o quê? Definir uma atividade, executar a atividade, avaliar a atividade e dar as considerações finais sobre a própria atividade. Então, se ele não consegue percorrer isso significa que não formamos o perfil ideal (Homoine – trecho de entrevista, 2022).

Bom, o perfil dum animador turístico é mesmo o de um técnico superior que tem a competência de criar, dinamizar atividades de entretenimento, atividades de animação de um grupo de turista em singular, nas diferentes componentes e olhando pros diferentes tipos de turismo, e tanto em função do grupo de turistas quanto das características desse grupo de turistas o animador turístico ser capaz de planificar e executar atividades de animação turística pra esse segmento específico. Mas também ser capaz de, no mercado cheio de incertezas, usar as ferramentas de conhecimento adquiridas no curso para adaptar-se num outro contexto de exercício de atividade que possa garantir o seu sustento enquanto profissional (Chindeguele – trecho de entrevista, 2022).

O perfil profissional almejado pela ESHTI para os animadores turísticos é multifuncional e abrangente, como destacado nas falas dos professores. Eles enfatizam a necessidade de um profissional que não apenas execute tarefas, mas seja capaz de planejar, avaliar e comercializar atividades turísticas. Nesse contexto, o animador turístico deve ser um



gestor de atividades turísticas, com habilidades não apenas para organizar e executar atividades, mas para argumentar logicamente e promover o crescimento do turismo por meio de eventos e outras iniciativas, exigindo dele uma capacidade versátil de lidar com diversos aspectos do setor turístico.

Além disso, os docentes enfatizam a importância da capacidade de planejamento, execução e avaliação de atividades. De acordo com essa perspectiva, um animador turístico ideal deve ser capaz de definir uma atividade, implementá-la, avaliá-la e fornecer considerações finais sobre seu desempenho. Concordo com Marinho-Araújo e Almeida (2017), que afirmam que o desenvolvimento de um perfil profissional competente e comprometido com as demandas sociais é um processo de longa duração, caracterizado pela construção de uma trajetória profissional que está intrinsecamente relacionada às características pessoais e às particularidades do exercício profissional. Esse processo exige o aprimoramento de competências que capacitem o indivíduo a considerar e integrar teorias, métodos e experiências na identificação e solução de desafios encontrados no contexto social e de trabalho.

Marinho-Araújo e Almeida (2017), em muitas situações, destacam que ao se deparar com um problema, o profissional não possui, de imediato, todas as informações necessárias para tomar uma decisão segura ou uma solução pré-definida. Portanto, é fundamental que o profissional desenvolva um conjunto diversificado de procedimentos que leve em consideração diferentes formas de conhecimento, incluindo o conhecimento acadêmico, especializado, prático e baseado na experiência. Além disso, é relevante que ele adquira conhecimento sobre as normas, regras e técnicas específicas de sua profissão. Ademais, um senso crítico e reflexivo é essencial para que o profissional possa fazer escolhas e julgamentos éticos, seguros e claros ao enfrentar dilemas e situações complexas.

No entanto, é importante destacar que, tradicionalmente, a formação inicial no ensino superior tem sido marcada por desafios significativos. Frequentemente, essa formação afasta os estudantes da realidade e das demandas práticas, sobrecarregando-os com uma carga intensiva de informações teóricas logo no início do curso. Além disso, a fragmentação do conhecimento, devido à falta de integração entre as diferentes disciplinas curriculares, é um problema comum. Esse cenário, muitas vezes, é resultado de currículos que seguem padrões normativos que, por vezes, não se alinham com a compreensão dos variados contextos de atuação profissional.

Por outro lado, as demandas sociopolíticas contemporâneas destacam a necessidade de uma formação que equilibre a base técnica exigida para um perfil profissional específico com

elementos vinculados a uma prática real. Essa prática deve ser compartilhada, dinâmica e aberta a ressignificações, levando em consideração as diversas dimensões da experiência e das relações interpessoais. Dessa forma, Marinho-Araújo e Almeida (2017) afirmam que, em resposta a essas demandas, pesquisas e políticas públicas no cenário atual da educação superior indicam uma tendência em direção a abordagens de formação com currículos estruturados em torno do desenvolvimento de competências. Isso implica em uma abordagem de ensino que requer um compromisso contínuo com aprimoramento por parte dos docentes, bem como uma postura ativa e participativa dos estudantes. Tais abordagens visam facilitar a aquisição e o desenvolvimento de habilidades como agilidade, criatividade, autonomia, pensamento crítico e capacidade de tomar decisões fundamentadas e éticas. Portanto, essa orientação tem o objetivo de preparar os profissionais para lidar com desafios complexos e com cenários em constante mudança, capacitando-os para contribuir significativamente em suas áreas de atuação e na sociedade em geral.

A ESHTI concebe que o perfil profissional do graduado em AT é forjado com base em saberes e competências que habilitam o profissional a exercer suas funções de forma eficiente. Esses saberes e competências são divididos em três categorias distintas: saber, saber fazer e ser (ESHTI, 2012). Essa perspectiva é corroborada pelos relatos dos docentes:

O saber fazer, né, praticamente, como eu dizia, projetar e implementar, executar na prática e aliado aos conhecimentos teóricos que tem. Então, basicamente, é aquilo que eu estava a dizer, que tem a ver muito com uma área muito ampla de atuação, mas que está sempre virada pra satisfazer as necessidades dos turistas, sobretudo se estiver a trabalhar no setor privado, não é, em preencher seu tempo livre. [...] Tem que também saber ser/estar, não é? Mas acho que precisa ter, não importa o curso, essa questão da responsabilidade, da empatia é igual pra toda área profissional. É igual para o ser humano, na verdade (Beira – trecho de entrevista, 2022).

Nós temos o saber ser, o saber estar. Em Moçambique, nós temos várias culturas, e essa diversidade cultural dá-nos a riqueza daquilo que nós somos, mas ao mesmo tempo, quando nós temos que apresentar isso pra um público diferenciado, muitas vezes não sabemos estar. É muito fácil nós nos perdemos se nós não sabemos estar. Quem eu sou, o que eu quero, como é que eu apresento o que eu quero. Então, é preciso saber ser e estar. Eles têm isso na formação, sim, mas eu gostaria que eles tivessem um pouco mais (Polana – trecho de entrevista, 2022).

Bem, é o saber estar, que é um deles, que há uma grande transferência da responsabilidade da sociedade em si pra escola, então é a formação formal, mas é também a educação, não é? É saber estar, saber ser, o conhecimento geral, da cultura em geral, que é importante também, principalmente na área da animação, né? (Cine Águia – trecho de entrevista, 2022).

Na categoria saber, a instituição acredita que os profissionais devem possuir conhecimentos sólidos, compreendendo os conceitos fundamentais das atividades recreativas,

de animação e de lazer. Além disso, eles precisam compreender as políticas e estratégias de gestão em animação turística, bem como as estratégias de comercialização de produtos turísticos. Além disso, é necessário que eles conheçam as estratégias de avaliação e monitoria do grau de satisfação das necessidades dos clientes.

Na categoria saber-fazer, os profissionais devem ser capazes de aplicar esses conhecimentos na prática. Isso inclui a capacidade de intervir na valorização da diversidade cultural, considerando a especificidade histórica, cultural, social e patrimonial de cada sociedade e local turístico. Eles também devem promover a preservação e a autenticidade dos recursos turísticos locais, compartilhar saberes e experiências de forma integrada e participativa, além de criar e inovar, encontrando soluções criativas para os problemas. Liderança é outra competência importante, envolvendo a capacidade de gerir grupos de trabalho, estimular consensos e garantir a consecução de objetivos. Além disso, os profissionais devem ser capazes de implementar projetos de desenvolvimento turístico, conduzir investigações para ampliar o conhecimento científico sobre as questões relacionadas à atividade turística e aplicar multimídia e tecnologia de informação e comunicação.

Na categoria ser, os profissionais devem demonstrar um compromisso com a cidadania, assumir princípios e valores éticos, defender as identidades sociais, culturais e ambientais, desenvolver atitudes e comportamentos elevados nas relações humanas e no contexto organizacional do mercado de trabalho, bem como assumir atitudes e comportamentos de conservação e preservação do ambiente, promovendo um turismo sustentável (ESHTI, 2012).

A partir da análise das categorias, percebo que a ESHTI reconhece que o conhecimento teórico, estratégico e técnico é fundamental (categoria "saber"), refletindo a necessidade de profissionais que compreendam tanto os conceitos fundamentais quanto as nuances das políticas e estratégias de gestão e comercialização no contexto da AT. Além disso, a ênfase na avaliação do grau de satisfação do cliente destaca a importância de medir e melhorar a qualidade dos serviços.

O conceito de "saber-fazer" apresentado pela ESHTI se alinha com a ideia de que a aplicação prática do conhecimento é crucial para a eficácia profissional. Isso envolve não apenas a valorização da diversidade cultural e a promoção da autenticidade dos recursos turísticos, mas a capacidade de liderar, inovar, desenvolver projetos e conduzir pesquisas. A necessidade de aplicar multimídia e tecnologia de informação e comunicação também reflete a crescente digitalização da indústria do turismo.

A categoria "ser" ressalta a importância das atitudes e dos valores éticos dos profissionais, bem como seu compromisso com a cidadania e a sustentabilidade ambiental. Esses aspectos estão intrinsecamente ligados às identidades sociais, culturais e ambientais que os profissionais da AT encontram em seu trabalho.

Dessa forma, as reflexões de Tardif *et al.* (2002) e França (2010) complementam essa visão, destacando que os saberes não se limitam ao ensino formal, mas também são construídos na interação social e na experiência prática. Isso reforça a importância de valorizar o conhecimento adquirido em diversos contextos. Tardif (2002) afirma que os saberes, construídos na própria esfera social, são provenientes de variados contextos, oriundos, por exemplo, da sociedade, da instituição escolar, dos atores educacionais e da universidade. Nesse sentido, França nos apresenta a seguinte definição de saber:

o saber orienta a visão de mundo extraída de realidades concretas que descrevem os cenários políticos e socioeducativos das experiências formativas, curriculares, disciplinares, mas, sobretudo, culturais da experiência vivida pelo profissional, o que significa socializar pensamentos que distinguem e unem descobertas do lazer por meio de práticas livres, críticas, autocríativas, criadoras e culturais; significa propor ideias de cunho revolucionário nas quais os sujeitos, autores do seu *que fazer*, elaboram, sistematizam e recriam práticas nas mais diferentes formas (França, 2010, p. 107).

Nesse contexto, a proposta de categorização dos saberes elaborada por Leite (1996) ilustra como eles se desdobram em habilidades práticas e competências essenciais. O autor postula a divisão dos saberes em três eixos principais: saber fazer, saber ser e saber agir. Cada um desses eixos representa competências fundamentais para o desempenho profissional. O “saber fazer” engloba habilidades práticas e técnicas, enquanto o “saber ser” abarca aspectos relacionados à personalidade e ao comportamento social no ambiente de trabalho. Por fim, o “saber agir” refere-se à capacidade de tomar decisões e intervir em situações específicas.

Além disso, a definição de competências, compreendida por Arantes e Dias (2015) como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que impactam o desempenho profissional, destaca a importância de mensurar e desenvolver essas competências, especialmente em um campo tão dinâmico quanto a AT. Por fim, a perspectiva de Manfredi (1998) sobre o desenvolvimento contínuo das habilidades ao longo da trajetória profissional ressalta que o aprendizado e o aprimoramento das competências não se encerram com a formação inicial, mas constituem processos em evolução constante.

Além das categorias de saberes e competências propostas pela ESHTI, julgo relevante considerar que o profissional de AT também deve ter uma base cultural sólida, uma vez que

sua atuação envolve intervenções no contexto cultural. Para isso, concordo com Melo (2010), que aponta que as instituições de ensino deveriam

incluir nos programas estratégias que estimulem os estudantes a ampliarem o seu conhecimento geral, que diversifiquem a sua formação cultural, que busquem uma maior erudição, algo que deve ser enfatizado, já que estamos falando de um profissional que, em última instância (e talvez mesmo em primeira), é um militante cultural (p. 130).

Corroborando as ideias do autor, Tardif (2008) afirma que

Um programa de qualidade tem como objetivo, portanto, colocar seus estudantes em contato direto e pessoal com a cultura geral e científica própria do campo educativo e da pesquisa em ciências sociais e humanas e em ciências da educação. Essa cultura, fundamentada na contribuição mais recente das disciplinas científicas contemporâneas, é concebida como sendo essencialmente pluralista e aberta. Ela deve permitir confrontar os estudantes com os grandes debates e questões atuais que marcam nosso mundo socioeducativo (p. 40).

Apesar de concordar que a discussão sobre o processo de animação cultural é importante para sensibilizar os alunos a atuarem de maneira diferenciada, Melo (2010) compreende que não é o suficiente. Para o autor, é fundamental incentivá-los a enriquecer seu repertório cultural por meio de diversas formas de expressão, como cinema, teatro, música, entre outras. Para manter uma cultura geral atualizada, os profissionais devem se envolver de forma crítica e criativa em diversas práticas culturais, ampliando experiências de lazer que sejam relevantes para sua prática profissional. Portanto, as ações de formação devem ir além das discussões teóricas em sala de aula, visando educar as sensibilidades e proporcionar experiências que enriqueçam as vivências culturais dos participantes do processo de formação (Melo; Alves Junior, 2003).

Além das categorias de conhecimentos e habilidades recomendadas pela ESHTI, alguns professores consideram o domínio de línguas estrangeiras como competência essencial.

Sobretudo nessa altura da tecnologia, ele tem que dominar as tecnologias, não tem como. Tem que dominar as tecnologias. Ele até pode ser um bom animador, mas se não entende das tecnologias ele não tem como, porque, muitas das vezes, podemos estar aqui e ele tem que divulgar a nossa cultura, a nossa maneira de viver etc. etc. Então, ele precisa disso. E outra coisa que também acredito é na língua, que sem língua, sobretudo inglês, francês, que são essas línguas que são fundamentais, sem falar de outras... Quer dizer, o maior número de línguas, mas o inglês é fundamental, ele tem que saber falar (Machava – trecho de entrevista, 2022).

Mas, para um animador turístico, também é fundamental conhecer línguas, porque trabalha com grupos que vêm de diferentes proveniências, e se conhecer duas, três

línguas internacionais se está em melhores condições de exercer o seu papel profissional. Julgo que as áreas específicas da formação são muito fundamentais (Chindeguele – trecho de entrevista, 2022).

Inclusive sempre aliar muito ao conhecimento da língua inglesa aqui pro nosso mercado. O inglês, eu penso que é essencial, e uma lacuna que eu vejo é que o curso só tem dois anos para inglês, não é todo o curso. Pra mim, esse curso não devia ser dado sem... Inclusive deveria ter disciplinas que são... Nós temos aqui uma estrutura que é Inglês I, II, II, IV, mas é só inglês como língua, mas podíamos ter Técnicas de Condução de Grupos como uma disciplina dada em inglês, por exemplo, pra aprimorar a fala do estudante, porque quando ele chega no mercado, se quer atuar em turismo, não tem como escapar disso, o inglês tá lá, a maior parte dos turistas são africanos (Beira – trecho de entrevista, 2022).

Nesse sentido, o cenário de internacionalização do estudante nas universidades assume uma relevância inquestionável. Essas instituições desempenham um papel vital ao disseminar conhecimento, não apenas no âmbito acadêmico, mas nas esferas política, científica, cultural e social. Elas se erguem como protagonistas na formação e emancipação dos estudantes, oferecendo uma visão das relações globais e elucidando como a globalização permeia os processos econômicos, políticos e culturais (Cabral; Silva; Saito, 2011). Entretanto, é imperativo contextualizar essa perspectiva com o legado colonial. Durante o período colonial, as potências dominantes impuseram seus sistemas educacionais, predominantemente voltados para a formação de uma elite com foco na administração colonial, negligenciando os saberes locais e as necessidades da população moçambicana. Essa herança resultou em um sistema educacional que perpetuou desigualdades sociais e marginalizou a maioria da população, restringindo-lhe o acesso a oportunidades educacionais significativas. Além disso, a política linguística adotada durante o colonialismo privilegiou línguas estrangeiras, como o português, como línguas de instrução e veículos do conhecimento, distanciando ainda mais os saberes e as identidades culturais locais. Isso estabeleceu barreiras linguísticas e culturais que dificultaram o acesso dos moçambicanos à educação, prejudicando a igualdade de oportunidades.

Nesse contexto complexo, é crucial reconhecer o papel do aprendizado de um segundo idioma, que emerge como um diferencial significativo tanto no desenvolvimento pessoal quanto na formação acadêmica e profissional. Dessa forma, estudar um novo idioma não se resume a uma experiência cultural e imersiva, mas se converte em uma ferramenta de trabalho enriquecedora. Silva *et al.* (2022) expandem essa visão ao destacar que o impacto de um segundo idioma transcende considerações práticas. Ele amplia as perspectivas individuais e a compreensão das interações sociais, tanto no cotidiano quanto na sociedade em geral. Assim, o domínio de uma língua estrangeira desempenha um papel importante na internacionalização

do saber, aproximando culturas diversas por meio da comunicação. É por meio dessa língua estrangeira que as identidades locais ganham visibilidade em contextos nacionais e internacionais, transformando o contato com outras culturas em um veículo de tensão e satisfação.

Por um lado, é inegável que aprender e dominar um segundo idioma pode trazer benefícios pessoais e sociais. Além de ser capaz de aprofundar a compreensão das interações sociais, amplia as perspectivas individuais, permitindo uma visão mais globalizada do mundo, fazendo com que a internacionalização do conhecimento seja facilitada e a comunicação entre culturas diversas seja possível. No entanto, quando essa valorização das línguas estrangeiras começa a diminuir a importância da língua nativa, surgem questões delicadas. Primeiramente, pode haver uma pressão sobre os indivíduos para abandonarem ou negligenciarem sua língua materna em favor de uma língua estrangeira de maior “importância”, acarretando a perda da identidade cultural e o enfraquecimento dos laços com suas raízes.

Além disso, a busca incessante pelo domínio de uma língua estrangeira pode resultar em uma homogeneização cultural global, correndo o risco de as culturas locais perderem sua singularidade, desfavorecendo, assim, a diversidade cultural, e estabelecendo uma cultura globalizada que promove valores e ideias predominantes. Dessa forma, a pressão para a internacionalização e o domínio de línguas estrangeiras também pode criar desigualdades, já que nem todos têm igual acesso a recursos educacionais de alta qualidade para aprender um segundo idioma. Portanto, tal fato pode acabar perpetuando divisões sociais e econômicas, reforçando a noção de que algumas culturas e línguas são mais valiosas do que outras.

Dessa forma, tanto a busca pelo domínio linguístico quanto as estratégias de ensino podem reforçar uma visão de mundo homogênea e hierarquizada, prejudicando a diversidade cultural e a equidade educacional nas nações do Sul global.

Apesar de o conhecimento ser topológico, possuindo relação com a geopolítica e a cultura (Maldonado-Torres, 2009), as nações do Sul, por meio de práticas educativas monoculturais, universais e imperiais, vêm sendo educadas de forma racional e científica, a partir dos referenciais coloniais. Da mesma forma, hierarquizando os saberes e enfatizando os conhecimentos sistematizados em materiais didáticos, essa perspectiva científica-positivista tem sido utilizada no processo de formação dos docentes do Sul global.

Em razão disso, é necessário pensar em práticas pedagógicas que se apresentem como caras alternativas de resistência, pois possuem a capacidade de provocar a visibilidade daquilo que, até o momento, se mostrava invisível e/ou marginal, desafiando-nos a revelar o que não

era revelável, enxergar aquilo que era invisível, desvendando, por vezes, as categorias da condenação (Fanon, 2008; Maldonado-Torres, 2009; Amaro, 2014).

Dessa forma, na direção de um outro mundo possível, faz-se urgente a elaboração de práticas pedagógicas preocupadas com os processos históricos e identitários de grupos culturais não universais e não hegemônicos e presumam a interculturalidade e a diversidade como fundamento de suas atividades educativas.

Ao contrário de um conhecimento descontextualizado, baseado na cultura ocidental-europeia branca, masculina, científica e racialmente justificada, que contribuiu para a colonização do poder, do ser e do saber dos subalternos, a trajetória formativa desta proposta curricular necessita de uma adaptação ao ambiente local, “tanto em termos linguísticos e culturais como em relação à situação econômica e de empregabilidade regional” (Dietz, 2014, p. 323). Para além de relacionar a construção de saberes com o desenvolvimento de uma identidade atrelada a um grupo cultural original, essa outra perspectiva educacional expõe os mecanismos eurocêntricos do currículo, das práticas pedagógicas e das concepções didáticas colonizadoras do saber, do ser e do poder.

Assim, ao invés da ideia de imobilidade e fixidez atrelada ao currículo colonial, que responde à necessária homogeneização e padronização da educação influenciada pela cosmovisão eurocêntrica – indiferente à diversidade e à heterogeneidade – faz-se necessário pensar em uma ideia de currículo que, por meio de práticas educativas equitativas, pertinentes, relevantes, eficazes e eficientes, busque atender as demandas sociais, formando sujeitos capazes de exercer a liberdade e a cidadania. Portanto, como afirma Ocaña (2018), em busca desse objetivo, essa perspectiva educacional necessita “desafiar, confrontar, fazer frente abertamente e resistir à diversas colonialidades que limitam nossa existência cotidiana: a colonialidade do saber, do poder, do ser e do viver” (p. 79).

As universidades ocidentais, de forma padronizada e naturalizada, implementam currículos organizados em inúmeras disciplinas e ramificações do conhecimento. Por meio de processos históricos importantes e duradouros, essas acabam legitimando os saberes coloniais. Além de refletir a divisão secular entre o mundo religioso, o espaço público e o Estado-Nação, Maldonado-Torres (2007) afirma que a universidade retrata “uma ‘linha de cor’, também de larga duração, entre o mundo europeu tipicamente aludido pela categoria de *humanistas* e pelas humanidades e o mundo de comunidades colonizadas e desumanizadas, tipicamente aludidas com o conceito de *anthropos*” (p. 76).

Assim, a proposta curricular aqui sugerida pode ser compreendida como uma possibilidade de aproximação entre os limites do conhecimento do ser moderno (colonizador)



e do não ser (colonizado), que possibilita, ao desafiar a rigidez da organização curricular colonial, o surgimento de uma consciência diferencial, concebida como “um manejo versátil e criativo de tecnologias de emancipação em vias de decolonização” (Maldonado-Torres, 2007, p. 94).

Portanto, baseado na consciência diferencial, fundamentado na interculturalidade e na ampliação das capacidades e liberdades humanas, tal proposta busca impactar, por meio de estratégias metodológicas horizontais e dialógicas, a produção de saberes atreladas ao território de existência dos sujeitos, desafiando as universidades que, de forma ilusória, propagam modelos de desenvolvimento, como a globalização e a tecnociência, e, muitas vezes, desconsideram a nova luta histórica contra a colonização da razão, do saber e do ser.

Consoante com as necessidades do mercado, seja no setor público ou no privado, no território nacional ou nos países pertencentes à SADC<sup>76</sup>, o graduado em animação turística tem a possibilidade de desenvolver atividades nas diversas áreas específicas relacionadas à sua formação, tais como: turismo e hotelaria, investigação e consultoria, educação e formação/capacitação, serviços sociais, e marketing e promoção (ESHTI, 2012). E isso tem sido observado na prática, com a atuação profissional dos egressos do curso de AT em diferentes e diversificados segmentos.

Eles têm atuado em vários locais, né. Temos empresas hoteleiras, estamos a falar que em um hotel precisa-se de gestores de evento, precisam de gestores de animação turística, porque também comportam componentes de animação turística. Eles também têm atuado muito nas agências de viagem, por exemplo, nas empresas de consultoria, mesmo na educação, né? Nós temos alguns graduados que têm estado a dar uma contribuição nas escolas, dando aulas; em institutos de formação técnico-profissional também temos graduados; nas empresas de marketing e promoção também temos graduados, porque eles têm essas componentes. [...] E nas empresas de organização de eventos, porque eles têm muito a componente de evento, muito a componente de interação com pessoas e conseguem estar enquadrados também nessa dinâmica de eventos, e como empreendedores também. Como empreendedores, porque nós temos disciplinas que fazem com que eles não só esperem ser empregados, mas também que criem suas próprias empresas. Temos também exemplos de muitos casos de sucesso de nossos estudantes que são grandes empreendedores mesmo a nível das atividades de animação turística (Manga – trecho de entrevista, 2022).

O curso de animação turística forma animadores turísticos, não é? Entretanto, eles têm algumas saídas profissionais. Eles são animadores turísticos, mas eles podem trabalhar na educação, nas instituições do governo, porque o que eles vão aprender lhes permite que eles tenham essas aberturas, essas saídas. Não só para ir trabalhar

---

<sup>76</sup> SADC é a sigla referente à Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral. Trata-se de um bloco econômico formado por África do Sul, Angola, Botswana, República Democrática do Congo, Lesoto, Madagascar, Malawi, Maurícia, Moçambique, Namíbia, Suazilândia, Tanzânia, Zâmbia e Zimbábue. A SADC tem como objetivo promover o crescimento econômico desses países e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida de seus povos. Além disso, cabe ao bloco promover a paz e a estabilidade das regiões, o desenvolvimento sustentável e o combate à AIDS.

como animador turístico, com informações turísticas num hotel, mas tem também essa abertura (Maxaquene – trecho de entrevista, 2022).

Nós temos muitos graduados que estão no setor público, que nós aqui chamamos de direções provinciais de turismo, sobretudo turismo, em que eu conheço alguns colegas, algumas pessoas que passaram por aqui. Então, nós temos muitos no turismo em termos de parte governamental, gestão provincial, Ministério da Cultura e do Turismo em geral (Beira – trecho de entrevista, 2022).

Apesar do campo de atuação profissional da animação turística ser diversificado, muitas vezes, por falta de oportunidade de emprego ou por causa da sazonalidade do turismo, alguns egressos acabam se enveredando para outras áreas.

Eu vejo que apenas uma mínima parte, na verdade, do curso de animação, está realmente interessada em continuar naquele âmbito, naquele contexto do turismo. Alguns se inscreveram e continuam mesmo depois da formação interessados nesse ramo, porque são mesmo profissionais, especialistas, sempre demonstraram interesse durante a graduação e depois continuaram nesse ramo. Mas a maioria, logo que contrai qualquer tipo de emprego, a primeira oportunidade, assim, porque hoje em dia os tempos estão difíceis, não tem a possibilidade de escolha (Napoli – trecho de entrevista, 2022).

Saem de lá e querem ter empregos em algum lugar. Então, é sempre o primeiro lugar que eles conseguem encontrar, ok, e isso é triste (Polana – trecho de entrevista, 2022).

Não só na componente turística, mas em todas as outras áreas, e eu acho que isso é movido mais por causa desta falta de emprego muitas vezes, não é. Por causa da falta de emprego e depois a sazonalidade do nosso turismo, acabam fazendo com que não só fiquem retidos mais pra componente turística mesmo, mas olharem também pra outras oportunidades que possa lhes aparecer, de forma que eles possam abraçá-las e consigam avançar na sua vida (Maxixe – trecho de entrevista, 2022).

Outro ponto que chama atenção é em relação à desvalorização do animador turístico por parte do empregador. Muitas vezes, o perfil profissional procurado para atuar com a AT não está relacionado com a formação específica e aprofundada sobre a temática.

Acabam faltando oportunidades, pessoas que... O problema é que os operadores turísticos têm um problema de pensar em pagar um formado aqui, já não vai pagar da mesma maneira, esse que é o grande problema aqui. Então, o mercado acaba ficando um pouco mais fechado, buscando alguém que... Ele vai contratar alguém, treinar, nem treina, e no dia a dia vai cometendo erro através de erro em frente aos clientes, aos turistas. E é complicado (Machava – trecho de entrevista, 2022).

O mercado de trabalho no setor de turismo se destaca pela sua diversidade de oportunidades de emprego. Conforme pode ser percebido a partir dos relatos dos docentes, Mota (2007) afirma existir uma gama de campos nos quais os profissionais do turismo podem se inserir, incluindo órgãos oficiais de turismo, setores de recreação e lazer programados,

atividades privadas, como agências de viagens, hotelaria, restaurantes, transporte e eventos, além de centros de informações e pesquisa turísticas, entre outros. Porém, para Ruschmann (2002), dada essa amplitude, não deveriam existir obstáculos significativos para a absorção de graduados em turismo pelas empresas do setor.

Além disso, cabe ressaltar que o contexto de diversidade do mercado de trabalho nesse campo se revela como uma estratégia valiosa para as universidades, já que atrai um público diversificado e aumenta a demanda pelo curso (Mota, 2007). No entanto, é importante observar que, apesar dessa variedade, muitas dessas atividades tendem a ser mais ocupações do que profissões propriamente ditas. Além disso, quando consideradas como atividades profissionais, frequentemente se situam na intersecção de diversos campos de formação, não se limitando a profissionais com formação específica em turismo. Isso significa que, embora existam várias oportunidades de trabalho relacionadas ao turismo, nem todas exigem uma formação específica no campo, o que pode restringir as oportunidades de emprego para esses profissionais.

Assim, apesar da diversidade e da aparente abundância de oportunidades de emprego no campo do turismo, existem desafios que afetam a absorção de graduados pelo mercado de trabalho. Conforme exposto pelos docentes, muitos desses profissionais podem encontrar dificuldades para obter empregos relacionados ao turismo ou podem acabar trabalhando em áreas não diretamente ligadas à sua formação (Mota, 2007; Hoerner, Sicart, 2003).

Dessa forma, concordo com a afirmação de Pimentel e De Paula (2014), que acreditam que essa situação no mercado de trabalho do turismo é influenciada por dois fatores principais. Em primeiro lugar, há uma dimensão macroeconômica que condiciona a atividade do turismo em relação ao mercado como um todo e às outras atividades econômicas interligadas à sociedade em geral. Em segundo lugar, os autores afirmam existir questões específicas relacionadas às práticas de profissionais que trabalham no setor, que podem ser determinantes para sua inserção no mercado.

Em relação à questão macroeconômica do mercado turístico, de acordo com os estudos de Ruschmann (2002) e Gaio e Fernandes (2006), pode-se apontar que um dos fatores que explicam a não obrigatoriedade de profissionais com formação em turismo nas empresas se relaciona com o fato de que o mercado turístico se consolidou antes da disponibilidade de mão de obra qualificada. Isso resultou na formação de uma cultura de trabalho baseada em experiência prática e conhecimento adquirido no campo. No entanto, é importante ressaltar que o problema do emprego para os profissionais do turismo é agravado pelo fato de que, frequentemente, profissionais de outras áreas são preferidos durante os processos de

contratação. De acordo com Pimentel e De Paula (2014), algumas empresas justificam essa escolha argumentando que a contratação de profissionais com formação específica na área de turismo resultaria em custos salariais mais elevados.

Outro aspecto relacionado à absorção ou não dos profissionais de turismo pelo mercado de trabalho diz respeito às habilidades dos trabalhadores, que, muitas vezes, são avaliadas de forma indireta, com base em sua formação. Nesse contexto, Gaio e Fernandes (2006) argumentam que alguns cursos de bacharelado em turismo tendem a formar profissionais para cargos gerenciais, enquanto a maioria das vagas de emprego na área do turismo se concentra em funções operacionais.

De acordo com Hoener e Sicart (2003), a falta de uma identificação adequada e descrição organizacional e estrutural do fenômeno turístico, em parte, devido a definições técnicas imprecisas adotadas pela OMT, contribui para uma desconexão entre a teoria ensinada nas escolas de turismo e a prática profissional. Para os autores, isso ocorre porque os cursos, muitas vezes, são baseados em perspectivas acadêmicas que negligenciam o aspecto prático da profissão, formando, assim, profissionais teóricos que podem estar desconectados da realidade do trabalho.

Dessa forma, Ansarah (2002) acrescenta que a falta de experiência prática na formação dos profissionais de turismo resulta em um desequilíbrio entre as necessidades reais do setor e a preparação dos estudantes. Isso é evidenciado nos cursos de graduação em turismo, que, muitas vezes, enfatizam aspectos teóricos em detrimento dos aspectos práticos necessários para a profissão.

Ao longo deste capítulo, realizei uma análise das tensões e disputas presentes no currículo do curso de AT da ESHTI, bem como a influência dos fatores internos e externos em sua composição e no processo de formação dos egressos. Além disso, examinamos os desafios enfrentados pelos graduados na transição para o mercado de trabalho. Essa investigação proporcionou uma compreensão mais profunda das complexidades e dinâmicas que envolvem a formação em AT no contexto moçambicano. O próximo capítulo destinou-se às considerações finais, com foco na apresentação das principais descobertas deste estudo e suas implicações.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a formação do Curso Superior de Licenciatura em Animação Turística da ESHTI, tendo em vista a reflexão sobre a organização de seus elementos curriculares. Para isso, busquei identificar e compreender como se organizam os conhecimentos curriculares que estruturam a formação, além de identificar e analisar tanto a participação dos atores responsáveis pela composição do currículo como as relações de poder e as disputas entre o local, o nacional e o global, que se constituem no processo de seleção curricular. Ademais, busquei compreender as correlações deste currículo com as necessidades sociopolíticas e econômicas do contexto no qual está inserido.

A região de Inhambane, com suas paisagens deslumbrantes, ganhou reconhecimento global devido ao seu potencial turístico único. Essa ascensão ao reconhecimento global não ocorreu por acaso, mas como resultado de uma combinação de fatores que incluem a beleza natural singular da região e os esforços coordenados dos governos municipal, provincial e nacional. Em 2003, a criação da ESHTI, como uma instituição autônoma dentro da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), representou um marco estratégico para o desenvolvimento acadêmico na área de hotelaria e turismo. A ESHTI detém autonomia administrativa, patrimonial e financeira, marcando sua importância nas atividades acadêmicas da UEM.

As considerações apresentadas neste estudo lançam luz sobre a complexidade do ambiente escolar, incluindo o universitário, e como ele se configura como espaço-tempo. O ambiente escolar é um cenário onde as diferentes culturas se manifestam na rotina da vida em sociedade. No entanto, o estudo também revela que esse ambiente escolar, influenciado pelo sistema capitalista, enfrenta desafios significativos em relação à inclusão e à construção de relações de aprendizagem por meio da diferença.

A diversidade de modelos educacionais empregados pelo sistema capitalista muitas vezes dificulta o processo de inclusão, tornando-se uma barreira para a construção de relações de aprendizagem genuínas que levem em conta a riqueza das diferentes culturas presentes na sociedade. Isso ocorre porque, em muitos casos, o conhecimento curricular transmitido nas escolas, incluindo as instituições de ensino superior, está desconectado das realidades dos estudantes. Seguindo o manual neoliberalista, ao invés de trilhar a dura direção da

humanização, por meio da diversidade cultural<sup>77</sup>, a escola acaba por precarizar e desvalorizar o trabalho, concebido como princípio fundante da condição humana.

Isso também ocorre com o currículo escolar que, elaborado pelas autoridades detentoras do poder hegemônico global/colonial, oferece aos sujeitos um caminho formativo baseado em processos alienantes e distanciados da realidade e dos conhecimentos locais.

Voltando às inquietações que nortearam a pesquisa, busquei fornecer respostas e avaliar se os objetivos estabelecidos foram alcançados. Em relação à estruturação dos conhecimentos curriculares que fundamentam o processo formativo em AT, destaco a ênfase pragmática e direcionada para o mercado de trabalho, que norteia a justificativa para a oferta do curso. A formação em AT é concebida como uma resposta às demandas do setor turístico, visando à empregabilidade dos graduados. Embora essa perspectiva seja fundamental para atender às necessidades do mercado, ela suscita questões relacionadas à natureza da educação e à formação profissional. A abordagem centrada nas demandas imediatas do mercado pode negligenciar aspectos como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a compreensão das dimensões sociais, culturais e éticas da atividade turística. Portanto, é fundamental equilibrar a formação técnica com a educação integral.

A análise também ressalta a importância da relação entre teoria e prática na formação profissional em AT. A dicotomia entre esses dois aspectos pode ser prejudicial, uma vez que a teoria não deve ser isolada da prática, mas sim integrada de forma a enriquecer e informar a aplicação do conhecimento. A abordagem educacional deve incorporar competências técnicas, científicas, políticas, filosóficas e pedagógicas, alinhando-se ao contexto sociocultural e à complexidade da AT.

A localização do curso em Inhambane é um fator importante a ser considerado, pois permite o uso dos recursos naturais, culturais e históricos da região como elementos fundamentais para a abordagem pedagógica. No entanto, a ênfase na proximidade física com locais turísticos não deve substituir a qualidade da formação.

A percepção estereotipada e marginalizada das profissões relacionadas às áreas do turismo é outro desafio a ser superado. A crença de que um "dom" natural é suficiente para atuar na AT desvaloriza a importância da educação formal e ignora a complexidade do campo. A formação deve priorizar a aquisição de habilidades técnicas e pedagógicas, além de uma base sólida de conhecimentos teóricos e científicos.

---

<sup>77</sup> Cabe ressaltar que desde 2002, a UNESCO concebe a diversidade cultural como patrimônio comum da humanidade, devendo estar, obrigatoriamente, inserido no contexto escolar, a fim de possibilitar a aprendizagem por meio de um currículo que se baseie nos direitos humanos e na emancipação dos sujeitos.

A análise dos planos curriculares revelou a necessidade de equilibrar a estrutura estabelecida nos planos com a dinâmica do processo de ensino. A adaptação e atualização dos planos analíticos são essenciais para acompanhar as mudanças no ambiente educacional e no setor de AT. No entanto, essa adaptabilidade não deve comprometer a robustez dos planos temáticos como diretrizes de longo prazo. Além disso, a assimetria na representação de continentes nas referências bibliográficas do currículo, com uma predominância de obras da América do Sul e Europa em detrimento da África, revela a necessidade de ampliar a diversidade de perspectivas e considerar as nuances locais. A concentração linguística também pode limitar a visão dos estudantes e professores, reduzindo a diversidade de abordagens disponíveis.

Em relação à participação dos atores responsáveis pela composição curricular, a análise revelou uma série de desafios e complexidades. Um dos principais desafios identificados foi a disparidade de gênero entre os docentes, refletindo desigualdades de poder, acesso e oportunidades que as mulheres enfrentam em suas carreiras acadêmicas. Essa disparidade tem implicações para a diversidade de ideias e abordagens no ensino superior, prejudicando o avanço do conhecimento e a contribuição das instituições acadêmicas para o desenvolvimento social. Portanto, é urgente a adoção de políticas de recrutamento e promoção equitativas, estabelecendo metas de igualdade de gênero e promovendo a conscientização sobre o tema. Também é necessário abordar questões estruturais, como a divisão desigual do trabalho doméstico e o equilíbrio entre vida profissional e pessoal, por meio de políticas de licença parental e apoio à creche. A diversidade de perspectivas de gênero é essencial para o avanço do conhecimento e o fortalecimento das instituições acadêmicas como agentes de desenvolvimento social.

Na análise destaquei a influência histórica da colonização em Moçambique, que moldou o sistema educacional e as oportunidades de formação. A política linguística imposta durante o colonialismo e o legado de subdesenvolvimento econômico continuam a afetar a educação no país, criando barreiras linguísticas, culturais e financeiras que limitam o acesso à formação continuada.

A formação multidisciplinar dos docentes do curso de AT foi identificada como um elemento positivo, capaz de enriquecer a perspectiva sobre a área e promover a interdisciplinaridade no ensino. No entanto, também foi apontado o desafio de equilibrar essa diversidade com a necessidade de especialização em disciplinas-chave. A limitada interação entre os docentes foi identificada como um desafio que pode afetar a qualidade do ensino e a capacidade de trabalhar de forma interdisciplinar. Isso se relaciona com a falta de docentes

disponíveis para ministrar disciplinas e com o afastamento de alguns docentes para qualificação ou cargos de gestão. A dependência do financiamento governamental também foi mencionada como uma preocupação, levando alguns docentes a utilizar recursos pessoais para suprir deficiências de financiamento institucional.

A aplicabilidade das disciplinas no mercado de trabalho foi uma preocupação central dos docentes, destacando a importância de preparar os estudantes para serem empreendedores e profissionais prontos para contribuir com suas comunidades. No entanto, a efetiva aplicação do conhecimento adquirido no mercado de trabalho pode variar, indicando a complexidade da relação entre teoria e prática.

A análise sobre a seleção curricular do curso AT, com foco nas relações de poder e nas influências entre o local, o nacional e o global, apresenta uma complexa interação de fatores que moldaram o desenvolvimento deste curso desde o seu início em 2009. O contexto em que o curso foi estabelecido era caracterizado por incertezas sobre a melhor abordagem para a formação profissional em turismo, tanto em Moçambique como globalmente.

Quando entendido como um artefato cultural, o Turismo está intrinsecamente relacionado às questões de poder e governança. As práticas culturais no turismo não são meras transações comerciais; são interações complexas entre diversos atores, incluindo turistas, comunidades locais, autoridades governamentais e agentes econômicos. Essas interações são permeadas pelo poder e podem moldar as narrativas culturais de um destino, influenciando a formação de identidades individuais e coletivas. Os turistas, por sua vez, estão constantemente negociando significados e interpretando práticas e símbolos culturais, o que pode afetar suas identidades. Essa absorção de elementos culturais é influenciada pela forma como o destino é apresentado e comercializado, o que pode resultar na simplificação ou distorção da cultura local.

As comunidades locais desempenham um papel crítico na preservação e compartilhamento da autenticidade cultural. No entanto, a conversão da cultura em mercadoria não é neutra, e as autoridades governamentais e empresas de turismo desempenham um papel decisivo na seleção e apresentação dos aspectos culturais que serão destacados. Isso pode resultar em estereótipos e simplificações que prejudicam a riqueza cultural das comunidades locais.

A dinâmica de poder também desempenha um papel fundamental na escolha das narrativas privilegiadas no turismo. Muitas vezes, as perspectivas dos turistas são favorecidas em detrimento das narrativas autênticas das comunidades anfitriãs, criando desequilíbrios de



poder que afetam a forma como os turistas se conectam com os destinos e como as comunidades locais se percebem em relação a esses visitantes.

Portanto, é fundamental reconhecer essas dinâmicas para promover um turismo mais responsável, que respeite a diversidade cultural, dê voz às comunidades anfitriãs e contribua para a construção de identidades enriquecedoras para todos os envolvidos.

No contexto específico do curso de AT, a influência externa desempenhou um papel fundamental na formação e evolução do currículo do curso. Tanto instituições privadas como órgãos públicos tiveram participação significativa nesse processo, moldando as prioridades educacionais de acordo com as necessidades do mercado e outras considerações. No entanto, essa influência não está isenta de desafios, uma vez que a busca incessante por lucros e a promoção de cursos alinhados com as demandas do mercado podem limitar a diversidade de perspectivas e sacrificar o pensamento crítico em prol de um currículo voltado para as necessidades corporativas.

O debate sobre a influência da iniciativa privada no ensino superior se estende à questão da desigualdade no acesso à educação superior, já que cursos focados nas demandas específicas do mercado muitas vezes são mais caros e podem excluir estudantes de origens socioeconômicas mais baixas. Isso levanta preocupações sobre a mercantilização da educação e a negação do direito fundamental à educação.

Além disso, a imposição de línguas estrangeiras no currículo do curso de AT reflete um dilema entre a preparação para o turismo globalizado e a preservação das identidades culturais locais. Embora o domínio de línguas estrangeiras seja uma realidade no cenário internacional, essa abordagem pode inadvertidamente perpetuar as desigualdades históricas e reforçar o legado colonial ao desvalorizar línguas nativas e indígenas.

A predominância de referências bibliográficas originárias da América do Sul e da Europa no currículo do curso de AT, em contraste com a limitada presença de obras do continente africano, também suscita preocupações sobre a persistência das estruturas coloniais no currículo. A justificativa para a busca de referências estrangeiras nem sempre pode ser atribuída à escassez de produção acadêmica local, mas ao privilégio epistêmico que promove o discurso euro-norte-americano capitalista como hegemônico.

Esse privilégio epistêmico, por sua vez, ensina a cultura do dominador e perpetua valores culturais de dominação, reforçando a colonialidade do saber. A colonialidade do saber é caracterizada por desigualdades e injustiças sociais originárias do colonialismo e do imperialismo, dificultando a compreensão do mundo a partir das perspectivas locais.

As políticas governamentais também exercem influência na organização curricular do curso de AT, buscando alinhar as necessidades do setor do turismo com as políticas estatais de ampliar o número de profissionais qualificados na área. No entanto, essa convergência com o modelo gerencialista de administração da educação pode resultar na perda de autonomia das instituições educacionais e na precarização do sistema público de ensino.

A influência do governo se estende à avaliação de cursos superiores, refletindo a tendência de regulamentar reformas educacionais de acordo com as demandas do mercado, muitas vezes à custa da qualidade da educação. A implementação de sistemas de avaliação baseados em evidências pode reduzir o ensino a exames quantitativos, não captando adequadamente a complexidade da educação.

A falta de autonomia da ESHTI, influenciada por fatores internos e externos, afeta a capacidade da instituição de adaptar o currículo de acordo com as demandas do mercado e da sociedade. A centralização das decisões e políticas administrativas dentro da universidade cria obstáculos para a inovação pedagógica e a resposta ágil às mudanças no cenário educacional.

A rigidez do processo de elaboração curricular na ESHTI reflete uma abordagem tradicional do currículo, percebendo-o como estático e inflexível, sem considerar a necessidade de adaptação às mudanças sociais e culturais. Esse modelo tradicional de currículo não questiona as formas dominantes de conhecimento nem as relações de poder presentes no currículo.

A seleção curricular do curso de AT da ESHTI também é influenciada pelo Conselho de Escola, composto por diversos atores, incluindo representantes da iniciativa privada, do governo e da sociedade civil. Embora a participação de diferentes membros possa enriquecer o processo de construção curricular, há preocupações quanto à eficácia e ao equilíbrio de poder nesse processo.

Além disso, a presença de representantes da iniciativa privada no conselho pode direcionar o currículo para as demandas do mercado, potencialmente negligenciando a formação crítica dos estudantes. A influência desigual de diferentes atores pode resultar em um currículo que não representa adequadamente as necessidades e perspectivas da sociedade civil e das comunidades locais.

Com base nas conclusões alcançadas, é possível estabelecer conexões entre o currículo de AT e as necessidades sociopolíticas e econômicas do contexto em que está inserido. Em Moçambique, o turismo é reconhecido como uma atividade econômica com potencial transformador. Durante o estudo, foi evidenciada a capacidade do turismo para gerar empregos, promover a inclusão social, atrair investimentos e contribuir para o

desenvolvimento econômico do país. No entanto, essas perspectivas não se concretizam completamente devido a diversos desafios e complexidades enfrentados pelo setor no contexto moçambicano.

No decorrer da análise, percebeu-se a falta de coesão e colaboração entre os diversos agentes envolvidos no turismo, incluindo os setores público e privado e os territórios urbano e rural. Isso resulta em conflitos de interesse e na ausência de uma estratégia unificada para o desenvolvimento do turismo. Além disso, a privatização de áreas de conservação e o domínio de empresas estrangeiras no setor levantam preocupações sobre a gestão sustentável do turismo e a preservação do meio ambiente.

Outra questão abordada foi a exploração das comunidades locais e a falta de inclusão social no setor turístico. O desenvolvimento do turismo, muitas vezes, ocorre sem considerar adequadamente as necessidades das comunidades locais, levando a deslocamentos forçados, perda de terras e empregos, bem como causando impactos negativos na cultura e no modo de vida das populações locais. Isso levanta questões importantes sobre os direitos humanos e a justiça social no contexto do turismo.

Além disso, a pesquisa aponta para a seletividade espacial que caracteriza o turismo em Moçambique, onde o acesso a destinos turísticos, muitas vezes, é restrito àqueles que têm recursos financeiros, excluindo a população de baixa renda. Isso aprofunda as desigualdades sociais e econômicas no país.

A crítica ao modelo atual de turismo em Moçambique se estende ao papel do Estado e sua relação com o setor privado. O texto argumenta que, em muitos casos, o Estado prioriza os interesses do capital estrangeiro em detrimento das necessidades da população local. Isso é evidenciado pela falta de regulamentação adequada e pela exploração da mão de obra local a baixos salários.

No entanto, existe a possibilidade de um turismo mais responsável e inclusivo, que considere os interesses das comunidades locais, promova o desenvolvimento sustentável e respeite o meio ambiente. Essa abordagem alternativa do turismo poderia contribuir para reduzir as desigualdades e promover um desenvolvimento mais equitativo. Fica evidente a influência do neoliberalismo e da globalização no setor do turismo em Moçambique. A entrada de capital estrangeiro e a privatização de áreas de conservação da biodiversidade têm gerado impactos significativos nas paisagens e no modo de vida das comunidades locais. Além disso, a seletividade espacial do turismo tem excluído pessoas de baixa renda dos lugares turísticos, restringindo o acesso a esses espaços.

Em relação às expectativas em relação ao turismo como solução para os problemas sociais e ambientais, a análise aponta para a superficialidade dessas expectativas. O turismo não tem sido capaz de corrigir as desigualdades históricas e tem falhado em proporcionar desenvolvimento justo e equilibrado.

Destaco que, apesar das contradições previamente discutidas, é relevante ressaltar que o setor do turismo está vivenciando um crescimento em Moçambique. É também importante observar que a ESHTI não se limita ao curso de AT, pois oferece uma variedade de outros cursos na área do turismo. Portanto, é fundamental sublinhar a necessidade de conduzir estudos adicionais que possam proporcionar dados suplementares e contribuir para uma compreensão mais abrangente dos demais cursos e de suas respectivas estruturas curriculares. Uma sugestão viável para futuras investigações seria explorar o impacto da disponibilidade desses cursos na comunidade local, incluindo a análise da percepção das pessoas em relação a esses programas de ensino.

Nesse contexto, este estudo se apresenta como uma reflexão que visa à ampliação do debate, com o intuito de contribuir para a compreensão dos processos formativos nas áreas do lazer e do turismo, bem como para o esclarecimento das possibilidades de atuação profissional nessas esferas. As barreiras identificadas aqui devem servir como um estímulo para a investigação de novas perspectivas, que possam aprofundar as questões relacionadas à formação e à atuação profissional no campo do lazer e do turismo, bem como suas interações. É importante ressaltar que este estudo não busca estabelecer conclusões definitivas, mas criar um ponto de partida para promover discussões enriquecedoras dentro dessa área de estudo em constante evolução.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P.; ARAÚJO, S. **Introdução à Gestão de Animação Turística**. Lidel Edições Técnicas, 2012.
- AMADEO, J; ROJAS, G. Marxismo, pós-colonialidade e teoria do sistema-mundo. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 25/26, p. 29-43, 2011.
- AMARO, I. Diversidade sexual, diferença e currículo: por uma pedagogia decolonial nas periferias. *In*: III SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE SEXUAL E DIREITOS HUMANOS. **Anais Eletrônicos**. Vitória, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/gepss>. Acesso em: 09 fev. 2022.
- ANAC. **Administração Nacional das Áreas de Conservação**. 2017. Disponível em: <https://www.anac.gov.mz>. Acesso em: 08 set. 2021.
- ANDERSON, P. Portugal and the end of ultra-colonialism. **New Left Review**, v. 2. n.16, p. 88–123, 1962
- ANSARAH, M. G. R. **Formação e capacitação em turismo e hotelaria**: reflexões e cadastro das instituições educacionais no Brasil. São Paulo: Aleph, 2002.
- APPIAH, K. A. Is the post-in postmodernism the post-in postcolonial? **CriticalInquiry**, n.17, p. 336-357, 1991.
- APPIAH, K. A. **Na casa de meu pai**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- APPLE, M. W. **Currículo e ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- ARANTES, B. O.; DIAS, S. A. A. Competências. *In*: CASTRO, C. L. F. de; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. de N. (Org.). **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena, MG: Ed. UEMG, Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”, 2015. Disponível em: [https://editora.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2015/2015\\_DICIONARIO\\_DE\\_POLITICAS\\_PUBLICAS\\_VOL\\_2.pdf](https://editora.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2015/2015_DICIONARIO_DE_POLITICAS_PUBLICAS_VOL_2.pdf). Acesso em: 30 ago. 2023.
- AZEVEDO, H. A. M. A. **A segurança em territórios turísticos**: o caso do município de Inhambane em Moçambique. 2014. 267 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.
- BAIA, A. **Os Conteúdos da Urbanização em Moçambique**: considerações a partir da expansão da cidade de Nampula. 2009. 179 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117. 2013.

BAMISILE, S. A. A influência do conceito do universalismo e pós-colonialismo na literatura africana contemporânea. *Babilónia – Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução*, Lisboa, v. 9, n. 8, p. 27-47, 2010.

BARBOSA, A. T. **(De)colonialidade no currículo de biologia do ensino secundário geral em Timor-Leste**. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Centro de Ciências da Educação, Centro de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELÉM, F. Português é idioma oficial de Moçambique, mas 90% da população prefere outras línguas. **RFI (Rádio France Internacional)**. 2016. Disponível em: <https://www.rfi.fr/br/africa/20160221-portugues-e-idioma-oficial-de-mocambique-mas-90-da-populacao-prefere-outras-linguas>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BENI, M. C. **Análise estrutural do turismo**. 10 ed. São Paulo: Senac, 2007.

BENTHAM, J. **O panóptico**. Belo horizonte: Autêntica, 2000.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Mundial sobre Ensino Superior. **As Novas Dinâmicas do Ensino superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**. 2009. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mai. 2021.

CABAÇO, J. **Moçambique: identidades, colonialismo e libertação**. 2007. 475 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CABAÇO, J. L. **Moçambique: identidade, colonialismo e libertação**. São Paulo: UNESP, 2009.

CABRAL, T. L. De O.; SILVA, J. E. O., SAITO, C. E. Realidade do intercâmbio e da mobilidade acadêmica na universidade federal de Santa Catarina. *In: II CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU. Anais...* Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/29299/6.1.pdf?sequence=1&gt>. Acesso em: 01 set. 2023.

CAMARGO, L. O.; ANSARAH, M. G. Animação turística: um fenômeno da moda? **Turismo em Análise**, v. 2, n. 2, p. 35-41, 2004.

CANDAU, Vera M.; LELIS, Isabel A. A relação teoria-prática na formação do educador. *In: CANDAU, Vera M. Rumo a uma nova didática*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CASIMIRO, I. **Desafio da Sida nas suas dimensões socioeconômicas, culturais e políticas no Brasil, África do Sul e Moçambique 2011-2012**. Relatório de Pesquisa. Maputo, nov. 2012.

CASTELLS, M. **A questão urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

CASTIANO, J.; NGOENHA, S.; BERTHOUD, Gerhoud. **A longa marcha duma educação para todos em Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.

CASTIANO, J. C.; NGOENHA, S. **A longa marcha duma Educação para Todos em Moçambique**. 3 ed. Maputo: Publifix, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, S. **Decolonizar la Universidad**. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. Red de Antropologias del mundo. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, p. 79-91, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (coord.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CATSOSSA, L. A.; GONÇALVES, K. B. Globalização, turismo e apropriação da natureza: um olhar geográfico sobre a produção do espaço turístico em Marracuene/Moçambique. **Entre-Lugar**, Dourados, v.12, n. 23, 273-309, 2021.

CATSOSSA, M. A. **Exploração Florestal na Zona Tampão do Parque Nacional de Mágoè**: Estudo de caso localidade de Nhabando, Distrito de Cahora Bassa. Dissertação (Mestrado em Gestão Ambiental) - UniPúnguè, Tete, 2019.

CHAÚQUE, A. **Autárquicas 2013**: Inhambane, uma cidade-museu cobiçada por todos. 2013.

CHAVEIRO, E. F.; MACARINGUE, E. J. O poder do capital turístico em territórios campestres na província de Inhambane-Moçambique. **Entre-Lugar**, Dourados, v.12, n. 23, p. 248-272, 2021.

CHILUNDO, A.G. Mozambique. *In*. PILLAY, P (ed.) **Higher education financing in East and Southern Africa**. African Minds, 2010.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA. Portal do Conselho Nacional de Saúde. 2021. Disponível: em [conselh.saude.gov.br/comissoes-cns/conep](http://conselh.saude.gov.br/comissoes-cns/conep). Acesso em: 14 out. 2021.

CONCEIÇÃO, L. **Moçambique**: número de turistas duplica em Inhambane. Deutsche Welle (DW). 2018.

CONCEIÇÃO, L. **Moçambique**: prostituição infantil é um problema em Inhambane. Deutsche Welle (DW). 2019

COOPER, C.; SHEPERD, R.; WESTLAKE, J. **Educando os educadores em Turismo**: manual de educação em Turismo e Hospitalidade. São Paulo: Rocca, 2001.

COROLANO, L. N. O desenvolvimento voltado às condições humanas e o turismo comunitário. *In*: COROLIANA, L. N.; TEIXIERA, L. N. M.; LIMA, L. C. **Turismo**

**comunitário e responsabilidade socioambiental.** Fortaleza: EDUECE, 2003. p. 26-44.

CORIOLOANO, L. N. Turismo: prática social de apropriação e de dominação de territórios. *In*: LEMOS, A. I. G; ARROYO, M.; SILVEIRA, M. L. **América Latina: cidade, campo e turismo.** Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO). São Paulo: USP, 2006. P. 367-378.

CORRÊA, C. C.; MARIANI, M. P. A. A importância da atividade do turismo no espaço rural para o desenvolvimento regional e local. **Revista Científica da Ajes**, Juína, v. 2, n. 4, 2011. Disponível em: <http://www.revista.ajes.edu.br/index.php/RCA/article/view/43>. Acesso em: 10 set 2021.

COSTA, S. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo.** Belo Horizonte: UFMG, 2006.

COVANE, L. A. **Migrant labour and agriculture in the lower Limpopo valley.** 1920–1992. Unpublished Ph.D. thesis, Institute of Commonwealth Studies, University of London, 1996.

CRUZ, R. C. A. O Nordeste que o turismo (ta) não vê. *In*: RODRIGUES, A. B. **Turismo, Modernidade, Globalização.** São Paulo: Hucitec, 2001.

CUNHA, L. **Economia e política do turismo.** Amadora, Portugal: McGraw-Hill, 1997.

CUNHA, M. M. V. Saberes Marginais, fronteiras epistêmicas, (des)colonização intelectual: reflexões para além do sistema mundial colonial/moderno. **UENP**, Jacarezinho, n. 19, p. 11-25, 2013.

DADOS, N.; CONNELL, R. The Global South. **Contexts**, v. 11, n. 1, p. 12-13, 2012.

DEMBELÉ, D. M. **Samir Amin: intellectuel organique a serice de lémancipation du Sud.** Dakar: CORDESIA, 2011.

DEVÉS-VALDÉS, Eduardo. La Circulación de Ideas en el Mundo Periférico: Algunas presencias, influencias y reelaboraciones del pensamiento latinoamericano en África. **Anos 90**, v. 10, n. 18, p. 88–98, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6328>. Acesso em: 02 abr. 2022.

DEVÉS-VALDÉS, Eduardo. **O Pensamento Africano subsaariano: conexões e paralelos com o pensamento latino-americano e asiático, um esquema.** Candido Mendes: EDUCAM, 2008.

DIAS, Hildizina Norberto. Diversidade cultural e educação em Moçambique. **Revista VIRUS**, São Carlos, n. 4, dez. 2010. Disponível em: [http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/secs/submitted/virus\\_04\\_submitted\\_4\\_pt.pdf](http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/secs/submitted/virus_04_submitted_4_pt.pdf). Acesso em: 25 mai. 2020.

DIAS, M. C. L. **Quality Management in Higher Education in Mozambique.** Tese (Doutorado em Educação) - University of Wales, 1998.



DIETZ, Gunther. Universidades Interculturais em México. CPU-e, **Revista de Investiga-  
ção Educativa**, n. 19, p. 319-326, jul-dic.2019. Disponível em:  
<http://www.redalyc.org/pdf/2831/283131303011.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022.

DIRLIK, A. Global South: predicament and promise. **The Global South**, v. 1, n. 1, p. 12-23, 2007.

DOMINGOS, C. T. **Políticas públicas de promoção e desenvolvimento sustentável: um estudo de caso em Vilankulos/Moçambique**. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

ESCOBAR, M. R. Universidad, conocimiento y subjetividade: relaciones de saber/poder en la academia contemporânea. **Nómades (online)**, n. 27, p. 48-61, 2007.

ESHTI. Escola Superior de Hotelaria e Turismo. Currícula dos cursos de licenciatura em Animação Turística, Informação Turística, Gestão de Mercados Turísticos e Gestão Hoteleira. Inhambane: ESHTI, 2012.

ESHTI. Escola Superior de hotelaria e Turismo. **Regulamento interno da Escola Superior de Hotelaria e Turismo de Inhambane**. Inhambane: ESHTI, 2015.

ESHTI. Escola Superior de Hotelaria e Turismo. **Relatório de actividades e Financeiro de 2017**. Inhambane: ESHTI, 2017.

FABIAN, Johannes. **Time and the other: how anthropology makes it object**. Nova Iorque: Columbia University Press, 1983.

FAIRHEAD, J.; LEACH, M.; SCOONES, I. Green Grabbing: a new appropriation of nature? **The Journal of Peasant Studies**, Londres, v. 39, n. 02, 237-261, 2012.

FALOLA, T. **Nationalism and african intellectuals**. Rochester: University of Rochester Press, 2001.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, F. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 1, n. 2, out. 2012.

FERNANDES, B. M. Entrando nos territórios do território. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Org.). **Campesinato e territórios em disputas**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. P. 273 – 302.

FERNANDES, I. P.; COELHO, M. F. **Economia do turismo: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

FIAS. **The tourism sector in Mozambique: a value chain analysis**. 2008. Disponível em: [www.ifc.org/ifcext/fias.nsf/Content/FIAS\\_Resources\\_Country\\_Reports](http://www.ifc.org/ifcext/fias.nsf/Content/FIAS_Resources_Country_Reports). Acesso em: 20 ago. 2022.

FONT-GAROLERA, J. Turismo y políticas turísticas en el Pirineo Catalán. *In*: LASAGABASTER, I. (Org.). **Los Pirineos: Geografía, Turismo, Agricultura, Cooperación transfronteriza y Derecho**. País Vasco: Argitalpen Zerbitzua, 2012. p.5-28. Disponível em: <http://citarea.cita-aragon.es/citarea/bitstream/10532/2293/1/ab01.pdf>. Acesso em: set. 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

FRANÇA, T. L. A construção do saber na formação profissional em lazer. *In*: ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer em estudo: currículo e formação profissional**. Campinas: Papirus, 2010. p. 103-126.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GAIO, C.; FERNANDES, L. R. Perfil do Bacharel em Turismo: a disparidade entre a realidade da formação profissional e a necessidade do mercado de trabalho. *In*: IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL. **Anais**. 2006. Disponível em: [http://www.uces.br/ucs/eventos/seminarios\\_semintur/semin\\_tur\\_4/gt02](http://www.uces.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_4/gt02). Acesso em 04 set. 2023.

GASPERINI, L. **Moçambique: educação e desenvolvimento rural**. Roma: Edizione Lavoro, 1989.

GIROUX, H. A. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GIROUX, H. A.; McLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 125-154.

GOLIAS, M. **Sistemas de Ensino em Moçambique: Passado e Presente**. Maputo: Escolar, 1992.

GOLIAS, M. **Sistema de ensino em Moçambique**. Maputo: Escolar, 1993.

GOMES, C.; AMARAL, M. T. M. **Metodologia da pesquisa aplicada ao lazer**. Brasília: SESI/DN, 2005.

GOMES, C. L. **Lazer, Trabalho e Educação: relações históricas, questões contemporâneas**. 2.ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

GOMES, C. L. Estudos do lazer e geopolítica do conhecimento. **Licere**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 1-25, set. 2011.

GOMES, C. L. Interface lazer e Turismo: o ponto de vista de professores espanhóis. **Licere**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, jan/abr. 2018.

GOMES, M. Democracia, Cidadania e Escola. *In*: MAZULA Brazão (org.). **Eleições, Democracia e Desenvolvimento**. Maputo, 1995. p. 343-372.

GOODSON, Ivan F. **Currículo: teoria e história**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GROSFOGUEL, R. (coord.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

GROSFOGUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES; N. & GROSFOGUEL, R. (Org.). **Decolonialidade e o pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55-78.

GUAMBE, J. Turismo e produção do espaço em Moçambique: caso da zona costeira de Inhambane. **Entre Lugar**, Dourados. v. 10, n. 19, 2019.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987.

HOERNER, J.; SICART, C. **La science du tourisme: précis franco-angais de tourismologie**. França: Balzac, 2003.

HUMBANE, E. M. Educação e diversidade: o caso de Moçambique. **Sinais**, Vitória, v. 21, n.1, p.7-26, 2017.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337 – 1354, 2010.

INE. Instituto Nacional de Estatística. **Estatísticas Sectoriais: Turismo**. Moçambique: INE, 1999.

INE. Instituto Nacional de Estatísticas. **Recenseamento geral da população e habitação 2007**. Maputo, 2007.

INE. Instituto Nacional de Estatísticas. **Inquérito Demográfico e de Saúde de Moçambique**. Claverton, Maryland, Estados Unidos, 2011.

INE. Instituto Nacional de Estatísticas. **Relatório do Turismo**. Maputo, 2018.

INHAMBANE. **Plano Estratégico da Província de Inhambane PEPII (2011-2020)**. Inhambane, 2011.

INHAMBANE. **Plano Estratégico do Município de Inhambane PEMI (2009-2019)**. Inhambane, 2009.

INHAMBANE. **Portal do Governo da Província de Inhambane**. 2019. Disponível em: <http://www.inhambane.gov.mz>. Acesso em: 25 ago. 2021.

ISAYAMA, H. F. Formação profissional no âmbito do lazer: desafios e perspectivas. *In*: ISAYAMA, Helder Ferreira (Org.). **Lazer em estudo: currículo e formação profissional**. Campinas: Papirus, 2015. p. 9-26.

JACOBY, R. Marginal Returns: The Trouble with Post-Colonial Theory. **Revista Cover Story**, New York, p. 35-70, sep/oct.1995.

JANUÁRIO, F. M. Um olhar histórico aos 40 anos de desenvolvimento da educação em Moçambique. *In*: TAUCHEN, G., SILVA, J. A., SCHWANTES, L. (Eds.). **Educação Científica, Pesquisas e Experiências**. Rio de Janeiro: CRV, 2015. p. 132-155.

KANE, O. **Intellectuels non europhones**. Dakar: CODESRIA, 2003. Disponível em: <http://derechosglobales.org/wp-content/uploads/2016/02/Intellectuels-non-europhones.-Ousmane-Kane.-Codesria.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022

LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LANGA, P. On the Possibilities of Leisure Studies in Mozambique: Historical and Sociological Considerations. *In*: KAMPHORST, Ishwar Modi Teus J. (Editors). **Mapping Leisure Studies from Australia, Asia and Africa**. Jaipur, India: springer, p. 269-284, 2018.

LEITE, E. M. Reestruturação produtiva, trabalho e qualificação no Brasil. *In*: BRUNO, L. (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas**. São Paulo: Atlas, 1996. p. 146-187.

LOPES, J. de S. M. **Formação de Professores Primários e Identidade Nacional em Moçambique**. 1995. 370f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

MACAMO, E. Da Disciplinarização de Moçambique: Ajustamento Estrutural e as Estratégias Neo-Liberais de Risco. **Centro de Estudos Africanos do ISCTE**, Lisboa, p. 231-255, 2003.

MACAMO, E. S. **Negotiating modernity: Africa's ambivalent experience**. Dakar: Codesria, 2005.

MACEDO, J. R. Intelectuais africanos e estudos pós-coloniais: considerações sobre Paulin Hountondji, Valentin Mudimbe e Achille Mbembe. **Revista Opsi**, Catalão, v. 16, n. 2, p. 280- 298, dez. 2016.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MAGNANI, J. G. Lazer, um campo interdisciplinar de pesquisa. In: BRUHNS, H.; GUTIERREZ, G. (Org.). **O corpo e o lúdico**. Campinas: Autores Associados, 2000. P. 19 – 33.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-G.MEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidade epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MALDONADO-TORRES, N. A Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

MAMA, A. Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade. In: SANTOS, B. S. MENEZES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 603-637.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, 1998.

MARCELLINO, N. C. A formação e o desenvolvimento de pessoal em políticas públicas de lazer e esporte. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte: para atuação em políticas públicas**. Campinas: Papyrus, 2003.

MARCELLINO, N. C. A relação teoria e prática na formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Helder Ferreira (Org.). **Lazer em estudo: currículo e formação profissional**. Campinas: Papyrus, 2015. p. 59-86.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, L. S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n. esp., p. 1 – 10, 2017.

MARRARA, T. Internacionalização da Pós-Graduação: objetivos, formas e avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 245-262, dez. 2007.

MATOS, N.; MOSCA, J. **Desafios do ensino superior para Moçambique**. 2010. Disponível em: [http://www.iese.ac.mz/lib/publicaction/livros/des2010/IESE\\_Des2010\\_13.EnsSup](http://www.iese.ac.mz/lib/publicaction/livros/des2010/IESE_Des2010_13.EnsSup). Acesso em: 17 dez. 2021.

MAXLHAIEIE, P. J.; CASTROGIOVANNI, A. C. Patrimônio cultural e turismo: cenários sobre o município de Inhambane, Moçambique. **Rosa dos Ventos**, v. 6, n. 3, p. 356-373, 2014.

MAZULA. B. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975 – 1985**. Maputo: Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

MELO, V. A. de; ALVES JÚNIOR, Edmundo. **Introdução ao lazer**. São Paulo: Manole, 2003.

MELO, V. A. de. A formação cultural do animador cultural: antigas reflexões, persistências, continuidades. *In: ISAYAMA, Hélder Ferreira (Org.). Lazer em estudo: currículo e formação profissional.* Campinas, SP: Papyrus, 2010.

MIGNOLO, W. **Historias locais/disenos globales:** colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, W. La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). **CyE**, año I, n. 2, Primer Semestre, p. 251 – 271, 2009.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In: MINAYO, Maria C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-29.

MINAYO, M. C. S. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 435 – 442, 2010.

MINISTÉRIO DO ULTRAMAR. **Decreto-Lei nº 44530.** Gabinete do Ministro. 1962, p. 1131-2.

MOÇAMBIQUE. Assembleia Popular. Sistema Nacional de Educação. Linhas Gerais e Lei nº 4/83. **Boletim da República**, Maputo, n. 12 (série I), 23 mar. 1983.

MOÇAMBIQUE. Assembleia da República. Lei nº 6/92: Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República**, Maputo, n. 19 (série I), 6 de maio 1992.

MOÇAMBIQUE. Lei n. 1/93, de 24 de junho. Regula a atividade do ensino superior na República de Moçambique. **Boletim da República**, Maputo, n. 25, p. 122(1)-122(6), 1993.

MOÇAMBIQUE. Resolução nº 8, de 22 de agosto de 1995. Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação. **Boletim da República**, Maputo, Imprensa Nacional de Moçambique, série 1, n. 41, p. 186, 1995a.

MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico para o desenvolvimento do Turismo em Moçambique (1995-1999).** Maputo: Mitur, 1995b.

MOÇAMBIQUE. **Lei 2/1997**, de 18 de fevereiro define o quadro jurídico para a implantação das autarquias locais. Maputo: Imprensa Nacional, 1997.

MOÇAMBIQUE. Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT). **Plano estratégico do ensino superior em Moçambique 2000-2010.** Maputo, 2000.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Plano Curricular do Ensino Básico.** Maputo: MINED, 2003a.

MOÇAMBIQUE. **Lei 5/2003**, de 21 de janeiro que regula a atividade do Ensino Superior. Maputo: Imprensa Nacional, 2003b.

MOÇAMBIQUE. **Política de Turismo e Estratégia de Sua Implementação.** Maputo, 2003c.

MOÇAMBIQUE. **Decreto nº 63/2007**, de 31 de dezembro que cria o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior. Maputo: Imprensa Nacional, 2007.

MOÇAMBIQUE. **Lei 27/2003**, de 21 de janeiro que adequa o conteúdo da Lei do Ensino Superior. Maputo: Imprensa Nacional, 2003.

MOÇAMBIQUE. **Decreto nº 32/2010**, de 29 de julho que cria o Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Acadêmicos. Maputo: Imprensa Nacional, 2010a.

MOÇAMBIQUE. **Decreto nº 30/2010**, de 13 de agosto que aprova o Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior. Maputo: Imprensa Nacional, 2010b.

MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico para o desenvolvimento do Turismo em Moçambique (2016-2025)**. Maputo: Mitur, 2015.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Economia e Finanças (MEF). **Pobreza e bem-estar em Moçambique**: quarta avaliação nacional. Direção de Estudos Económicos e Financeiros (DEEF). Maputo, 2016a.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Ciência Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional. **Plano Estratégico do conselho nacional de avaliação da qualidade do ensino superior (PE-CNAQ) 2016-2025**. Maputo: MCTESTP, 2016b.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Terra, Ambiente e Desenvolvimento (Mitader). **Conferência Internacional Turismo baseado na Natureza**. 2017. Disponível em: <https://www.mitader.gov.mz/conferencia-internacional-do-turismo-baseado-na-natureza/>. Acesso em 23 de fev. de 2020.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº18/2018**, I Série, nº 254. Lei do Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República**, Maputo: Imprensa Nacional, 2018.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação (MINED). **Taxa de analfabetismo por província**. Maputo, 2019.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Cultura e do Turismo (MICULTUR). **Visão, Missão e Valores**. Maputo: MICULTUR, 2020a. Disponível em: <https://www.mta.gov.mz/sobre/nossa-historia/>. Acesso em: 29 ago. 2022.

MOÇAMBIQUE. **Plano quinquenal do governo 2020-2024**. Maputo: GPM, 2020b.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Terra e Ambiente (MTA). **Nossa história**. Maputo: MTA, 2020c. Disponível em: <https://www.mta.gov.mz/sobre/nossa-historia/>. Acesso em: 29 ago. 2022.

MOÇAMBIQUE. **Dados estatísticos sobre o ensino superior em Moçambique**, 2021. Maputo: Ministério da Ciência Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional, 2021.

MOESCH, M. **A produção do saber turístico**. São Paulo: Contexto, 2000

MOESCH, M. M. O lugar da experiência e da razão na origem do conhecimento do turismo. **Cenário**, Brasília, v.1, n.1, p. 8-28, dez. 2013.

MOK, K. H. Questing for internacionalization in east Asia: critical reflexions. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DA UNIVERSIDADE DE OSAKA. **Anais**. Osaka, 13 a 14 de janeiro de 2006, p. E-254-274, 2006.

MONDLANE, E. **The struggle for Mozambique**. London: Penguin Books, 1969.

MOSCA, J. Agricultura de Moçambique pós-independência: da experiência socialista à recuperação do modelo colonial. Moçambique. Documento de trabalho nº 3, abr. 1996.

MOTA, K. M. **Formação superior em turismo na Unifor/CE**: proposta, realidade e reflexo. 2007. Dissertação (Mestrado em Turismo) – Programa de Pós-graduação em Turismo, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2007.

MUARA, J. M. V.; WERLE, F. O. C. O regimento escolar e a desigualdade de oportunidades na educação moçambicana. **Diálogo Educacional**, v. 20, n. 65, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26234>. Acesso em: 23 mai. 2021.

MUDIUE, A. A Formação de Professores Primários em Moçambique: Um estudo de Caso do Centro de formação de Professores Primários de Inhamissa, 1976-1986. **Cadernos de Pesquisa**, Maputo: Ministério da Educação/INDE, n. 33, 1999.

MUNANGA, K. O Universo Cultural Africano. **Revista da Fundação João Pinheiro**, Belo Horizonte, v. 7, n. 10, p. 64-78, 1984.

NAIDORF, J. Desafios de diferenciación de la universidad latinoamericana. Diagnósticos y propuestas. *Sinética*, **Tlaquepaque**, n. 40, p. 1-9, jan/jun. 2013. Disponível em: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2013000100007&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2013000100007&script=sci_abstract&tlng=es). Acesso em: set. 2021.

NAMUHOLOPA, O. M. F. Práticas educacionais a partir de ritos de iniciação: evidências da comunidade Yaawo em Moçambique. **Sapiência**, v. 8, n.3, p. 06-29, jul/dez. 2019.

NEWITT, M. **A Short Story of Mozambique**. London: HURT& COMPANY, 2017.

NGOENHA, S. E. **Estatuto e axiologia da educação**: o paradigmático questionamento da missão Suiça. Maputo: UEM, 2000.

NHANTUMBO, E. S. **Tourism development and community response**: the case of the Inhambane coastal zone, Mozambique, 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia e Estudos Ambientais) - Universidade de Stellenbosch, África do Sul, 2009.

NIUAIA, S. V. **Escola como campo de batalha**: Impressos, Formação de Professores e Psicologia da Educação em Moçambique (1969 – 2010). 2019. 388f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.



OCAÑA, A. O.; ARIAS, M. I.; CONEDO, Z. E. P. **Decolonialidad de la Educación. Emergencia/urgencia de una pedagogia decolonial**. Santa Marta, Colombia: Magdalena, 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TURISMO (OMT). **Introdução ao turismo**. Trad. Dolores Martins Rodriguez Córner. São Paulo: Roca, 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TURISMO (OMT). **Panorama OMT del turismo internacional**. Madrid: OMT, 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TURISMO (OMT). **UNWTO Tourism Barometer January 2015**, v. 13. Relatório Barômetro OMT, 2015.

PAPÉL, T. G. As dinâmicas educativas em moçambique: objectivos e perspectivas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, v. 16, n. 40, p. 303-333, 2020.

PARAÍSO, M. A. Currículo e formação profissional em Lazer. *In*: ISAYAMA, Hélder Ferreira (Org.). **Lazer em estudo: currículo e formação profissional**. Campinas: Papirus, 2010.

PEIXOTO, M. do C. Educação como bem público, internacionalização e as perspectivas para a educação superior brasileira. *In*: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A.; SILVA-JR, J. dos R. (orgs.). **Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização**. São Paulo: Xanã, 2009a. p. 29-37.

PEIXOTO, C. B. T. **Limites do ultramar português, possibilidades para Angola: o debate político em torno do problema colonial (1951-1975)**. 2009, 184 fls. Dissertação (Mestrado em História), Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 2009b.

PIMENTEL, T. D.; DE PAULA, S. C. A inserção profissional no mercado de trabalho face às habilidades adquiridas na formação superior em turismo. **Revista de Turismo Contemporâneo**, Natal, v. 2, n. 1, p. 49-73, 2014.

PINTO, L. M. S. de M. Em busca do corpo esportista brincante. *In*: BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Esportes. **O lúdico e as políticas públicas: realidade e perspectivas**. Belo Horizonte, 1995. p. 43-51.

PIRES, P. **Dimensões do ecoturismo**. São Paulo: Senac, 2002.

PRATS, L. El concepto de patrimonio cultural. **Política y Sociedad**, Madrid, v. 27, 1998

QUEIROZ, M. I. P. Educação como uma forma de colonialismo. **Cadernos CERU**, v. 25, n. 1, p. 19-32, 2014.

QUIJANO, A. Colonialidad do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Eduardo (org.). **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REJOWSKI, M. [Orelha do livro]. *In*: GOMES, C. L.; PINHEIRO, M.; LACERDA, L. **Lazer, turismo e inclusão social: intervenção com idosos**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

Disponível em:  
<http://www.esporte.gov.br/arquivos/sndel/esporteLazer/cedes/lazerTurismoInclusaoSocial.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, A. B. **Turismo e espaço: rumo a um conhecimento transdisciplinar**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

RUSCHMAN, D. V. M. **Turismo e planejamento sustentável: a proteção do meio ambiente**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

RUSCHMANN, D. V. M. **Turismo no Brasil**. Barueri: Manole, 2002.

SANCHES, M. R. **Malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**. Lisboa: Edições 70, 2012.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 3-46, 2007. Disponível em: <https://rccs.revues.org/753>. Acesso em: 19 jun. 2021.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002. Disponível em: <https://rccs.revues.org/753>. Acesso em: 19 jun. 2021.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. 3 ed. Coimbra: Almedina, 2010.

SANTOS, B. S. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 25-102.

SANTOS, C. A. N. L. **O currículo dos cursos técnicos de lazer no Brasil: um estudo de caso de formação profissional**. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SANTOS, C. A. N. L. **Formação e atuação profissional: um estudo comparativo com egressos do curso técnico em lazer do IFMA e de curso de graduação em lazer e turismo da EACH/USP**. 2018, 174 fls. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, M., SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANT'ANNA, D. B. **O prazer justificado: História e lazer**. São Paulo: Marco Zero: MCT-CNPq, 1994.

SAÚTE, A. R. Escola de habilitação de professores indígenas “José Cabral”, Manhiça Alvor: (1926-1974). Maputo: Promédia, 2004.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRA, C. Introdução. *In*: SERRA, C (org.). **Conflito e Mestiçagem**. Maputo: Livraria Universitária, 2000.

SERRA, C. **Novos Combates pela Mentalidade Sociológica**. Maputo: Livraria Universitária – Universidade Eduardo Mondlane, 1997.

SEVERO, C. G.; MAKONI, S. **Políticas linguísticas Brasil-África**: por uma perspectiva crítica. Florianópolis: Insular, 2014.

SILVA, C.; MOESCH, M. Abordagens empíricas da concepção de turismo e suas implicações nas políticas públicas (apresentação de pôster). *In*: XIII SEMINÁRIO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO. Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. p. 185-201.

SILVA, A. G. da. **Lazer e animação sociocultural**: currículos-encontros na Educação Profissional no Brasil e em Portugal. 2021, 245 fls. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SILVA, J. F. Geopolítica da educação: tensões entre o global e local na perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. *In*: XXI ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, **Anais...** Recife, 2013.

SILVA, J. F. Sentidos de Avaliação da Educação e no Ensino e no Currículo da Educação Básica através dos estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. **Espaço do Currículo**, v. 8, n.1, p.49-64, jan. a abr. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/rec.2015.v8n1.049064/13124>. Acesso em: 09 fev. 2022.

SILVA, J. J. D. Turismo em Moçambique: oportunidades, desafios e riscos. **AbeÁfrica: Revista da Associação Brasileira de Estudos Africanos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 38-58, 2019.

SILVA, P. L. B; CORREIRA, M. K; MACIEL, I. C.; ARAÚJO, R. C. G. de. Impactos da língua espanhola na formação do profissional de turismo: o caso dos egressos do IFSEMG. **CULTUR**, Ilhéus, v. 16, n. 01, p. 1 – 24, 2022.

SOGAYAR, R. L.; REJOWSKI, M. Ensino superior em Turismo em busca de novos paradigmas educacionais: problemas, desafios e forças de pressão. **Turismo: Visão e Ação**, Itajaí, v. 13, n. 3, art. 1, p. 282-298, 2011.

SOUZA, J. S. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 273- 290, jul/dez. 2015.

SOUZA, T. R. **Análise sobre estudos do lazer em mestrados em turismo e hospitalidade no Brasil (2001-2007)**. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011

STACCIARINI, J. H. S.; SILVA, D. J. S. Da Revolução à “Abertura” Econômica: o crescimento e a importância da atividade turística para Cuba. **Espaço em Revista**, Catalão, v. 21, p. 37-51, 2019.

STACCIARINI, J. H. S.; SILVA, L. C. O. O mercado informal de Maputo (Moçambique) e a feira de Xipamanine: entre curiosidades e vivências no continente africano. **Élisée – Revista de Geografia da UEG**, Goiânia, v. 7, p. 41-52, 2018a.

STACCIARINI, J. H. S.; SILVA, L. C. O. Entre Empreendimentos de Luxo e Miséria: Metamorfose e Contradições Expressas no Espaço Urbano de Maputo, Moçambique. **Revista Desenvolvimento Social**, Montes Claros, v. 1, p. 5-14, 2018b.

STACCIARINI, J. H. S; STACCIARINI, J. H. R. Turismo X Desigualdades sociais: uma abordagem de Inhambane (Moçambique). **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 13, n. 3, p. 397-412, jul/dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Acesso em: 13 set. 2021.

STOPPA, E. A. Lazer e mercado de trabalho. **Licere**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p.176-181, 2000.

SUGDEN, R. A small firm approach to the internationalization of universities: a multinational perspective. **Higher Education Quarterly**, v. 58, n. 2-3, p. 114-35, abr- jul. 2004

TAIMO, J. U. **Ensino Superior em Moçambique: História, Política e Gestão**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, 2010.

TAMBE, T. A. F., GOUVÊA, F. C. F., TASMERÃO, A. S. Educação Superior em Moçambique: entre o estado e a astúcia do capital. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 33, p. 1-22, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 14. **Anais...** Porto Alegre: Ed. da PUC, 2008. p.17-41.

TERENCIANO, F., MUCACHE, C. R., SALIÃO, A. Neoliberalismo e percepções da importância do turismo em Moçambique: uma discussão crítica e prática. **Revista Turismo e Sociedade**, v. 11, n. 1, p. 147-168, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UEM. Universidade Eduardo Mondlane. **Deliberação nº 16/CUN/2011**, de 11 de outubro, que aprova o Quadro Geral para a Graduação. Maputo: UEM, 2011.

UEM. Universidade Eduardo Mondlane. **Quadro curricular para a graduação**. Maputo: UEM, 2020.

UEM. Universidade Eduardo Mondlane. **Portal eletrônico da Universidade Eduardo Mondlane**. 2021. Disponível em: <http://www.uem.mz/index.php/sobre-a-uem/historial>. Acesso em: 25 ago. 2021.

VIEIRA, S. **Participei, por isso testemunho**. Maputo: Ndjira, 2010.

WALSH, C. (Ed.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2005.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas (online)**, v. 26, n. 83, 2018.

WANGENGE-OUMA, G.; LANGA, P. V. Universities and the Mobilization of Claims of Excellence for Competitive Advantage. **Higher Education**, Maputo, v. 59, n. 6, p. 749-764, 2010.

WERNECK, C. L. G. Lazer e formação profissional na sociedade atual: repensando os limites, os horizontes e os desafios da área. **Licere**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 47-65, 1998.

ZAWANGONI, S.A. **A FRELIMO e a Formação do Homem Novo (1964-1974 e 1975-1982)**. Maputo: CIEDIMA, 2007.

ZIMBICO, O. J. **Morre a Tribo e nasce a Nação? Política, Administração e História do Ensino Primário em Moçambique**. 2016. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ZIMMERMANN, A.; CASTRO, I. **Turismo rural**: um modelo brasileiro. Florianópolis: Do Autor, 1996.

## APÊNDICE 1

### CARTA-CONVITE À DIRETORA ADJUNTA PARA A GRADUAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE HOTELARIA E TURISMO DE INHAMBANE

Belo Horizonte, 20 de setembro de 2021.

Prezada Sónia Cossa,

Meu projeto de Tese de Doutorado, intitulado **A Animação Turística em Moçambique: uma análise do currículo do Curso Superior de Licenciatura em Animação Turística da ESHTI**, é desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais e orientando pelo Professor Doutor Hélder Ferreira Isayama. Esta pesquisa tem como objetivo analisar a formação do Curso Superior de Licenciatura em Animação Turística da ESHTI, à luz de sua organização curricular.

Para tanto, solicito a vossa senhoria autorização para a realização do estudo, que terá caráter qualitativo, por meio da combinação de pesquisa bibliográfica e de campo. Assim, para a realização da pesquisa solicito a autorização para consulta de documentos referente à matriz curricular e ao projeto pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Animação Turística da ESHTI, bem como para a realização de entrevista semiestruturada com os atores responsáveis pela composição do currículo do curso em questão e a observação estruturada do mesmo.

Agradeço, desde já, a sua colaboração, que muito irá contribuir para o desenvolvimento do meu estudo e, conseqüentemente, para uma ampliação nos estudos sobre a formação em Animação Turística em Moçambique.

Sónia Cossa  
Diretora Adjunta para a Graduação – ESHTI

## APÊNDICE 2

### TERMO DE ANUÊNCIA À DIRETORA ADJUNTA PARA A GRADUAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE HOTELARIA E TURISMO DE INHAMBANE

Eu, Sónia Cossa, Diretora Adjunta para a Graduação da Escola Superior de Hotelaria e Turismo da Universidade Eduardo Mondlane / Moçambique, situada à Avenida Samora Machel, no bairro Chalambe, na cidade de Inhambane, recebo a visita de Gustavo Schünemann Chrstófaru Silva, convidando esta instituição para colaborar com a pesquisa vinculada ao Curso de Doutorado em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada **“A Animação Turística em Moçambique: uma análise do currículo do Curso Superior de Licenciatura em Animação Turística da ESHTI”**.

A pesquisa tem por objetivo: analisar a formação do Curso Superior de Licenciatura em Animação Turística da ESHTI, à luz de sua organização curricular. Para isso, haverá o levantamento de informações sobre a proposta curricular do referido curso, através da análise de seu projeto pedagógico e de sua matriz curricular, juntamente com a realização de intervenções diretas com professores/as e/ou coordenadores/as responsáveis pela sua organização e elaboração, por meio de entrevistas, buscando compreender a participação dos mesmos na composição do currículo.

Logo, estamos cientes da realização, de forma voluntária, de entrevistas semiestruturadas com os atores responsáveis pela composição curricular do Curso Superior de Licenciatura em Animação Turística da ESTHI. As entrevistas serão gravadas, transcritas e analisadas como fonte de informações e somente para fins desse estudo. Para a observação estruturada será utilizado um caderno de campo para anotação de informações referentes as categorias da pesquisa. Serão garantidos o anonimato e o sigilo absoluto no tratamento das informações, que só serão disponibilizadas para os envolvidos na pesquisa, para isso, os dados coletados serão mantidos no Oricolé – Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer da UFMG. A instituição e os sujeitos serão apresentados apenas por nome fictício ou número escolhido pela equipe de pesquisadores, preservando suas identidades. A coleta de dados se iniciará após a aprovação do Comitê de Ética. As entrevistas e observações serão realizadas pessoalmente em local indicado pelo voluntário, sendo o doutorando responsável por seu deslocamento. Todas as despesas relacionadas com este estudo serão de responsabilidade do doutorando e não haverá qualquer forma de remuneração financeira para os participantes ou para a instituição. Os voluntários deste estudo estarão

livres para se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou prejuízos quaisquer.

Temos conhecimento da realização da pesquisa proposta pelo doutorando e coordenada pelo Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama. Sabemos também que estes pesquisadores podem ser contatados através dos telefones (31) 99181-6722 e (31) 99278-9501, respectivamente, ou pelos e-mails [guto1804@gmail.com](mailto:guto1804@gmail.com) e [helderisayama@yahoo.com.br](mailto:helderisayama@yahoo.com.br).

Por meio deste consentimento, declaro que fui informado dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, autorizando assim a participação voluntária da Escola Superior de Hotelaria e Turismo, da Universidade Eduardo Mondlane, no presente estudo.

Inhambane, 20 de setembro de 2021.

---

Sónia Cossa

Diretora Adjunta para a Graduação – ESTHI



### APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS DOCENTES ENTREVISTADOS DA ESCOLA SUPERIOR DE HOTELARIA E TURISMO DE INHAMBANE

**Pesquisa: A Animação Turística em Moçambique: uma análise do currículo do Curso Superior de Licenciatura em Animação Turística da ESHTI**

O/a Sr./a está sendo convidado/a a participar do projeto de pesquisa “**A Animação Turística em Moçambique: uma análise do currículo do Curso Superior de Licenciatura em Animação Turística da ESHTI**”, do doutorando Gustavo Schünemann Christófaró Silva, sob coordenação do pesquisador responsável Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama, ambos do Programa de Pós- graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa tem por objetivo: analisar a formação do Curso Superior de Licenciatura em Animação Turística da ESHTI, à luz de sua organização curricular. Para isso, haverá o levantamento de informações sobre a proposta curricular do referido curso, através da análise de seu projeto pedagógico e de sua matriz curricular, juntamente com a realização de intervenções diretas com professores/as e/ou coordenadores/as responsáveis pela sua organização e elaboração, por meio de entrevistas, buscando compreender a participação dos mesmos na composição do currículo.

Esse estudo se justifica por trazer o diálogo com os estudos sobre a formação profissional em lazer em diferentes contextos e o campo do Turismo. Partindo da premissa de que, produzindo identidades, significações, representações e concepções de mundo, o currículo pode ser concebido como um artefato social e cultural que são formados por meio de um conjunto de singularidades e traços selecionados, organizados e estratificados de maneira a convergir e formar subjetividades, busco compreender como ocorre a formação do profissional para atuação no campo do lazer e do turismo no Curso Superior de Licenciatura em Animação Turística da ESHTI. Outro ponto que justifica a realização desta pesquisa diz respeito à importância do processo de internacionalização acadêmica. Tanto no Brasil como em outros países, as universidades são, por natureza, as maiores produtoras de conhecimento. Dessa forma, são elas as responsáveis pela garantia do direito humano universal do acesso de todos e todas aos conhecimentos acumulados pela humanidade, uma vez que promovem a interlocução entre seus pesquisadores, ao compartilharem experiência, socializarem e

propagarem os conhecimentos nelas produzidos.

Ao participar do estudo, o/a voluntário/a prestará grande contribuição a esse processo. Terá, também, a oportunidade, durante a participação na pesquisa, de refletir sobre questões que permeiam uma das dimensões de sua vida, além de poder acessar os resultados do trabalho assim que estes forem publicados.

Em outra direção, podemos prever os riscos de exposição e consequente desconforto do/a voluntário/a ao compartilhar informações e percepções por meio da entrevista. Dessa forma, os sujeitos devem ficar à vontade para participar da pesquisa. Asseguramos total liberdade aos/às voluntários/as, que poderão recusar a participar ou mesmo retirar seu consentimento, sem qualquer tipo de ônus para ambas as partes envolvidas (pesquisado e pesquisadores), em qualquer momento durante a vigência da pesquisa.

A coleta de dados com humanos se efetivará por meio da realização de entrevistas e da observação estruturada. Na fase ora realizada, serão feitas entrevistas semiestruturadas com os atores responsáveis pela composição do currículo do curso. As entrevistas serão realizadas pessoalmente, onde serão gravadas e posteriormente transcritas e analisadas como fonte de informações para o presente estudo. As gravações das entrevistas serão arquivadas por aproximadamente 2 anos e ficarão sob a responsabilidade dos pesquisadores. É previsto que a duração das entrevistas compreenda um período entre 30 e 60 minutos. O doutorando responsável pela pesquisa irá de encontro dos voluntários, no local que estes indicarem para a realização da entrevista.

Nos comprometemos a garantir o anonimato e o sigilo absoluto no tratamento das informações. Os/as participantes serão identificados apenas por um número ou nome fictício e suas identidades não serão reveladas publicamente. A coleta de dados observa as determinações do Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais.

Esclarecemos que todas as despesas relacionadas com este estudo serão de responsabilidade do pesquisador, sendo que não haverá qualquer forma de remuneração financeira para os/as voluntários/as. Assumimos o dever de tornar público o resultado desta pesquisa e reiteramos nossa disponibilidade na prestação de esclarecimentos, em qualquer etapa do estudo.

Disponibilizamos-nos através do endereço Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Oricolé – laboratório sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer, Av. Presidente Carlos Luz, 4664/Campus UFMG, Pampulha, Belo Horizonte - MG, (31) 3409-2337 e divulgamos os dados do Comitê de Ética da UFMG (COEP) para esclarecimentos estritamente relacionados às dúvidas de ordem ética: Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade

Administrativa II, 2º Andar, sala 2005 - telefone (31) 3409-4592. E com os endereços eletrônicos: Gustavo Schünemann Chrsitófaro Silva: [guto1804@gmail.com](mailto:guto1804@gmail.com) e Helder F. Isayama: [helderisayama@yahoo.com.br](mailto:helderisayama@yahoo.com.br).

**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:**

Se você entendeu a proposta da pesquisa e concorda em ser voluntário favor assinar o protocolo abaixo dando o seu consentimento formal, de forma eletrônica.

Desde já, agradecemos a compreensão e a voluntariedade.

**Responsáveis pela pesquisa:**

Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama (Professor orientador)

Gustavo Schunemann Chrsitofaro Silva (Aluno de doutorado)

Declaro que li o documento e aceito participar do estudo:

Sim

Não

Nome do (a) participante

Contato telefônico:

E-mail:

Data:

## APÊNDICE 4

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### **Bloco1 - Questões sobre o docente e as UCs que leciona:**

1. Qual a sua trajetória de formação e de atuação profissional até chegar ao curso e quando começou a lecionar nele?
2. Como enxerga a contribuição de sua formação para a atuação no curso?
3. Já teve experiências anteriores com a que desenvolve no curso? Qual?
4. É professor do curso de AT ou é lotado em outro curso? Qual?
5. Quais ou qual UC leciona e/ou já lecionou?
6. Como se dá a escolha dos temas que serão lecionados?
7. Quais estratégias de ensino e espaços utiliza para lecionar essas UC?
8. Quais são os referenciais bibliográficos utilizados no planejamento dos conteúdos das UCs?
9. No seu entendimento, qual o impacto dos conteúdos das UCs que leciona na formação do curso?

#### **Bloco 2 - Questões sobre o curso**

1. De quem parte a demanda da criação e sequência do curso? Quais critérios são considerados?
2. Para você, qual o papel que o curso desempenha na província de Inhambane e no contexto Moçambicano? Qual a justificativa da oferta dele na ESHTI?
3. Existem outras estratégias para além das UCs na formação em AT? Se sim, quais e com quais objetivos?
4. Como é feito o planejamento anual do curso? Você participa? Quando e como é viabilizada essa participação? Quem mais participa? B
5. Como é a interação do grupo que trabalha no curso? Você participa dessa interação? Qual a sua opinião sobre ela?
6. Existe alguma influência externa a Instituição no planejamento, desenvolvimento e/ou avaliação do curso? Quais? Como você avalia essa influência?

**Bloco 3 - Questões sobre os egressos**

1. Qual o perfil profissional que se pretende formar?
2. Quais saberes você considera fundamentais para a formação no curso AT? São contemplados ao longo do curso?
3. Qual o perfil ocupacional dos graduados?
4. Onde os graduados têm atuado?

**Bloco 4 - Questões sobre limites e potencialidades**

1. Para você, quais são os limites para atuar no curso AT?
2. E as potencialidades?
3. Caso queira comentar ou reforçar algo mais, fique a vontade.