

Pedro António Pessula

**Concepções do Corpo na Educação Física em Moçambique: Um estudo de caso com
professores das escolas secundárias**

Universidade Pedagógica
Faculdade de Educação Física e Desporto
Maputo
2010

Pedro António Pessula

Concepções do Corpo na Educação Física em Moçambique: Um estudo de caso com professores das escolas secundárias

Dissertação apresentada ao Centro de Pós-Graduação, da Universidade Pedagógica, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Educação/Ensino de Educação Física e Desporto, sob orientação do Professor Doutor Wagner Moreira e co-orientação do Prof. Dr. Ângelo Muria

Universidade Pedagógica
Faculdade de Educação Física e Desporto
Maputo
2010

Dedicatória

À memória dos meus avós Peixe, João e Rafael;

Aos meus pais António e Maria;

À minha companheira Jenita;

Aos meus irmãos e sobrinhos;

Pela paciência e muito amor que vêm demonstrando no intuito de me tornar numa pessoa cada vez melhor.

Agradecimentos

Agradeço à minha família que sempre me apoiou e me fez acreditar no amor, na união e na fraternidade;

Ao Professor Wagner Moreira, orientador e amigo, obrigado por acreditar e tornar possível este trabalho, apesar da distância que nos separa e por ter me mostrado que outra Educação Física é possível;

Ao Professor Ângelo, co-orientador, mestre e amigo, por ter me acompanhado de perto na realização deste trabalho e pela bibliografia que me forneceu;

Aos Professores Jorge Bento e por ter me ajudado a entender o Desporto como fenómeno polissémico e plural;

Ao professor Querol (in memoriam) e à professora Mabel, por terem me acompanhado durante a minha formação inicial e durante a minha carreira;

Ao Professor José Castiano, que fez a revisão do meu projecto e obrigado pelo contributo;

Aos Professores que nos acompanharam neste percurso, em especial António Prista, Vicente Tembe, Alberto Graziano, Leonardo Nhantumbo, Silvio Saranga, Gerito Augusto, Hildizina Dias, Stela Duarte, Adriano Niquice, Adroaldo Gaya, José Maia, Go Tani, Fernando Tavares, José Sarmiento;

Aos meus colegas da turma que junto trilhamos este caminho, em especial Salazar Picardo, Timóteo Daca, Jeremias Mahique, Madalena Bive, membros que constituíram comigo várias equipas de trabalho;

A todos colegas do mestrado e da faculdade;

Ao Lucas Cofi e Eduardo Cordeiro, que colaboraram nesta dissertação;

Aos amigos Simão Gaspar, Celiano Sebastião, Manuel, Armando John, Domingos Jaime, entre outros;

A todos professores envolvidos neste trabalho;

E por fim, a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho.

O Meu Khanimambo!

Lista de Abreviaturas

Bach- Bacharel

EEF- Escola de Educação Física

EF- Educação Física

ESG- Ensino Secundário Geral

F- Feminino

FCEFD- Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto

FEFD- Faculdade de Educação Física e Desporto

IMAP- Instituto de Magistério Primário

INDE- Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

INEF- Instituto Nacional de Educação Física

Lic- Licenciado

M- Masculino

MEC- Ministério da Educação e Cultura

Med- Nível Médio (9^a+3 ou 10^a+2)

MINED- Ministério da Educação

OPAE- Organização Política e Administrativa das Escolas

SNE- Sistema Nacional de Educação

UEM- Universidade Eduardo Mondlane

UP- Universidade Pedagógica

Resumo

Ao longo do tempo, conhecer o corpo significava invadi-lo em sua intimidade e, nessa invasão, era permitido manipulá-lo de todas as formas como se tratasse de uma máquina. Ao ser comparado como uma máquina, o corpo recebe uma educação que considera apenas o seu aspecto mecânico, desprovido de sentimentos, emoções e desejos o que significa o não reconhecimento da intencionalidade do movimento humano.

Esta concepção do corpo tem influências na área de Educação Física, visto que, a ideia de corpo fragmentado, corpo considerado como um objecto passível de ser manipulado, de ser dividido em partes para um processo analítico está presente nas nossas aulas. Fundamentamos este nosso argumento, o facto dos conteúdos de Educação Física serem repetições mecânicas de gestos e movimentos desportivos que consideravam apenas os parâmetros físicos em detrimento dos aspectos afectivos, sociais, cognitivos e culturais. No nosso estudo, pretendemos reflectir sobre as concepções do corpo dos professores de Educação Física e o trabalho com o corpo do aluno durante a sua acção pedagógica.

Para alcançar os nossos propósitos, realizamos uma pesquisa qualitativa com enfoque na abordagem fenomenológica para entendermos as concepções de corpo e sua relação com a acção pedagógica na Educação Física em Moçambique. A pesquisa bibliográfica foi efectuada para compor a matriz teórica sobre o corpo, corpo e educação física, corporeidade e formação de professores. Os programas da disciplina de Educação Física e dos cursos de formação, foram analisados através da pesquisa documental para verificarmos como é tratado o corpo. A pesquisa de campo foi com base nas entrevistas aos professores de Educação Física e a observação das aulas.

O estudo foi realizado em 10 escolas secundárias envolvendo 18 professores. Os discursos dos professores foram analisados com base na análise de conteúdo, com base na técnica de elaboração e análise de unidades de significado, adaptado e validado para Educação Física por Moreira, Simões e Porto (2005).

Os resultados do nosso estudo mostram que os professores, entendem o corpo na perspectiva anatómica (44,4%), corpo como máquina (38,9%), corpo e alma (16,7%), corpo como um todo (11,1%) e corpo objecto de rendimento (5,6%). Em relação à acção pedagógica, os professores afirmaram trabalhar com o corpo na perspectiva de rendimento (50,0%), saúde (44,4%), lazer (16,7%), estética (11,1%) e corpo dócil (5,6%). Face a estes resultados, concluímos que os professores concebem o corpo na perspectiva biológica e mecanicista e trabalham com o corpo do aluno de forma fragmentada, procurando atingir o melhor rendimento e perspectiva boa saúde.

Palavras- Chave: Corpo, Corporeidade, Educação Física, Professor de Educação Física

Abstract

Along the time, to know the body meant to invade it in your intimacy and, in that invasion, it was allowed to manipulate him of all the forms as if he treated of a machine. When being compared as a machine, the body receives an education that just considers your mechanical aspect, unprovoked feelings, emotions and desires that it means the non recognition of the human movement intention.

This conception of the body has influences in the physical education area, because, the idea of fragmented body, considered the body is an object that we can manipulate, divided in parts for an analytic process, present in our classes. we were founded our argument for the fact of the physical education contents to be based in mechanical repetitions of gestures and sport movements that considered the physical parameters in detriment of the affective, social, cognitive and cultural aspects.

The study involving 18 teacher of 10 secondary schools. We analyzed the speeches of the teachers them with base in the technique of elaboration of the meaning units, adapted and validated for physical education by Moreira, Simões and Porto (2005). The results show the teachers, understand the body in the anatomical perspective (44,4%), body as a machine (38,9%), body and soul (16,7%), body as a whole (11,1%) and, body is a revenue object (5,6%). In the pedagogic action, they worked whit a body in the revenue perspective (50,0%), health (44,4%), leisure (16, 7%), aesthetics (11,1%) and docile body and alienated (5,6%). Face to these results, we concluded that the studied teachers conceive the body in the biological and mechanical perspective. They work the form body it fragments thinking about the income.

Key words: Body, Embodiment, Physical Education, Physical Education Teacher, classes

Índice

Dedicatória	i
Agradecimentos	ii
Lista de Abreviaturas	iii
Resumo	iv
Introdução	1
Estrutura da dissertação.....	2
Objectivos.....	2
Objectivo Geral.....	2
Objectivos Específicos	2
Capítulo I	
1. Corpo, Educação Física e Corporeidade	3
1.1. Corpo na história	3
1.2. Corpo na Idade Moderna	7
1.3. Idade Contemporânea	9
1.4. Corpo na Educação Física	12
1.5. Corporeidade	18
Capítulo II	
2. Educação, Formação Profissional e Educação Física em Moçambique	23
2.1. Educação	23
2.1.1. Antes da Independência.....	23
2.1.2. Depois da independência	27
2.2. Formação de Professores.....	30
2.2.1. Formação de Professores de Educação Física no Período Colonial.....	33
2.2.2. Formação de Professores de Educação Física depois da Independência.....	35
2.3. Educação Física em Moçambique.....	41
2.3.1. Educação Física Antes da Independência.....	41
2.3.2. Educação Física Após a Independência.....	44
Capítulo III.....	
3. Metodologia	49
3.1. Área e Sujeitos da Pesquisa	50
3.2. Descrição das aulas observadas (do objecto/corpus pesquisado)	51
3.3. Instrumento e Técnica de Recolha de Dados.....	55

3.4. Instrumento para Análise dos Dados	55
3.5. Estudo Piloto.....	57
3.6. Considerações éticas.....	57
3.7. Limitações do Estudo	58
Capítulo IV.....	
4. Apresentação e Análise dos Resultados.....	59
4.1. Análise Ideográfica	59
4.1.1. Entendimento do Corpo.....	59
4.1.2. Trabalho com o corpo.....	62
4.2. Análise Nomotética	65
4.2.1. Entendimento do corpo.....	66
4.2.2. Trabalho com o corpo.....	67
Capítulo V.....	
5. Considerações Finais	69
Bibliografia	71

Índice de Quadros

Quadro 1: Síntese da evolução histórica da visão corporal na Educação Física (Adaptado de Negrão, 2008)	14
Quadro 2: Plano de Estudos do curso para formação básica de professores de Educação Física de 6 ^a +1 (Tembe, 2005 citado por Muria, 2009).....	36
Quadro 3: Plano de Estudos do curso para formação básica de professores de Educação Física de 6 ^a +1 (Tembe, 2005 citado por Muria, 2009).....	37
Quadro 4: Plano de Estudos do curso para formação básica de professores de Educação Física de 6 ^a +1 (Tembe, 2005 citado por Muria, 2009).....	37
Quadro 5: Plano de estudos do ano de 1994-2004 (UP, 1995, p. 98)	38
Quadro 6: Objectivos e competências de Educação Física apresentados no novo programa (Fonte: INDE, 2008)	46
Quadro 7: Caracterização da nossa amostra.....	50
Quadro 8: Programa de Educação Física do Ensino Secundário Geral (MINED, 1995).....	86
Quadro 9: Visão geral dos conteúdos da 8 ^a a 10 ^a classe (MEC, 2008).....	87

Índice de Tabelas

Tabela 1: Resultados sobre o entendimento do corpo pelos professores de Educação Física	59
Tabela 2: Resultados sobre o trabalho com o corpo nas aulas de Educação Física	62

Índice de Figuras

Figura 1: Avaliação de uma aluna num circuito constituído por 3 estações.	52
Figura 2: Aula assistida na Escola Secundária Zona Verde, parte do aquecimento.	52
Figura 3: Alunas jogando Futebol tendo como árbitro um aluno	53
Figura 4: Alunos aprendendo serviço numa aula Voleibol	54
Figura 5: Alunos realizando o salto à corda que o professor designou de Roop Skipping ..	54
Figura 6: Alunas realizando o salto à corda numa aula.....	55

Introdução

“Não se deve ir atrás de objectivos fáceis, é preciso buscar o que só pode ser alcançado por meio dos maiores esforços.” Albert Einstein (1879-1955)

A ideia que norteou a escolha do tema resultou no interesse que nos desperta, enquanto professores, pelo assunto relacionado com a forma como a Educação Física é leccionada nas nossas escolas que, ao nosso ver, passa pela forma como é concebido o trabalho com o corpo do aluno.

Chegamos a este interesse pelo facto de, ao longo da história, ter sido característica da Educação Física trabalhar com a ideia de “corpo perfeito”, “corpo modelo”, sendo muitas vezes negada sua prática aos alunos que não apresentam estas características.

Para nós, esta concepção de Educação Física resulta da forma como é estruturada e concebida a formação de professores que é dissociada às questões de corporeidade, o que não possibilita, ao formando, compreender a criança como um todo. Esta concepção tem provocado interpretações equivocadas acerca do que seja bom para ela, já que o professor não consegue vê-la como realmente é por um lado, e não compreende seus sentimentos e suas emoções por outro lado.

Olhando para a Educação Física em Moçambique verificamos a contínua insistência na abordagem tradicional do ensino focalizado na aprendizagem de técnicas fora do contexto quotidiano do aluno. Esta abordagem apresenta fortes marcas do paradigma cartesiano, o qual fragmenta e mecaniza o conhecimento desportivo quando este pretende focalizar o corpo a partir das partes para atingir o todo.

O corpo é educado para ser útil, atlético, disciplinado, moldado, obediente, saudável. Daí a razão da menor preocupação com as emoções e sentimentos dos alunos.

Esta realidade leva-nos a questionar: A fragmentação e a mecanização do conhecimento do corpo durante a formação em Educação Física (Muria, 2009) não terá implicações na acção pedagógica dos professores formados nas nossas instituições?

Entendemos que o aluno praticante de actividade desportiva na escola deve ser visto como um todo, o que significa aceitar o corpo, suas emoções, seus pensamentos, sua cultura e suas expressões sociais numa perspectiva unificada. Neste contexto, iremos procurar entender o conhecimento do corpo que os professores advogam e como essa concepção influencia a sua prática pedagógica.

Estrutura da dissertação

A nossa dissertação está organizada em 5 capítulos. No primeiro capítulo intitulado **“Corpo, Educação Física e Corporeidade”**, abordamos o Corpo na História, o Corpo na Educação Física e a Corporeidade a partir das reflexões de Moreira (1995, 2003, 2006), Santin (2003, 2007), Regis De Moraes (2003, 2007), Nobrega (2005) e das concepções de Merleau-Ponty (1964, 1994, 2006), Morin (2000), Assmann (1995, 1996).

No segundo capítulo abordamos a **“Educação, Formação de Professores e Educação Física em Moçambique”**, no qual apresentamos o percurso histórico da Educação, Formação de Professores e Educação Física em Moçambique.

No terceiro capítulo apresentamos a **“Metodologia”** que usamos para a realização da nossa pesquisa, nomeadamente, os métodos, os materiais e os procedimentos para a análise de dados.

No quarto capítulo, **“Apresentação e Discussão dos Resultados”**, apresentamos as análises ideográfica e nomotética dos discursos dos professores. Terminamos com o quinto capítulo no qual a apresentamos as **“Considerações finais”** do nosso estudo e a nossa perspectiva para o trabalho com o corpo nas aulas de Educação Física.

Objectivos

Objectivo Geral

Reflectir sobre o entendimento do corpo pelos professores de Educação Física e sua relação com a prática pedagógica.

Objectivos Específicos

Para a concretização do objectivo geral, definimos os seguintes objectivos específicos:

1. Identificar os discursos dos professores de Educação Física sobre o corpo;
2. Identificar como os professores trabalham com o corpo do aluno nas aulas de Educação Física;
3. Analisar os programas de Educação Física no Ensino Secundário em relação ao corpo.

1. Corpo, Educação Física e Corporeidade

“Não basta ensinar ao homem uma especialidade, porque se tornará assim uma máquina utilizável e não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, do que é belo, do que é moralmente correcto” Albert Einstein (1879 – 1955)

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira parte abordamos o significado do corpo ao longo da história, na segunda parte o corpo na Educação Física e na terceira parte apresentamos os pressupostos da Corporeidade.

1.1. Corpo na história

Ao longo do tempo o corpo do ser humano passou por muitos significados, estando estes ligados aos aspectos culturais, sociais, políticos e económicos. Estes significados atribuídos ao corpo influenciaram a forma como era concebida a vida e a educação.

A história, de acordo com Peres (2009), mostra-nos que o corpo esteve sempre em evidência de acordo com o tempo. Hoje a importância em relação ao corpo liga-se ao valor estético e à preocupação de aquisição e manutenção da boa saúde. Mas, tanto a estética quanto a boa saúde na maioria dos países da sociedade ocidental atrela-se a aquisição de bens, ao consumo de produtos, razão esta desses valores estarem à margem da maioria da população.

Na pré-história, o homem primitivo lutava para sua sobrevivência e caracterizava-se por ser nómada. As suas grandes preocupações eram o ataque e a defesa, por isso, tinha que ter um biótipo de corpo que era ser forte, ágil e robusto (Peres, 2009).

O corpo é concebido na sua forma utilitária, ligado às necessidades sociais, biológicas e de sobrevivência. As manifestações corporais estavam ligadas aos movimentos naturais, guerreiros e culturais tais como caminhadas, corridas, subidas em árvores para tirar frutas, para fugir dos animais ferozes, travessia de rios, saltos para superar obstáculos, entre outras.

Medina (2005, p. 53) afirma que desde o início, *“o homo-sapiens era um ser uno, integrado e entregue ao mundo. Ele e o mundo eram uma coisa só. Mesmo no pensamento mítico não havia dicotomia entre homem e natureza, o homem não se separa da natureza”*. Esta convivência com a natureza permitiu que o corpo do homem se adaptasse à diversidade do mundo vivido.

Na antiguidade, de acordo com Melo (2004), há início da visão dicotômica corpo-alma, com o início do lento processo de desvalorização do corpo, de sua depreciação e negação.

Rouanet (2003, p. 49) sustenta esta visão ao afirmar que *“somos o nosso corpo, nosso corpo é matéria, e essa matéria determina nosso comportamento, levando-nos a praticar tanto o que chamamos bem como o que chamamos mal, sem que sejamos responsáveis por uma ou outra coisa”*. Nesta frase, verificamos a presença da dualidade alma-corpo, ou espírito-sensibilidade em que o corpo é visto como objecto material.

Outra presença da dualidade alma-corpo encontramos na visão dos gregos, na qual *soma* (corpo) seria uma certa quantidade de matéria, e *psique* (alma), o *pneuma* (sopro) que animaria, que daria vida a essa quantidade definida de matéria. Para Gallo (2006, p. 11), *“corpo e alma, não eram tomados como realidades separadas mas como realidades que se complementavam”*.

De acordo com Lobo (1999), a educação na Grécia preocupava-se com o desenvolvimento físico e intelectual procurando evidenciar a formação consciente e integral do homem atribuindo grande importância ao cuidado com o corpo.

Esta perspectiva do pensamento educacional dos gregos, é contrariado pelos filósofos Platão (428-347 a. C.) e Aristóteles (348-322 a.C.) ao conceber corpo e alma com substâncias ou realidades distintas.

Segundo Gallo (2006, p.17-18), Platão concebe corpo e alma como realidades absolutamente distintas, contudo, relacionadas. Para ele, o corpo reflecte o mundo real, corruptível, mortal e a alma pertence ao mundo ideal, perfeita e imortal. Por isso, as actividades relacionados ao intelecto eram nobres reservados a aristocracia e relegando às classes inferiores os trabalhos braçais.

Nesta concepção do Platão, podemos observar que em cada ser humano existem duas partes sendo uma poderosa que manda (a alma) e a outra fraca que obedece, que é manipulável (o corpo).

Aristóteles suaviza um pouco o dualismo do seu mestre, Platão, mas mantém sempre a concepção instrumental, ao afirmar que *“a alma é aquilo que anima o corpo, mas está plenamente integrada a ele”* (Gallo, 2006, p. 12). Assim, para Aristoteles, de acordo com Bolsi (2006), o homem é uma unidade substancial de alma e de corpo, sendo a alma caracterizada pela sua racionalidade, a inteligência, o pensamento. A alma cumpre as funções de forma em relação a matéria que é constituída pelo corpo. Nesta visão, não há

fragmentação entre o mundo das ideias e o mundo da matéria. No entanto, a matéria (corpo) continua num plano inferior em relação a alma (mente).

Gallo (2006) afirma que na obra “A política”, Aristóteles considera dois tipos de hábitos, uns apaixonados, ou provindos da sensibilidade e outros intelectuais. Assim, como o corpo é gerado antes da alma, a parte carente da razão, e igualmente, antes razão. Isto se observa pelos rasgos de cólera, pelos desejos e pelas vontades mostradas pelas crianças ao nascer. Contrariamente, o raciocínio e a inteligência só aparecem naturalmente com a idade. Por isso, convém dar as primeiras atenções ao corpo, as segundas aos instintos da alma, recorrendo-se, todavia, ao intelecto ao tratar dos apetites e à alma, ao tratar do corpo.

De acordo com Peres (2009, p. 54), “[...] do século V ao I a.C. houve a queda do ideal educativo grego. O profissionalismo e a especialização desportiva, fizeram esquecer os fundamentos da instituição educativa criada pelo Estado”. É neste sentido que, os romanos orientavam as suas actividades corporais viradas para aspectos meramente guerreiro.

As preocupações com o corpo visavam a sua forma utilitária desvalorizando deste modo, o desenvolvimento integral do corpo. A educação romana baseava-se em princípios militares e religiosos (Lobo, 1999).

Os romanos deixaram de valorizar o desenvolvimento do corpo como parte fundamental da educação harmoniosa e equilibrada. O corpo nos romanos, perdeu o valor que possuía na educação grega.

Para os gregos, o homem deveria ter harmonia de formas e proporções e para os romanos, o homem deveria ser forte e robusto tendo como finalidade a formação guerreira (Peres, 2009).

Com a queda do império romano, o estudo do homem pelos filósofos caiu ao esquecimento e a igreja cristã ficou detentora do conhecimento (Peres, 2009). As ideias de Platão e Aristóteles influenciaram o pensamento cristão, porque o corpo passou a ser visto como símbolo do pecado. A igreja representou um ideal unificador perante o caos de desintegração política e social do império romano.

De acordo com Lobo (1999), o homem passou a preocupar-se exclusivamente com a salvação da alma porque o corpo era um local de confronto entre o bem e o mal. Por isso, o corpo, sendo lugar das tentações, da corrupção e da doença, devia aplicar-lhe castigos para purificá-lo.

Para Brandão (2003), a representação do corpo na idade média era presidida pela prévia adopção de elementos esquemáticos e abstractos dentro dos quais a figura era

construída. O que se tinha em vista não era propriamente a realidade do corpo mas sua acomodação dentro das grades e proporções figurativas e simbólicas.

Confirmam esta visão de corpo, Dumont & Preto (2005) ao afirmarem que, neste período, o mundo foi direccionado pela teologia católica em que se estimulava a “*ascese*”¹, isto é, a negação do corpo. O corpo torna-se corruptível e imoral porque se a alma superior não souber controlar as paixões e os desejos, o homem será incapaz de um comportamento moral.

Zylberberg (2007) afirma que o corpo, antes valorizado pela exacerbação física, passou a ser o lugar de encarceramento do espírito e, conseqüentemente, do pensamento. As pessoas estavam submetidas à ordem dada, não poderiam deixar aflorar os impulsos individuais. As emoções e os desejos deveriam ser controlados.

Como consequência, surge, de acordo com Bolsi (2006), um novo tipo de educação, conotado com a igreja, que enfatiza o aspecto moral, as normas da vida e comportamento. A visão de corpo é ligada ao pecado, prevalecendo o preconceito de que para salvar a alma é preciso morrer o corpo.

Segundo Melo (2004), o corpo tornou-se algo desprezível, sujo, fonte de pecado, devendo por isso ser disciplinado, supliciado, regulado, pois tudo que era material era provisório, mundano. A alma foi transformado em algo sobrenatural (supervalorizado) e o corpo passou a ser sinónimo de materialidade (desvalorizado).

Foucault (2004) descreve que a punição física servia como instrumento para tirar o mal do corpo dos acusados, sendo este o alvo principal da repressão penal. O que demonstra as manifestações culturais da transformação de homens em corpos dóceis. Esta finalidade, representa a descoberta do corpo como alvo e objecto de poder, no qual, o corpo é manipulado, modelado, treinado, tornado obediente.

No renascimento, há a modificação da concepção da vida e dá-se a importância ao corpo alegre, belo, estético. O homem passa a ser o centro de todas as atenções (antropocentrismo). Defende-se a valorização do corpo (união indivisível entre a alma e o corpo) e o desenvolvimento equilibrado entre o corpo e a alma. Denota-se a preocupação da educação pelos princípios da razão.

Foi neste período que, de acordo com Zylberberg (2007), o corpo foi dissecado e dividido para ser compreendido pela ciência que conduziu o homem ao pensamento concreto, ao campo da razão e à certeza absoluta como categoria indubitável.

¹ Ginástica espiritual: Jejum, penitência, mortificação

Segundo Brandão (2003), a pintura e escultura do Renascimento mostram o corpo a partir de novas visões que o homem estabelece sobre si mesmo, sobre a natureza que o cerca e sobre o absoluto. As mudanças verificadas não resultam de um avanço de conhecimento prático e dos novos dados empíricos obtidos pelas ciências, como a anatomia. Antes, são mudanças de ordem teórica que motivam as transformações artísticas e a prática científica, e que levam tanto à destruição dos velhos hábitos do pensamento medieval como à semelhança das interpretações modernas do corpo humano.

Analisando a visão de Alberti, Leonardo da Vinci, Michelangelo e Donatello, Brandão (2003) afirma que corpo e alma interagem permanentemente e não há rotura entre subjectividade e nosso exterior. Se o homem possui os ossos para servirem de armadura e para sustentarem a carne, o mundo tem as rochas que sustentam a terra; se o homem contém em si um lago de sangue, em que aumenta e diminui o pulmão na respiração, o corpo da terra tem o mar oceânico que aumenta e diminui de seis em seis horas. Pois o homem e o mundo são semelhantes.

O Renascimento dessacralizou esse corpo, juntamente com a natureza, o espaço e o tempo. O que resta ao corpo é o resíduo sobre o qual a ciência moderna se erguerá: um corpo sem alma e reduzido à mera facticidade. Esse corpo se expressa tanto na *res extensa* de Descartes como na representação que lhe dá o médico holandês nas suas lições em Pádua e nas figuras de seus livros (Brandão, 2003).

É no renascimento que se passa progressivamente para o estudo do corpo e o desenvolvimento da ciência.

1.2. Corpo na Idade Moderna

Nos séculos XVI e XVII o corpo é visto como um objecto divisível e fragmentado. Surge a disciplina como método de controlo das operações do corpo, impondo-se uma relação de docilidade - utilidade e ao mesmo tempo torna-se um factor de dominação.

Destaca-se neste período, as concepções filosóficas de René Descartes (1596-1650) que é considerado como sendo o representante da filosofia ocidental. Descartes foi o grande precursor da concepção dicotómica do corpo, posteriormente aprofundado por Newton (1643 - 1727) daí paradigma newtoniano-cartesiano, ao separar o corpo da alma (mente). A ideia de corpo reduzia-se à ideia de matéria que se tornou a substância do mundo físico e o espírito tornou-se no idealismo metafísico.

Gomes (2003), Dumont & Preto (2005), Gallo (2006) e Frastrone (2009) afirmam que a abordagem mecanicista do corpo inicia no século XVII a partir do pensamento de Descartes e Newton que concebem o corpo como uma máquina.

Para Gallo (2006), Descartes concebe o corpo humano em duas instâncias: corpo e matéria (*res extensa*) e coisa pensante (*res cogitans*) hoje entendido como pensamento cartesiano ou dualismo psico-físico que teve como epílogo a célebre frase “penso, logo existo”. Descartes, pensava que o corpo não era capaz de mover-se, de sentir, de pensar, ao contrário, o corpo era movido por alguma outra coisa, alheia a ele, pela qual era tocado. E essa outra coisa que move o corpo era a alma.

Descartes ao colocar a mente como centro e suporte de toda a realidade nega qualquer evidência que atribui ao corpo alguma veracidade (Gomes, 2003). Ao duvidar, enquanto conhecimento verdadeiro, das informações obtidas através da percepção sensorial, nasce a desconfiança em relação ao corpo e a separação dele da mente. Descartes ao duvidar da existência dos corpos incluindo o seu, acaba por pressupô-lo em alguma medida, pois, entende ele que para se poder duvidar é preciso existir, pelo menos enquanto algo, alguma substância capaz de pensar (Frastrone, 2009).

Nesta perspectiva, Descartes faz uma analogia entre corpo e máquina, dotando ao corpo função e especificidade mecânica. Ele considerava-se primeiro, provido de rosto, mãos e braços que constituíam uma máquina composta de ossos e carne tal como se apresentava em cadáver.

Segundo Gomes (2003) e Frastrone (2009), Descartes trata o corpo como uma máquina, composta de partes como cabeça, mãos e braços tal como aparecem em um cadáver. O que significa, para Novaes (2003), uma ‘mecânica articulada’ comparada a um relógio “composto de arruelas e contrapesos.

Moreira (2003, p. 86), ao fazer a analogia entre o relógio e o corpo, afirma que “*ao cuidar do corpo como cuidamos o relógio, provavelmente iremos ter as mesmas atitudes em relação aos dois: se uma parte ficar danificada, substitui-se essa parte. [...] se a aparência não estiver boa, vamos poli-la para deixá-la nova em folha através de reconstruções ou remodelações plásticas*”.

De acordo com Capra (1999), conceber o funcionamento do corpo como uma máquina não dá respostas às questões científicas que colocamos, o que demonstra a subjectividade do conhecimento científico.

Ao caracterizar o corpo e a alma como duas substâncias distintas e opostas, o dualismo cartesiano dificulta uma concepção de corpo humano no qual a unicidade é uma realidade.

Para ilustrar a concepção cartesiana, Foucault (2004) afirma serem dois os registos no “grande livro do homem-máquina”: o anátomo-metafísico, tendo Descartes como autor principal, seguido por médicos e filósofos, e o registo técnico-político, composto por regulamentos (militares, escolares e hospitalares) e por processos empíricos, controladores e disciplinadores das operações do corpo. Dois registos bem distintos porque tratava-se ora de submissão e utilização, ora de funcionamento e de explicação: corpo útil, corpo inteligível.

Foucault (2004, p. 118), afirma que *“é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. Os famosos autómatos, por seu lado, não eram apenas uma maneira de ilustrar o organismo: eram também bonecos políticos, modelos reduzidos de poder- obsessão de Frederico II, rei minucioso das pequenas maquina, dos regimentos bem treinados e dos longos exercícios”*.

Esta concepção está na raiz da atitude contemporânea de tratar o corpo como mercadoria, como extensão que pode ser moldada segundo a moda em vigor. A filosofia cartesiana tomava o partido da alma em detrimento do corpo em razão do conhecimento. Advogava que o único conhecimento verdadeiro era aquele produzido pela razão, faculdade da alma, enquanto o conhecimento sensível, com sede no corpo, enganava-nos.

1.3. Idade Contemporânea

Na idade contemporânea, época da revolução industrial, exalta-se o corpo em liberdade, isto é, o corpo deixa de ser prisão da alma. Há o regresso ao ideal grego de desenvolvimento equilibrado entre o corpo e a alma, tornando-se importante a referência ao desenvolvimento do ser humano como um todo.

Segundo Dumont & Preto (2005), este período também é caracterizado por um conjunto de transformações como a concepção heliocêntrica, a secularização do conhecimento, o antropocentrismo, marcando uma nova visão de homem no mundo e, conseqüentemente, da sua corporeidade.

Le Breton (2003), afirma que o corpo é visto como um vestígio desprezível e condenado a desaparecer, transformando-se em membro excedente, pós humanidade. *“O corpo deve desaparecer logo, a fim de permitir o acesso a uma humanidade gloriosa. Será ajudado em sua busca por um ex-pirata informático morto, mas cujo espírito continua vivo”* (p.123).

Para Rouanet (2003), o corpo é uma simples máquina porque pode ser consertadas. Trata-se de aperfeiçoar o corpo, como antes se queria aperfeiçoar a alma. Sendo assim, não se aconselham mais exercícios espirituais, como os recomendados pelos hindus, chineses, japoneses, etc., mas exercícios em academias de musculação.

Ao subtrair-se do corpo a própria alma da morte, constitui-se o objecto da medicina moderna e a moderna noção do corpo-máquina. As próteses químicas e a inteligência artificial desenvolvidas em nossos dias são a alma que fazemos florescer sobre este corpo desanimado que estendemos na maca da modernidade. (Brandão, 2003)

Os padrões de normalidade e patologia variam de acordo com a cultura. Rouanet (2003, p. 54) afirma que *“um médico de Gana, nascido com sete dedos, disse que se tivesse nascido numa determinada aldeia, situada de um lado do rio, seria morto no momento do parto, porque se supunha que essa anomalia trouxesse má sorte, e se tivesse nascido do outro lado, seria festejado como uma pessoa favorecida pelos deuses. Por outro lado, a miopia é considerada normal e culturas agrícolas e grave em culturas de caçadores.”*

Por outro lado, o mundo contemporâneo procura a perfeição do corpo pelas modificações genéticas para produzir pessoas mais belas e mais fortes.

Neste sentido, uma empresa americana desenvolveu, de acordo com Rouanet (2003, p. 54) um hormônio de crescimento para crianças com deficiência de hipófise o que se justifica. *“O problema é que o mesmo hormônio continua a ser usado, sem aviso aos interessados, para que as crianças ficassem mais altas. Ora, estatura baixa não é doença. Por outro lado, os porcos são geneticamente modificados para fornecer órgãos para transplante sem risco de rejeição”.*

Olhando para estes exemplos verificamos as influências culturais no padrão do corpo e a influência da genética na criação de um padrão de corpo ideal. Assim, até aos dias de hoje, pretendemos criar uma máquina perfeita, perpetuando a concepção cartesiana do corpo.

De acordo com Rouanet (2003), a criação de identidades humanas baseadas no DNA pode resultar numa nova forma de estratificação social, em que uma “elite genética”, composta de pessoas mais saudáveis e mais inteligentes, domina a classe inferior, composta das pessoas biologicamente desfavorecidas, predestinadas por seu nascimento a uma condição submissa.

Por outro lado, procura-se atingir a perfeição através do corpo electrónico, imune à doença, à morte, à deficiência física que representa o paraíso. Le Breton (2003, p. 124’129) afirma que *“O homem, através da tecnologia, quer prolongar ao infinito sua existência, graças ao aperfeiçoamento tecnológico. Como o homem vale apenas pelo seu cérebro, a*

dissolução do corpo não alerta em nada sua identidade. (...) Ao dissociar corpo e experiência, o virtual legítima, aos olhos de muitos internautas, a oposição essencial entre espírito e corpo”.

Os ciberamigos são às vezes mais íntimos que as pessoas mais próximas, porque jamais os encontramos. As pessoas deficientes ou gravemente doentes têm a oportunidade de mover-se à vontade, sem temer obstáculos físicos, ou de comunicar-se sem temer serem estigmatizadas. *“Se o corpo é um símbolo da sociedade, toda modificação em sua forma afecta simbolicamente o vínculo social. Os limites do corpo desenham, em sua escala, a ordem moral e significativa do mundo. (...) Uma desordem introduzida na configuração do corpo é uma desordem introduzida na coerência do mundo”* (Le Breton, 2003, p. 136).

Segundo Rouanet (2003, p. 48), *“a lógica de uma concepção para a qual a biologia é tudo e as influências do meio são praticamente nulas bloqueia qualquer hipótese de uma acção capaz de modificar esse estado de coisas, seja pela educação, seja pela transformação social, mesmo de carácter reformista”.*

Hoje, sob vários "disfarces", as dicotomias corpo-alma, matéria e forma, exterior e interior, objectivo e subjectivo, o visível e o invisível, o mortal e o divino, o que perece e o que perdura, o que perde sua identidade e aquele que a conserva, o liberado e o reprimido, a negação e a afirmação, continuam influenciando o nosso modo de ver o corpo.

A escola repete este modelo ao idealizar a ordenação dos alunos por fileiras nas salas, nos corredores ou nos pátios. De acordo com Foucault (2004), é determinando o lugar de cada um que facilmente podemos controlar, isto é, é construindo corpos disciplinados e produtivos que podemos atender as necessidades do mundo do trabalho.

Esse corpo obediente pode ser visto em várias situações propiciadas pela Educação Física em que o corpo corre inúmeras voltas ao redor do campo sem saber para quê; alonga-se em posições pré-estabelecidas e exercita-se num processo repetitivo de movimentos buscando-se até a exaustão; treina e pratica desportos em posições cada vez mais especializadas na busca de um rendimento perfeito (Moreira & Nóbrega, 2008).

É com a intenção de mudar esta visão que Moreira (1995) alerta-nos para a necessidade da transformação dos valores da Educação Física no sentido de mudar a rota dessa disciplina curricular, em que o corpo objecto pudesse ceder lugar ao corpo sujeito. O que significa que o acto mecânico no trabalho corporal deve ceder lugar à consciência do movimento corporal.

Para que essa mudança ocorra, é necessário, segundo Assmann (1996, p. 22), *“criar melhores situações de aprendizagem, melhores contextos cognitivos, melhor ecologia*

cognitiva, melhores interações geradoras da vibração bio-psico-energética do sentir-se como alguém que está aprendendo” pois “educar não é apenas ensinar, mas criar situações de aprendizagem nas quais todos os aprendentes possam despertar, mediante sua própria experiência do conhecimento, para a sua dignidade de sujeitos do seu futuro”.

Deste modo, a escola deve, segundo Morin (2000), ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo. Pois, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis do todo e há um tecido interdependente, interactivo e inter-retroactivo entre o objecto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.

Entendemos que a Educação e a Educação Física devem pensar no corpo sujeito, considerando os seus sentimentos, as suas paixões, as suas emoções. Porque precisamos pensar numa Educação e Educação Física mais humanizada.

1.4. Corpo na Educação Física

A preocupação com a performance no movimento humano não é recente. O homem primitivo, para sua sobrevivência, necessitava fugir para se defender ou caçar. Desta forma, ele executava os seus movimentos corporais básicos desde que se colocou de pé. A Educação Física, nas origens remotas da história, indica que 3000 a.C., na China, o imperador Hoang Ti, visando ao progresso da sua população, incentivava os exercícios físicos com finalidades higiénicas, terapêuticas e guerreiras (Virtuoso Jr, et al, 2003).

Na antiguidade, a Educação Física compreendia exercícios metódicos para desenvolver e apurar energias do organismo. Os exercícios de ginástica educativa visavam desenvolver todo o conjunto do aparelho motor (Marinho, 2005). Deste modo, as actividades físicas visavam trabalhar o corpo para adquirir hábitos higiénicos e desenvolver o corpo forte, sadio e disposto para a acção².

Gallo (2006) afirma que Aristóteles critica o sistema espartano que se preocupava em formar guerreiros o que implicava iniciar as crianças na ginástica desde cedo. Considerava que, ao proceder desta forma, iríamos deformar o corpo e impedir o crescimento da criança. Para ele, até a puberdade devia-se praticar exercícios leves e evitar os excessos da alimentação e trabalhos violentos porque impediam o crescimento.

No período medieval, a educação surge como instrumento para um fim considerado maior, a salvação da alma e da vida eterna. *“Os ideais da educação escolástica estão baseados nos ideais ascéticos “que distanciam o homem dos prazeres mundanos e das*

² A palavra acção, nesta frase, deve ser entendida como combater para reprimir os inimigos

preocupações terrenas, tentando aproximá-lo da mais alta espiritualidade” (Aranha, 1989, citado por Negrão, 2008, p. 55).

Erasmus Rotterdam (1467-1536) e Michel de Montaigne (1533-1592) chamavam a atenção às práticas dos castigos corporais, trazendo para a educação a dimensão do divertimento, como alternativa ao ensino livresco: Consideravam a importância da educação integral do homem, por meio da formação do espírito ágil e crítico onde a cultura corporal era essencial (Aranha, 1989, citado por Negrão, 2008). Neste sentido, de acordo com Marinho (2005), recomendavam que a educação das crianças devia basear-se no que elas devem fazer quando forem adultos.

Na Grécia Antiga, as actividades atléticas e ginásticas faziam parte do ideal grego de formação integral do homem. Além de possuir valores morais e pedagógicos, o Desporto era utilizado, na época escolar, como preparação militar para os jovens. Os jogos gregos tinham carácter predominantemente religioso, neles eram homenageados os Deuses do Olimpo. Os Jogos Olímpicos significaram o intercâmbio cultural entre as cidades-estado gregas e eram realizados para celebrar a paz entre os povos gregos (Godoy, 1996 citado por Sigoli & De Rose Jr., 2004).

De acordo com Abrantes et al (2001), os exercícios ginásticos sob a responsabilidade do pedótriba³, eram para cuidar do corpo físico - entretanto - recomenda-se que os praticantes para a sua melhor formação recebam também a contribuição formativa da música.

Manacorda (1989) citado por Negrão (2008), afirma que os exercícios físicos na educação romana, tinha como finalidade preparar o futuro cidadão para o uso das armas na defesa da própria pátria e ofensa à pátria alheia. Ao rei era reservada, para além da instrução intelectual, a caça, como Educação Física, para poder suportar as fadigas e as aflições.

Na educação romana, o corpo é visto como a capacidade de suportar o combate, as lutas e a guerra e os exercícios físicos visavam formar indivíduos fortes e saudáveis. Considerando os instrumentos disponíveis neste período para a realização das guerras, é fácil depreender que o maior poderio militar fosse o próprio corpo, por isso, passou a ser um instrumento da guerra. A extensão do homem em seus instrumentos era, no máximo, a extensão de sua espada, do alcance da flecha ou da lança (Marinho, 2005).

Preocupar-se com o corpo forte, sadio e disposto para a acção, segundo Moreira (2003), é trabalhar o corpo como objecto de rendimento porque render significa produzir mais, ganhar mais, ter um lucro maior, conotações essas que desprezam os corpos que rendem menos. A nossa estrutura social e o nosso modo de vida ocidental levaram-nos a ter,

³ Designação grega do professor que leccionava a Educação Física às crianças

no rendimento, um dos valores mais importantes: o corpo vale o quanto rende. No quadro 1 apresentamos uma síntese da concepção do corpo na Educação Física.

Quadro 1: Síntese da evolução histórica da visão corporal na Educação Física (Adaptado de Negrão, 2008)

Autor	Período	Finalidades	Actividades	Visão de corpo
Marinho (2005)	Idade da pedra-homem primitivo	Utilitária-Guerreira	Actividades físicas: condições de vida do homem pré-histórico	Corpo útil, corpo instrumento da guerra
	3000ª.C.- Chineses, 2000ª.C.-Hindus, e 40-Egípcios	Higiénica, Terapêutica e Guerreira	Exercícios físicos	Corpo saudável, corpo instrumento da guerra
Marrou (1973)	Período arcaico ateniense	Educação Guerreira	Ginástica, Atletismo (corridas, arremessos, salto em extensão), Luta, Desportos, Concursos Atléticos, Jogos com Bola	Corpo instrumento da guerra, Corpo objecto de rendimento
Manacorda (1989)	9ª e 10ª Dinastia (2130-2040ª.C.)	Formação do filho do rei	Natação, ginástico-desportivas ou militares	Corpo objecto manipulável, corpo como instrumento da guerra
	Clássico Grego	Educação Guerreira	Ginástica	Corpo instrumento da guerra
	Romano	Educação Guerreira	Uso das armas, exercícios de corrida, equitação, lançamento de dardos e flecha	Corpo instrumento da guerra
	Alta Idade Média	Educação Guerreira	Caça e equitação	Corpo instrumento da guerra
	Baixa Média	Educação Guerreira	Cavaleiresca e caça	Corpo instrumento da guerra
	Renascimento	Componente da formação do novo homem	Ginástica e jogos sob orientações pedagógicas	Corpo objecto de rendimento, corpo útil
Betti (1991)	Séc. XVIII	Formação de educação	Dança, Ginástica, jogos e desporto	Corpo dócil, disciplinado
Colectivo de Autores (1992)	Final do Séc. XVIII e início do Séc. XIX	Formação da força do trabalho	Jogos, ginástica, dança, equitação como forma cultural	Corpo objecto de rendimento, corpo útil
Kolyniak (1996)	Renascimento	Atender projecto pedagógico da nova educação	Ginástica, dança, jogos e competições atléticas	Corpo dócil, corpo objecto de rendimento

No século XVII, as produções teóricas sobre educação sofreram influências filosóficas do racionalismo de Descartes, que, dentre muitos outros, influenciou o pensamento de João Amós Coménio (1592-1670), o maior educador e pedagogo do século XVII.

Na sua obra *A Didáctica Magna*, Coménio, defende que a aprendizagem deve iniciar sempre do conhecido, começando do simples ao complexo, do concreto ao abstracto. O

ensino deve ser feito pela acção e estar voltada para a acção. Coménio defende que só fazendo é que aprendemos a fazer. Neste contexto, a verdadeira educação deve levar o aluno a ser capaz de pensar por si mesmo, não ser um simples espectador ou repetidor, mas um actor. (Coménio, 2001).

Para John Locke (1632-1704), era indiferente a formação daqueles que deverão governar e daqueles que serão governados. Ele defendia o mesmo princípio educacional de Coménio em que todos deveriam ser ensinados através do mesmo método. Ensinar rápida e solidamente sem nenhum aborrecimento para alunos e professores, mas antes com prazer (Aranha, 1989, citado por Negrão, 2008).

Nos finais do século XVIII e princípios do século XIX, houve a preocupação de incluir exercícios físicos sistematizados nos currículos escolares através da contribuição de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Bernhard Basedow (1723-1778), Pestalozzi (1746-1827), Guths Muths (1759-1839).

Rousseau, na sua obra *Emílio*, defende que a educação tinha como fim educar o homem integral para si mesmo. Viver é o que eu desejo ensinar-lhe. Quando sair das minhas mãos, ele não será magistrado, soldado ou sacerdote, ele será, antes de tudo, um homem (Aranha, 1989, citado por Negrão, 2008, p. 60).

Segundo Marinho (2005), Rousseau afirmava que a criança deveria ser educada livre das influências negativas dos pais e das instituições da sociedade, sobretudo da Igreja, grande condutora ideológica da época. A educação deveria estar na autonomia da vontade e na razão, por isso, valorizava em seus preceitos educativos a formação moral e física do jovem.

Influenciado pelos ideais educacionais de Rousseau, Basedow (1723-1790), pedagogo alemão, defende que a educação deveria dar condições para que o homem seja feliz, e a própria aprendizagem deveria ser prática e agradável. Para ele, na criança, são estimuladas a razão e a intuição, mais do que a memória. Os cuidados com o corpo e a educação física tornam-se importantes (Aranha, 1989, citado por Negrão, 2008).

Para Pestalozzi, de acordo com Manacorda (1989) citado por Negrão (2008), todas as faculdades da natureza humana deveriam ser tratadas com a mesma atenção porque, apesar da utilidade da ginástica ser inegavelmente grande para o corpo, era precioso o proveito moral que dela se tira.

Segundo Moolenijezzer citado por Betti (1991), Guths Muths, pedagogo alemão considerado o pai da ginástica pedagógica moderna, foi o autor da primeira abordagem metódica para planejar intencionalmente a Educação Física e introduziu o jogo como meio

justificado de educação. Por outro lado, Ling desenvolveu uma ginástica baseada na experiência do *yoga* constituído por exercícios de respiração (Marinho, 2005).

As obras de Guths Muths influenciaram uma geração de pedagogos da qual surgiu Jahn, que desenvolveu profundamente a ginástica militar prussiana de cunho nacionalista e político, incitando a juventude patriótica a se preparar para as guerras de unificação da Alemanha (Marinho, 1980, Ramos, 1982, Grifi, 1989, citados por Sigoli & De Rose Jr., 2004).

A ginástica, segundo Negrão (2008), foi acolhida para suprir a necessidade de uma educação para o corpo, a dimensão física do homem cartesiano, resultando em mais benefício do que aqueles que o exercício em si poderia proporcionar, juntamente com outros exercícios.

Apesar dos grandes avanços pedagógicos, científicos e higienistas provocados pela evolução das escolas ginásticas europeias, foi sensível a importância dada ao uso dos exercícios com objectivos militares. As instituições educacionais e militares passaram a utilizar métodos ginásticos na preparação de exércitos e na propagação ideológica e nacionalista. Estas prerrogativas políticas e militares dos métodos ginásticos permaneceram nos séculos XX e XIX, acompanhando o desenvolvimento da Educação Física pelo mundo (Sigoli & De Rose Jr., 2004).

Nos meados do século XX, embora os métodos ginásticos dominassem os conteúdos da Educação Física, segundo Negrão (2008), foi introduzida a Educação Desportiva Generalizada. Criado na França, procurou incorporar e valorizar as actividades desportivas como conteúdo privilegiado das aulas de Educação Física.

A característica principal do método era a iniciação dos alunos em diferentes desportos, minimizando o formalismo dos métodos tradicionais de ginástica e apelando para o prazer de jogar, como elemento de motivação para aprendizagem de diferentes habilidades motoras (Kolyniak, 1996, citado por Negrão, 2008).

A finalidade da inclusão do desporto como um dos conteúdos de Educação Física era de iniciar o aluno no universo cultural das actividades físicas, de modo a prepará-lo para delas usufruir durante toda a vida. O desporto não deve limitar-se *“a um “fazer” mecânico, visando um rendimento exterior ao indivíduo, mas tornar-se um “compreender”, um incorporar, um aprender atitudes, habilidades e conhecimentos, que levem o aluno a dominar os valores e padrões da cultura desportiva”* (Betti, 1991, p. 58).

No período moderno e contemporâneo, a Educação Física foi influenciado pelo pensamento cartesiano segundo Moreira (2003), Nóbrega (2005), Moreira, Pellegrinotti & Borin (2006), Moreira & Nóbrega (2008), Moreira, Simões & Muria (2009) e Peres, (2009).

Moreira (2003), afirma que o paradigma cartesiano na Educação Física verifica-se quando se evidencia o rendimento, porque o corpo vale o quanto rende. Render significa produzir mais, ganhar mais, ter um lucro maior, conotações essas que desprezam os corpos que rendem menos. No conceito de perfeição de rendimento justifica sua antítese, de exclusão, permitindo que corpos sejam descartados a partir do momento que não mais rendem segundo o padrão da perfeição.

Para Nóbrega (2005), a influência do paradigma cartesiano na Educação Física observa-se nos princípios que o caracterizam: distinção, eficiência e utilidade. O princípio da distinção verifica-se nos métodos de ensino predominante, o estilo comando no qual o aluno é levado a reproduzir movimentos padronizados, ditados pelo professor. Neste sentido, a parte física é que interessa em detrimento da sensibilidade e consciência.

No princípio da utilidade, as práticas corporais guiam-se por um fim que lhes é externo, ou seja, o valor não está no trabalho corporal em si, mas no resultado que se busca, vitória em uma competição, ganhar ou perder peso, etc. Em relação ao princípio da eficiência, verifica-se quando a preocupação com o rendimento, aptidão física e o aperfeiçoamento do físico é moldada pelos padrões impostos pela ciência e pela técnica (Nóbrega, 2005).

Moreira, Simões & Muria (2009), afirmam que a Educação Física tem se caracterizado por pretender trabalhar com a ideia de corpo perfeito, porque vale mais quem consegue ultrapassar os limites impostos e dos outros.

A valorização da técnica e o controlo dos corpos desportivos leva-nos a política de manipulação de gestos, de comportamentos, de corpos exercitados e dóceis (Moreira, Pellegrinotti & Borin, 2006). Por outro lado, o corpo é tratado na perspectiva da saúde e qualidade de vida, traduzidos na procura cada vez maior pelas actividades físicas, valorizando-se o corpo saudável. Aliado à saúde, mas nem sempre, há a questão estética, ou seja, a ênfase em um padrão corporal, geralmente associado à magreza e à musculatura definida (Lüdorf, 2003).

Para exemplificar, Moreira & Nóbrega (2008), afirmam que o corpo trabalhado nas aulas de Educação Física, é o corpo que corre inúmeras voltas ao redor do campo, que é alongado em posições pré-determinadas, que realiza movimentos repetitivos sem saber a sua utilidade para a vida. Por isso, o corpo é trabalho para ser obediente, disciplinado, útil e submisso contrariando os princípios da corporeidade.

A concepção de corpo na Educação Física é cartesiana, pois é visto como objecto manipulável, que se pode dividir em partes para um processo analítico. O corpo é concebido como um objecto mecânico que pode ser controlado pela alma (lado racional e sensível). A

Educação Física foi e ainda é influenciada pelo paradigma cartesiano, que concebe o corpo como um simples instrumento, no qual o seu movimento passa a ser percebido de uma forma fragmentada, reduzindo o ser humano somente ao aspecto físico.

Concordamos com Moreira et al (2006), quando afirmam que a Educação Física não pode pensar no corpo em sua utilidade, em suas possibilidades de exploração, com a intervenção nesse corpo que se efectiva, via de regra, pela melhoria do rendimento exacerbado.

Freire (1987) citado por Moreira (1995), fundamenta este pensamento ao afirma que a Educação Física deve deixar de ser uma técnica para adestrar homens para se transformar em uma técnica que possibilite ao ser humano realizar o movimento com a arte.

O acto de aprender demanda do esforço, da motivação e do sentido que este tem para a vida por isso, devemos olhar o aluno como um todo unitário, crítico, participativo, um ser corpóreo (Moreira, Simões & Martins, 2004).

Bento & Banguinho Bento (2010) fundamentam a presença da Educação Física na escola, ao afirmarem que tal deve-se ao facto de ser a única disciplina que visa a corporeidade e por ser a única que se relaciona com o corpo no sistema educativo.

1.5. Corporeidade

A partir dos finais do século XX muitos autores fazem a leitura crítica e denuncia como o dualismo corpo-alma continua, mascarado, velado, mas sempre presente em várias maneiras de agir em nossa cultura contemporânea. O corpo utilitário subjugado, marcado como material mecânico de fácil substituição pela Revolução Industrial, nos moldes actuais do modo de produção torna-se valiosa mercadoria de consumo.

Capra, (1999), um dos críticos do paradigma cartesiano, afirma que a concepção cartesiana dos organismos vivos como se fossem máquinas, constituídas de partes separadas, ainda é a base da estrutura conceitual dominante. Paul Weiss citado por Capra (1999) afirma que não é procedendo à reunião de todas as suas peças, que pode levar a uma explicação completa do comportamento, nem sequer, do mais elementar sistema vivo.

As ciências modernas não se preocupam directamente com o corpo, porque, transferiram para os homens os resultados obtidos em estudos desenvolvidos nos animais e medicina mostra que o corpo humano é visualizado dentro dos princípios da química. (Santin, 2007).

A imagem de corpo que construímos, obedece aos modelos impostos pelos valores culturais vigentes, porque, segundo Santin (2007, p. 55), “a imagem da corporeidade de

nossa cultura racionalizada, cientificada e industrializada em nada garante o cultivo do corpo; ao contrário, o reduz a um objecto de uso, de utensílio, uma ferramenta a ser usada segundo a vontade de cada um, ou, o que é pior, conforme os interesses económicos, políticos e ideológicos de outros grupos”.

Esta separação verifica-se na Educação Física até aos nossos dias, tanto na sua prática pedagógica como nas ciências que a sustentam. *“Estas últimas se constituem em campos estanques, que não se intercomunicam, cada uma trata do corpo sob sua perspectiva, como se esta fosse absoluta, ignorando a globalidade do homem”* (Moreira et al, 2006, p. 141).

É neste sentido que a reflexão sobre os limites da concepção cartesiana de corpo na Educação Física visa a superação tanto da dicotomia quanto da perspectiva mecanicista que se origina desta construção de saber sobre o ser humano. Como afirma Regis de Moraes (2007, p. 86) *“como profissionais da área, a nossa reflexão deve caminhar na direcção do corpo-sujeito, vivido, existencializado de forma individual e subjectiva”.*

Para Moreira (2003), corpo sujeito existencial, corporeidade, é o ser humano complexo, que vive no sentido de sua auto-superação. É o corpo sujeito, actor e autor de sua história e cultura, que necessita de ter consciência de si, dos outros e do mundo.

João & Brito (2004), afirmam que a corporeidade é constituída pelas dimensões físicas (estrutura orgânica-biofísica-motora organizadora de todas as dimensões humanas), emocional-afectiva (instinto-pulsão-afecto), mental-espiritual (cognição, razão, pensamento, ideia, consciência) e a socio-histórico-cultural (valores, hábitos, costumes, sentidos, significados, simbolismos).

Ao analisar os seus possíveis sentidos e significados construídos pela filosofia e pela ciência a respeito do assunto, tem-se a visão do conhecimento racional e científico do corpo, o que não corresponde à corporeidade vivida no quotidiano das pessoas. O importante é buscar o significado da corporeidade socializada. Antes dos conceitos e conhecimentos de corpo, nós, humanos, já construímos para nós mesmos uma imagem de corpo baseada em nossa experiência pessoal (Santin, 2007).

Moreira et al (2006) consideram que o conceito de corporeidade requer que seja compreendido por meio de um discurso que se preocupe em buscar o significado de uma essência existencial. Devemos considerar a educação como uma experiência profundamente humana e cultural porque o ser humano não aprende somente com sua inteligência, mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e sua imaginação.

Para Gonçalves (1994) citado por Moreira et al (2006), na acção educativa da corporeidade, a percepção do outro se dá pela empatia das duas corporeidades, que se

comunicam não como um *eu penso* mas como um *eu sinto*. Percebemos primeiro uma outra sensibilidade e somente a partir daí, um outro homem e um outro pensamento.

Moreira et al (2006) afirmam que a dimensão de uma educação para a existência humana, via corporeidade, requer ver-se a si próprio para melhor ver fora de si, pois aqui está a linha de ruptura possível entre o pensamento mutilado/mutilador e o pensamento complexo. É necessário que se procure o caminho de um pensamento multidimensional que integre e desenvolva a formalização e a quantificação, mas que não se restrinja a estas, porque a realidade antropossocial é multidimensional por conter sempre uma dimensão individual, uma dimensão social e uma dimensão biológica.

A educação da corporeidade exige a complexidade do pensar, em que o uno e múltiplo, certo e incerto, lógico e contraditório estão em íntima relação, sempre incluindo o observador na observação realizada (Moreira e tal, 2006).

Morin (2000) afirma que todo o conhecimento, ao ser ensinado, deve ser pertinente, exigindo que se torne evidente o contexto, o global, o multidimensional, o complexo. A corporeidade é multidimensional por ser uma unidade complexa, tal como a sociedade. Por outro lado, a corporeidade deve ser educada, em primeiro lugar, para o reconhecimento da condição humana.

Para educar o corpo como todo na Educação Física é preciso aprofundar o estudo do movimento corporal, das suas origens e das suas consequências que permitirá escolher exercícios que desencadearam associações motoras, e através delas a construção de operações lógicas (Moreira et al, 2006).

O corpo está em constante movimento de expansão e contracção, e quando vitalizado, vibra, pulsa. Segundo Lowen (1983) citado por Mota, Lelis & Fernandes (2004) afirma que quando mais vitalidade tiver o corpo, mais vividas serão as suas impressões da realidade e mais activamente irá reagir a elas.

Segundo Assmann (1995), a importância da corporeidade na acção pedagógica está no alargar a nossa visão para incluir necessidades ainda não suficientemente despertadas que mais tarde irão se manifestar pela deterioração da qualidade de vida.

A importância da abordagem da corporeidade na formação de professores. Esta, pode funcionar como uma espiral, á medida que o docente constrói consciência e através dela busca reflectir seu potencial pedagógico, seu processo de produção, incorporação e dela se apropriar, instrumentalizar e resignificar a própria vida.

Considera-se que a corporeidade como uma linguagem possível que constrói e produz cultura corporal é determinante no processo de ensino-aprendizagem em especial na construção de uma nova Educação Física.

O ser humano em suas inter-relações com os outros seres e com as coisas do mundo, constituiu normas, valores, hábitos, significado, sentidos e simbolismos. Todos estes são produtos da corporeidade e ao mesmo tempo produtores da corporeidade.

A corporeidade, à luz do pensamento complexo, permite compreendermos o ser humano como ser complexo, estando todas as qualidades e dimensões pertencentes ao humano enraizadas em seu corpo. É através do corpo que podemos identificar a individualidade, a existência e o Ser, os quais remetem à organização.

Morin (2000, p. 38) considera que *“há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constituídos do todo e há um tecido interdependente, interactivo e interretroactivo entre o objecto de conhecimento e se contexto, suas partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si”*.

Para Negrão (2008, p. 85), *“toda a complexidade da organização social e a dinâmica da educação escolar somente são possíveis devido ao facto de o homem se apresentar com seu corpo”*. A relação entre educação e Educação física se estabelece a partir do homem que se apresenta com seu corpo.

Merleau-Ponty (2006, p. 263), afirma que precisamos reconhecer essa potência aberta e indefinida de significar, isto é, ao mesmo tempo de apreender e comunicar um sentido, como um facto último pelo qual o homem se transcende em direcção a um novo comportamento, ou em direcção ao outro, ou em direcção ao seu próprio pensamento, através de seu corpo e fala.

A tarefa colectiva na educação é a integração da corporeidade do aluno às práticas pedagógicas porque a corporeidade do aluno ultrapassa todas as acções educativas. Na escola, todos os educadores são colaboradores na construção da corporeidade do aluno, por não ser tarefa exclusiva dos profissionais da área de Educação Física (Carlini, 1993, citado por Negrão, 2008).

Para Moreira et al (2006), o ser humano não aprende somente com a sua inteligência mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e sua imaginação. A compreensão do ser humano, como um todo é um começo para aceitar o corpo, suas emoções, seus pensamentos, sua cultura e suas expressões sociais na perspectiva unificada.

Aprendizagem significativa, segundo Moreira & Simões (2006), deve estar centrada na corporeidade ao procurar buscar respostas para os sentidos dos movimentos, das

motivações e dos porquês da acção de jogar. Porque não é possível convencer o outro do que não está convencido. Ser professor é muito mais que ser instrutor de exercícios ou de actividades desportivas porque não é possível convencer o outro daquilo que não se está convencido.

2. Educação, Formação Profissional e Educação Física em Moçambique

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira parte apresentamos um breve historial da educação antes e depois da independência; na segunda parte abordamos a formação de professores no geral e em Educação Física e Desporto e na terceira parte apresentamos o percurso histórico da Educação Física em Moçambique e analisamos os programas em relação à visão de corpo.

2.1. Educação

Nesta parte, apresentamos a educação no período colonial e após a independência e como o corpo era tratado.

2.1.1. Antes da Independência

O processo da colonização de Moçambique por Portugal teve como uma das características, desprezar e ignorar a cultura tradicional do homem nativo e consequentemente ignoravam a sua formação. A educação tradicional apostava na autoridade e na transmissão directa de valores culturais da comunidade (Rodrigues, 2007).

De acordo com o mesmo autor, o sistema de educação inicialmente era rural; a evolução levou a criação de escolas governamentais e particulares nas áreas populosas e de escolas missionárias nas zonas rurais. Tal situação de dualidade veio a modificar-se ao adoptarem-se livros idênticos em todos os lugares, com adaptações ao meio local. Nas escolas primárias é autorizado o emprego da língua local como instrumento de ensino nas classes iniciais para melhor aprendizagem e ensino de língua portuguesa.

A educação colonial constituiu em Moçambique uma possibilidade de formação só para minoria da população. Gasperini (1989) afirma que a colonização era um método para levar a civilização até às regiões que viviam na anarquia e na violência e que ia apaziguar ódios e rebeliões da população nativa⁴.

Manuel Ferreira Rosa, director-geral da educação no Ultramar, citado por Gasperini (1989, p. 11) afirmava que os portugueses procuraram o convívio com as populações nativas para “(1) *convertê-los ao cristianismo, cuidando em primeiro lugar da salvação das suas almas; (2) transmitir-lhes o uso da língua nacional que conduzisse à integração de uma pátria comum; e (3) instruí-los*”.

⁴ População negra nascida em Moçambique

O sistema pretendia substituir a educação e cultura tradicional pela educação e cultura do colonizador. Entretanto, os moçambicanos, vinculados ao trabalho forçado⁵ e às culturas obrigatórias e excluídos da escola, continuaram a viver o processo educativo nas modalidades tradicionais. Na educação tradicional a formação dos jovens, com a excepção do breve período dos ritos de iniciação, encontrava-se ligada à vida da comunidade e dos adultos. Não havia um espaço e um tempo destinados exclusivamente à transmissão cultural ou à produção, nem havia adultos qualificados unicamente para uma ou outra destas tarefas. (Gasperini, 1989)

A educação colonial organizava-se em dois subsistemas de ensino distintos: um “oficial”, destinado aos filhos da classe dominante e assimilados, e outro o “indígena”, reservado aos nativos. O Ensino Indígena tinha como finalidade “elevar” os povos gradualmente da vida “selvagem” para a vida “civilizada”, por outro lado, o ensino primário elementar para os “não-indígenas” visava dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida (Moçambique, 1983, citado por Muria, 2009).

O sistema escolar colonial era apresentado como uma resposta natural e inevitável às necessidades, tradições e capacidades desiguais o que implicou a separação entre o ensino primário para indígenas e ensino primário para os europeus, indianos e assimilados.

Dias Belchior (1965), citado por Muria (2009, p. 193), justifica esta separação ao afirmar que

“as crianças africanas que vivem integradas em sociedades do tipo primitivo ou pré-industrial ao chegarem à idade escolar não se encontram nas mesmas condições das crianças europeias ou assimiladas da mesma idade e por isso não podem frequentar, desde logo, o ensino primário elementar. Essas desconhecem não só a língua portuguesa, mas também vários outros elementos da cultura das sociedades evoluídas”.

A escola para o *homo sapiens* (branco) era urbana, laica, que cultivava o pensamento que privilegia o “saber dizer” em prejuízo do “saber fazer”. Por outro lado, a escola para o *homo faber* (preto, trabalhador manual) era rural, religiosa e prática. Ambas mutilavam a personalidade dos seus alunos privando-os de um desenvolvimento integral sob a forma de pensamento em acção, “saber pensar” e “saber fazer”, “saber dizer” e “saber ser”, ciência e técnica (Gasperini, 1989).

⁵ Trabalho manual a baixo custo nas minas dos países vizinhos, à exploração agrícola do país e à construção de infra-estruturas necessárias ao projecto colonial

Em 1930, o sistema de Ensino Indígena passou a organizar-se em dois níveis sendo o primeiro o “Ensino Primário Rudimentar, com três classes, previsto para sete, oito e nove anos de idade”. O segundo nível era o “Ensino Profissional Indígena” que, por sua vez, se subdividia em (i) Escola de Artes e Ofícios, com quatro classes, destinada a rapazes e (ii) Escolas Profissionais direccionada a “Formação Feminina” com duas classes.

A finalidade deste subsistema era conduzir à adopção e à assimilação da cultura alienante do colonizador, que de acordo com o Diploma Legislativo nº 128, de 17 de Maio de 1930, no seu artigo 7, citado por Rodrigues (2007), pretendia-se difundir a língua e os costumes portugueses nos nativos. Foi concebido o sistema de educação exclusivo para formar a consciência de servidão. Assim, o colonizador transmitia o modelo cultural para a educação da civilização dessas comunidades, tentando *destrribalizar*⁶ o que implicou um método autoritário de ensino em que se insistia sistematicamente na memorização dos conteúdos programáticos (Art. 2 do Acto Colonial, citado por Rodrigues, 2007).

Para Gasperini (1989), a escola para os moçambicanos destinava-se mais à submissão ideológica e cultural da mão-de-obra do que à sua formação técnica e profissional. Esta finalidade foi considerada pelo Foucault (2004) como demonstração das manifestações culturais da transformação de homens em corpos dóceis. Representa a descoberta do corpo como alvo e objecto de poder; nela o corpo é manipulado, modelado, treinado, tornado obediente.

Explicita-se esta finalidade com a afirmação de Huteau & Lautrey (1974) citados por Gasperini (1989, p. 13), segundo a qual “[...] *convém educar o indígena*⁷ *de maneira a torná-lo colaborador útil e consciente da obra colonial*”.

Para Ferreira (1973) citado por Gasperini (1989, p. 14),

“as crianças e os selvagens têm uma inteligência prática, mais de homo faber do que de homo sapiens. Quer as crianças quer os não civilizados têm mais tendência para o concreto, o maleável, o intuitivo, o assistemático. Revelam limites enormes no pensamento abstracto, lógico, especulativo. [...] Nesta inteligência prática, o pensamento, impregnado de elementos mágicos, está dissociado da acção” [...]. Para eles a escola deve ser baseada “quase exclusivamente no uso das mãos”.

Nesta concepção de ensino, advogava-se a ideia de corpo submisso porque apregoava-se o pensamento de Descartes por privilegiar a mente para os alunos da classe dominante e o corpo (objecto, máquina) instrumento para a classe dominada.

⁶ Destrribalizar significa desviar o indígena da influência peculiar da sua tribo

⁷ Indígena ...

O ensino para a população indígena, segundo Pereira (2000), ministrado pelas missões católicas desde 1930, contemplava conteúdos de português, aritmética, sistema métrico, geografia e história de Portugal, desenho e trabalhos manuais, educação física, higiene e educação moral.

Os objectivos e a finalidade deste ensino, expostos no Estatuto missionário, eram “*a perfeita nacionalização e moralização dos indígenas e a aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de harmonia com os sexos, condições e conveniências das economias regionais, compreendendo na sua moralização o abandono da ociosidade e a preparação de futuros trabalhadores rurais que produzam o suficiente para as suas necessidades e encargos sociais*” (Pereira, 2000, p. 87).

O ensino para os africanos devia formar nos alunos o amor ao trabalho, à religião católica, inculcar a ideia de obediência, disciplina e respeito da autoridade. Assim, o ensino missionário continuou com marcas do paradigma cartesiano ao pretender formar corpo dóceis e manipuláveis através de novas forças de organização do tempo para assegurar a disciplina e a vigilância.

Esta concepção de ensino corresponde ao que Foucault (2004) considera formar um homem dócil, obediente, submisso, disciplinado para ser utilizado pelo poder. O corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso.

Reagindo a esta submissão, a Missão suíça iniciou um programa especial de educação virado para as gerações mais novas com o intuito de promover os valores da família e da tradição, que tinham sido posto em causa pelo ensino missionário. O resultado foi a institucionalização de um sistema de educação da juventude denominado *mintlawá*⁸, cujo objectivo principal consistia em moldar a personalidade dos jovens dentro de um espírito cristão.

Este programa, foi inspirado nas experiências das patrulhas de jovens suíços, foi adaptado para Moçambique na base da assimilação de valores tradicionais e princípios que nortearam a educação dos pastores *tsonga* das zonas rurais como por exemplo, organização e hierarquização num grupo, sentido de responsabilidade, cooperação e liderança (Cruz e Silva, 1998).

Segundo Cruz e Silva (1998), os princípios e métodos deste sistema, de educação não formal, baseavam-se em certos códigos de conduta, visando encorajar os seus membros a assumir o sentido de responsabilidade e auto-suficiência. A prática de actividades lúdicas como jogos, danças, drama e canções, entre outras, estimulava o desenvolvimento de um

⁸ Mintlawá- grupos de jovens

certo número de capacidades, como planeamento, organização, auto-suficiência, liderança, disciplina do corpo e do espírito.

Os missionários suíços investiram na educação dos jovens, perspectivando um futuro onde eles pudessem assumir a liderança da Igreja, garantindo assim a reprodução da própria Igreja enquanto instituição e a continuidade do seu trabalho educacional.

Este sistema de educação não formal “*mintlawá*”, permitia o desenvolvimento de competências, o alargamento do universo cultural e uma abertura para novas visões e valores. Permitia aos jovens analisar o mundo que os rodeava e conseqüentemente compreender melhor a realidade social e política, reforçando também a tomada de consciência da fronteira entre a pertença e não-pertença e entre o colonizador e o colonizado, uma sociedade onde a religião, a língua e a educação padronizavam a diferença (Cruz e Silva, 1998).

Embora procurasse despertar o nacionalismo da população nativa, ao instruir os jovens em novos valores como capacidade de liderança, planeamento, organização e auto-suficiência, mantinha a necessidade de disciplinar o corpo e o espírito o que demonstra a presença do paradigma cartesiano.

Em síntese, o sistema de educação colonial tinha criado para uma elite, um espaço e um tempo educativo específico, separado do trabalho. Quando o ensino missionário, ainda que em medida reduzida, foi aberto aos moçambicanos, separou no seu interior o estudo da produção assim como no seu exterior se opôs a escolarização ao trabalho. O sistema tinha isolado o processo de formação da vida, contrapondo assim o professor, considerado o único detentor de cultura, aos alunos e à comunidade educativa, que vinham desresponsabilizados.

A educação no período colonial privilegiou a concepção de corpo como objecto que se pretendia manipular para o tornar dócil de modo a obedecer as estruturas colonizadoras.

2.1.2. Depois da independência

Depois da independência, o desejo de superar rapidamente um passado de opressão, sofrimento, desprezo e renegação, levou a combater os aspectos mais dilatatórios do sistema escolar colonial. Contudo, não se analisou a realidade na sua complexidade, que se compreendesse a sua natureza contraditória e que se destacasse, juntamente com os elementos negativos, aqueles positivos desse sistema.

A criação de uma moral revolucionária implicou, também, na necessidade de produzir um Novo Homem moçambicano, emancipado do colonialismo, da tradição, do

obscurantismo, do tribalismo e do feudalismo, tal como enunciavam os fervorosos discursos de Samora Machel⁹ (Gasperini, 1980, citado por Macagno, 2005).

Rodrigues (2007) afirma que o objectivo prioritário do governo de Moçambique independente, era a formação do Homem Novo, com uma mentalidade que, para além de ser capaz de resolver os problemas imediatos colocados pela luta, revolucionaria a sociedade moçambicana.

Para Sérgio Vieira citado por Macagno (2005, p. 10), “*a revolução triunfa ou fracassa na medida em que emerge ou não emerge o Homem Novo*”. A construção do Homem Novo passou a ser um dispositivo mobilizador, uma ideia-motriz, um objectivo fundamental a ser alcançado na revolução moçambicana. Pois, representava uma ruptura qualitativa com os valores da cultura burguesa, da cultura colonial e da cultura tradicional, no plano dos factos que esse processo actuava nos indivíduos concretos sob formas híbridas, complexas.

Samora Machel citado por Gonçalves (2007, p. 605) enfatizou que não era somente ensinando “*a falar e escrever bem, que conseguiríamos formar um outro homem*” mas era necessário “*germinar novas ideias, lutar permanentemente contra as ideias velhas, contra os hábitos velhos que surge o combate para dinamizar e revigorar o novo. Novo com conteúdo revolucionário.*”

Samora Machel citado por Gonçalves (2007, p. 605) enfatizou que não era somente ensinar “*a falar e escrever bem, que conseguiríamos formar um outro homem*” mas era necessário “*germinar novas ideias, lutar permanentemente contra as ideias velhas, contra os hábitos velhos que surge o combate para dinamizar e revigorar o novo. Novo com conteúdo revolucionário.*”

A nova mentalidade devia estar livre do obscurantismo, da superstição e do dogmatismo transmitidos pela educação tradicional; o combate à mentalidade colonial e burguesa transmitida pela educação colonial (Frelimo, 1977, citado por Gonçalves, 2007).

Assim, a estrutura global do sistema de educação, nos primeiros anos da independência, não sofreu grandes alterações, o que se verificou foram mudanças significativas nas escolas que, a todos os níveis, eram reorganizadas com base na experiência da Frelimo nas zonas libertadas. É assim que em 1975 foi instituída a cadeira de Organização Política e Administrativa das Escolas (OPAE) e a direcção individual das escolas passava a ser substituída por uma direcção colectiva (Gasperini, 1989).

De acordo com Gasperini (1989), a explicação dada pelo ministro da educação para a implementação desta estrutura directiva nas escolas foi de que nas escolas libertadas do

⁹ Foi o 1º Presidente de Moçambique independente

regime colonial (escolas das zonas libertadas) democratizou-se as estruturas de direcção a todos os níveis, transformando a direcção num órgão colectivo em que os professores e alunos participavam no processo de reconstrução nacional. Os métodos democráticos de direcção deviam constituir uma “oportunidade de aprendizagem do exercício do poder” para professores, alunos e funcionários da escola.

No mesmo período ocorre o processo de “africanização” e “moçambicanização” dos conteúdos dos programas, fenómeno verificado em grande parte dos países africanos no período pós-colonial. Foram retirados da circulação todos os manuais de professor e livros do período colonial, em especial os de história, geografia e português. Estas disciplinas centravam-se numa realidade portuguesa e na obra de “civilização” do colonialismo e transmitiam uma mensagem de alienação cultural incompatível com o projecto da formação do homem novo (Gaspareni, 1989).

Em 1980, o MEC, seguindo as orientações do III Congresso da Frelimo, elaborou uma proposta educacional para dar início à reorganização da educação moçambicana que foi designada de Sistema Nacional de Educação (SNE).

Constituiu objectivo central do SNE, aprovado sob a forma de lei em 23 de Março de 1983, “*formar o Homem Novo, construtor da Pátria Socialista, livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial*” (Rodrigues, 2007, p. 55).

A “democratização” e a “universalização” da educação foram declaradas “princípios” do sistema de educação de Moçambique independente. A nacionalização das escolas generalizou o controlo do sistema educativo por parte do Estado, e trouxe a abolição do dualismo racial que existia no sistema escolar colonial.

O SNE era constituído por cinco subsistemas a saber: Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Técnico Profissional, Formação de Professores e Educação Superior; estruturada em quatro níveis, Primário, Secundário, Médio e Superior.

O Ensino Primário comporta sete classes, divididos em dois ciclos: Primeiro Grau com cinco classes (1ª a 5ª classes) e o Segundo Grau com duas classes (6ª e 7ª classes). O Secundário tinha a duração de três anos lectivos (8ª, 9ª e 10ª classes) e o Médio abrangia a 11ª e 12ª classes. Este último nível, preparava o aluno para o Ensino Superior que comportava cinco a sete anos lectivos, dependendo do tipo do curso.

O subsistema de educação geral privilegiava a formação teórica e a formação prática estava reservada ao nível superior. Por isso, este subsistema não preparava o aluno para a vida.

Em 1992, a lei 4/83 do SNE foi reajustada pela lei 6/92 de 6 de Maio de 1992. O subsistema de educação geral continuou com as sete classes no nível primário mas dividido em três ciclos designadamente 1º ciclo (1ª e 2ª classes), 2º ciclo (3ª, 4ª e 5ª classes) e 3º ciclo (6ª e 7ª classes) ciclos. O Ensino Secundário passou a ter cinco classes subdivididas em dois ciclos a saber 1º ciclo (8ª, 9ª e 10ª classes) e 2º ciclo (11ª e 12ª classes).

Em 2003, iniciou-se o processo de reforma curricular no Ensino Primário que culminou com a introdução do novo Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) em 2008. As reformas curriculares visam a formação integral do Homem moçambicano assente em quatro pilares: Saber Ser, Saber Conhecer, Saber Fazer, Saber Viver Juntos e com os Outros (Agenda 2025, p. 129).

Uma das inovações foi a introdução do ensino centrado no aluno que de acordo com Bicudo (2006), preocupa-se com a realização de ser do aluno, auxiliando-o a se tornar pessoa, isto é, tornar-se eminentemente humano ao realizar e actualizar as suas possibilidades.

As inovações só terão fruto quando a Educação e a Educação Física se identificar com a perspectiva da corporeidade. Porque, de acordo com Morin (2000, p. 37), *“o todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, certas qualidades e propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo”*.

Assmann (1996, p. 22) afirma que

“uma escola só melhora ao criar melhores situações de aprendizagem, melhores contextos cognitivos, melhor ecologia cognitiva, melhores interações geradoras da vibração bio-psico-energética do sentir-se como alguém que está aprendendo”. E continua, dizendo *” Educar não é apenas ensinar, mas criar situações de aprendizagem nas quais todos os aprendentes possam despertar, mediante sua própria experiência do conhecimento, para a sua dignidade de sujeitos do seu futuro”*.

O subsistema de formação de professores visa formar docentes para todos os níveis de ensino. Actualmente esta estrutura em três níveis designadamente o básico (10+1), o médio (12+1) e o superior (12+4). Passamos a desenvolver este subsistema no próximo subcapítulo.

2.2. Formação de Professores

A formação de professores em Moçambique teve seu início no período colonial na década 30 com a criação da Escola de Habilitação de Professores Indígenas do Alvor da Manhã que pertencia à missão católica. Esta escola, tinha como principal finalidade, formar

professores que iriam leccionar nas Escolas Primárias Rudimentares (Ministério do Ultramar, 1930 citado por Niquice, 2006).

Com a assinatura da Concordata entre Santa Sé e o Estado Português, em 7 de Maio de 1940 (carta de confirmação e ratificação da Concordata e do acordo Missionário entre Portugal e Vaticano), reforçou o poder da Igreja Católica na formação de professores nativos em Moçambique (Muria, 2009, p. 192).

De acordo com Ribeiro (1965) citado por Muria (2009, p. 193), o artigo 66, do acordo missionário, estabelece que o *“ensino especialmente destinado aos indígenas deverá ser inteiramente confiado ao pessoal missionário e aos auxiliares”*. Tal artigo, estabelecia também, que as igrejas deveriam assegurar a hegemonia política e cultural do poder colonial sobre as *“sociedades ditas tradicionais”* ou *“primitivas”* e consideradas sem cultura”.

A formação de professores era realizada nas escolas de Habilitação de Professores do Posto sob tutela da igreja católica. Estas escolas, segundo Muria (2009), formavam professores nativos que iriam leccionar aos outros nativos. Para que os professores cumprissem com os objectivos do governo colonial, tinham que passar por um processo de selecção, para que, através da Igreja, fossem preparados por meio de um processo de assimilação de valores e da cultura portuguesa.

Neste contexto, o professor era formado para difundir os valores e a cultura do colonizador, isto é, educar para servir a classe dominante. Na escola eram transmitidos valores, atitudes, comportamento, ou cultura coloniais que servissem o regime.

De 1930 a 1959, a Escola de Preparação Primários Indígenas era controlada pelos padres católicos. a partir de 1959, a escola passou para responsabilidade dos Irmãos Maristas. Em 1967, passa a designar-se de *“Escola de Habilitações de Professores do Posto”*. Ao atribuir a responsabilidade para a formação de professores nativos, a intenção era criar um grupo semi-instruído que iria trabalhar em colaboração estreita com o poder colonial para disseminar a ideologia de assimilação da cultura portuguesa (Sambo, 1999).

Ao analisar a formação de professores indígenas, Mazula (1995) citado por Muria (2009, p. 194), afirma que esta *“assentava a sua matriz na perspectiva da Pedagogia Tradicional baseada no magistrocentrismo e procedimentos catequéticos”*.

De acordo com Sambo (1999), os alunos que frequentavam a Escola de Habilitação de Professores do Posto, recebiam as bases de iniciação para se tornarem cidadãos portugueses através da assimilação de conteúdos que vinham *“prenhes”* de hábitos da cultura portuguesa. Através de um código de conduta e disciplinas como Educação Moral, Cívica e Musical, o comportamento do professor já formado devia representar um exemplo de cidadão português.

Niquice (2006, p. 29), ao caracterizar a formação de professores nesse período, afirma que *“a finalidade era formar pessoas capazes de impor a cultura-padrão colonial na escola o que lhe permitia acender ao estatuto de assimilado”*.

Para ser professor, de acordo com Mondlane (1975) citado por Muria (2009, p. 194), tinha que atingir o estatuto de assimilado e, para o efeito, deveria apresentar as seguintes características: *“(1) saber ler, escrever e falar correctamente o português; (2) ter meios suficientes para sustentar uma família; (3) ter um bom comportamento; (4) ter a necessária educação, hábitos sociais e individuais para viver sob a lei pública e privada de Portugal; (5) candidatar-se à autoridade administrativa da área, a qual levava a candidatura à administração do distrito”*.

Neste sentido, Niquice (2006) afirma que para a formação de professores indígenas não requeria muitos conhecimentos, bastando para isso, possuir a 4ª classe e o curso tinha a duração de 2 anos. A preparação dos professores limitava-se ao nível de treinamento de habilidades, porque acreditava-se nos procedimentos uniformizados de ensino-aprendizagem. A competência resumia-se na capacidade de memorizar e imitar o mestre-formador.

Muria (2009) afirma que os objectivos da formação de professores e da escola nesse período eram de assegurar o funcionamento da máquina colonial que passava pela assimilação dos indígenas.

Em 1962 e 1966 foram criadas as Escolas do Magistério Primário de Lourenço Marques¹⁰ e da Beira respectivamente sob controlo do Ministério do Ultramar para formar professores para as escolas dos filhos dos colonizadores e assimilados (Niquice, 2006).

Muria (2009) afirma que a formação de professores no tempo colonial seguia o modelo tradicional e visava o reforço da ideologia do colonizador. Este modelo caracterizava-se por usar procedimentos ditatoriais que pretendiam dominar o Homem africano. Porque, segundo Mazula (1995) citado por Muria (2009), a educação era orientada no sentido de se fazer entender que só pela força se educam povos bárbaros.

Esta era uma forma de violência simbólica que se manifestava sob a forma de transmissão de conteúdos disciplinares fragmentados, com métodos de ensino que em larga medida não iam ao encontro da realidade sócio-cultural dos povos nativos. O governo colonial, através das autoridades pedagógicas, igrejas e escolas, faziam chegar as mensagens aos alunos através do trabalho pedagógico criando neles hábitos e costumes da cultura portuguesa que eram interiorizados pelos alunos como cultura legítima (Muria, 2009).

¹⁰ Hoje Cidade de Maputo.

Tal como o ensino, a formação de professores estava dividido em dois subsistemas: um virado para as escolas oficiais destinado aos filhos da classe dominante e assimilados, e outro para as “indígenas”, reservado aos nativos.

Após a independência, Mudiue (1999), ao caracterizar a formação de professores refere que, esta, estava preocupada com a ideologia do partido no poder, alicerçada pela experiência das zonas libertadas, em prejuízo de uma formação técnica e profissional do futuro professor.

2.2.1. Formação de Professores de Educação Física no Período Colonial

O governo português ao reconhecer que o movimento clubista e associativo vivia do entusiasmo e da boa vontade, que havia carência de técnicos com preparação específica superior, considerou haver necessidade de se criar situações que conduzam a soluções a médio prazo, para formar monitores, instrutores e dirigentes desportivos (Muria, 2009).

Diante deste cenário, o governo colonial criou o Conselho Provincial de Educação Física, com o intuito de acompanhar as acções futuras. Este órgão, para além do papel de consultor do governo, deveria pesquisar, orientar e fiscalizar os problemas e as actividades gimnodesportivas (Cristóvão, 2005, citado por Muria, 2009).

Muria (2009) cita o Diploma 1670 de 1957, que no seu artigo 1, considera que a Educação Física visava o progresso moral, cívico e físico da população e a preparação para representar a província nas competições a realizar-se nos âmbitos dos estabelecimentos de ensino e das empresas. *“As competições, segundo a legislação deveriam ser realizadas: (1) no âmbito da Mocidade Portuguesa, dentro e fora dos estabelecimentos de ensino; (2) e no âmbito das empresas comerciais, industriais, agrícolas e organismos corporativos, com carácter eventual”* (p. 202).

Até o ano de 1967, em Moçambique não se realizava a formação de professores e técnicos de desporto. Como nos referimos anteriormente, o Diploma Ministerial 1670, permitiu que a prática do desporto em Moçambique passasse de uma prática espontânea para legislada. Neste contexto, a falta de pessoal formado que se fazia sentir obrigou as autoridades colónias, através do Conselho Provincial de Educação Física, a fazerem a revisão do diploma. Com a revisão do diploma abre-se espaço para o lançamento da proposta da criação junto a Universidade de Lourenço Marques, de uma Licenciatura em Treino Desportivo para a formação de treinadores licenciados em desporto. Salienta-se, que esta “proposta foi recusada pelo Ministério Ultramar”. Em compensação, orienta a abertura da

“Escola de Instrutores de Educação Física” que inicia a sua actividade no ano de 1969 (Cristóvão, 2005 citado por Muria, 2009).

Libombo (2009) citado por Muria (2009) afirma que o Professor Noronha Feio, então Presidente do Conselho Provincial, por reconhecer as potencialidades desportivas da colónia despoleta a necessidade de formação de professores de Educação Física. Devido aos elevados custos, falta de instalações e existência de poucos professores formados optou-se pela Escola de Instrutores. O nível de ingresso era o quinto ano do liceu¹¹ e o curso tinha a duração de dois anos. Depois de concluir o curso, os formados tinham que ter dois anos de prática para lhes serem conferido o título de Bacharel, daí apenas ter que fazer mais dois anos em Portugal para se obter o título de Licenciado. Nesse período, a maioria dos professores de Educação Física eram militares em comissão de serviço no país.

Deste modo, a Escola de Instrutores de Educação Física de Lourenço Marques, criada em 1969, marcava oficialmente, o início da formação dos professores de Educação Física e Desporto em Moçambique. Durante o período colonial, o curso formou cerca de 120 professores de Educação Física¹² (Impulso, 1987, p.11).

Este curso foi interrompido no ano de 1975 por falta de professores, porque os que existiam, foram abandonando o país devido a conjuntura política, resultante da nacionalização do ensino. Esta medida foi anunciada em 24 de Julho de 1975, tendo provocado a saída de muitos portugueses em especial daqueles que asseguravam o funcionamento da máquina colonial, inclusive o ensino (Muria, 2009).

Segundo Muria (2009), o período de 1967 a 1974 teve como característica, para além da regulamentação da prática desportiva, a formação de monitores desportivos para trabalharem no Projecto do Caniço, em que milhares de praticantes na maioria da população nativa, do escalão etário dos 6 aos 12 anos estavam envolvidos na prática das modalidades de basquetebol, natação, ginástica, atletismo e mini-basquetebol. Este projecto, representou a massificação do desporto ao nível das zonas suburbanas.

Neste sentido, entendemos que a formação de professores de Educação Física no período colonial era direccionada ao desenvolvimento desportivo e para difundir a ideologia do colonizador. O paradigma cartesiano caracterizou essa formação por se basear no ensino de técnicas desportivas separado dos pressupostos/saberes teóricos.

¹¹ Corresponde a 10ª Classe do Novo Sistema de Educação de Moçambique.

¹² Após a independência, cerca de 90% desses professores formados, abandonaram o país.

2.2.2. Formação de Professores de Educação Física depois da Independência

Após a independência, houve abandono da maior parte dos professores com a saída maciça dos portugueses de Moçambique tendo ficado apenas 12 instrutores com formação feita e mais alguns que ainda tinha disciplinas por fazer.

Esta situação fez com que as autoridades governamentais adoptassem medidas para solucionar o problema da falta de professores no sistema educativo. Neste contexto, foram mobilizadas e recrutadas pessoas (estudantes que estavam nas classes superiores e antigos estudantes) que tinham habilitações mínimas, mesmo sem formação, para assegurarem o processo de ensino.

Para Muria (2009), os novos professores, sem nenhuma formação, asseguravam o processo conforme as suas experiências colhidas como alunos na sala. Contudo, esta situação não deixava o Governo na tranquilidade dado que os modelos de formação e a forma de ensinar dos novos professores estavam profundamente influenciados pelos seus professores que por sinal estavam comprometidos com a formação e a ideologia colonial.

Esta situação, de acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) citados por Muria (2009, p. 207), demonstra que o *“governo moçambicano, herdou do poder colonial as características de orientação das actividades desportivas do século XVI, em que qualquer pessoa podia ser professor”*.

Em virtude desta situação, em 1976 foi aberta a Escola de Educação Física de Maputo (ex- Escola de Instrutores de Educação Física de Lourenço Marques) e em 1977, a Escola de Educação Física de Quelimane para formar professores e quadros de Educação Física e Desporto.

Nos primeiros anos foram formados professores com o nível básico onde os candidatos ingressavam com a 6ª classe e tinham uma formação que durava entre 6 a 12 meses. De acordo com Muria (2009), foram realizados até 1993 7 cursos/modelos para a formação de professores de Educação Física e Desporto, nomeadamente: 6ª+1, 6ª+5, 9ª+3, 10ª+2, 9+18 meses (equiparação). Consequentemente, foram definidos vários modelos de formação de professores para responder às necessidades do país.

Paralelamente, foram mobilizados e recrutados estudantes finalistas da 6ª, 9ª e 11ª classes (classes terminais na antigo sistema de educação) para frequentar os cursos de formação nos Centros de Formação de Professores. Contudo, esta acção criou descontentamento no seio dos jovens porque muitos não queriam seguir a carreira de professor. Neste contexto, o Governo decide apostar na formação de professores que teria ou

tendo como acção prioritária *“ter um carácter profundamente ideológico que conferia ao professor a consciência da classe capaz de educar o aluno nos princípios do Marxismo-leninismo”* (Moçambique, 1983 citado por Muria, 2009, p 205.).

Para Muria (2009), a formação de professores após a independência foi influenciada por medidas políticas e sociais que terão influenciado a construção dos cursos de formação de professores no país. Como vimos anteriormente, a educação passa a ser o “instrumento principal para a criação do Homem Novo”. O “Homem Novo” era idealizado como o produto da realidade objectiva e da transformação subjectiva. O Homem Novo deveria romper e libertar-se de valores e de toda a carga ideológica e política da formação colonial e da formação tradicional.

O primeiro curso 6^a+1, foi realizado entre 1975 e 1978 e visava a formação de professores para todos os níveis e subsistemas do SNE. O nível de ingresso era a 6^a classe e tinha a duração de um ano (Impulso, 1987).

A prática desse programa era formar em curto espaço de tempo professores que assegurariam a leccionação de Educação Física nos subsistemas de Educação Geral, Educação Técnico Profissional, Formação de Professores e Educação Superior.

Muria (2009), ao fazer análise sobre a concepção epistemológica do curso, observou que os mesmos, obedeciam à orientação tradicional com o objectivo de formar especialistas na execução de tarefas.

Quadro 2: Plano de Estudos do curso para formação básica de professores de Educação Física de 6^a+1 (Tembe, 2005 citado por Muria, 2009)

Área	Disciplinas
Política Ideológica	Educação Política, Sociologia, História de Educação Física
Prática da Especialidade	Andebol, Atletismo, Basquetebol, Futebol, Ginástica, Natação e Voleibol

Os conteúdos do desporto, com equivalência de disciplinas, visavam formar especialista que tinham que “saber fazer” diferente do “aprender a fazer”, porque para Delors (2004, p. 93), “aprender a fazer não pode continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa”.

Para o curso de 6^a+1, a preocupação era ensinar ao futuro professor “saber fazer”, garantido pelos conteúdos desportivos (que no quadro são designados de prática da especialidade) e “saber estar”, que era garantido pelo grupo das disciplinas da área Políticas Ideológicas (Muria, 2009).

Segundo Muria (2009, p. 212), *“a base de saber era a prática, com orientação tradicional que preparava o professor como executor técnico das tarefas planeadas por*

especialistas. A separação entre teoria e prática visava o domínio de conteúdos e a abordagem enciclopédia”.

De 1979 a 1982 foi introduzido o curso 6^a+5 que para além das disciplinas do curso, era leccionado disciplinas do ensino geral (Língua Estrangeira, Português, Matemática, Química, Física, Estatística, Geografia, História) de modo a conferir o nível médio (10^a classe). Neste curso foram acrescentadas outras áreas de saberes conforme ilustra o quadro 3 (Tembe, 2005 citado por Muria, 2009).

Quadro 3: Plano de Estudos do curso para formação básica de professores de Educação Física de 6^a+1 (Tembe, 2005 citado por Muria, 2009)

Área	Disciplinas
Política Ideológica	Educação Política
Pedagógica	Psicologia, Pedagogia, Teoria de Educação Física, Teoria de Treino, Biologia Metodológica, Estágio Pedagógico
Fundamentos da Especialidade	História e Sociologia, Biomecânica, Biologia, Estatística, Avaliação das Qualidades Físicas
Prática da Especialidade	Andebol, Atletismo, Basquetebol, Futebol, Ginástica, Natação e Voleibol
Gérias	Língua Estrangeira, Português, Matemática, Química, Física, Estatística, Geografia, História
Actividades Complementares	Práticas Docentes e Estágio

A área geral, representava os conteúdos de saberes transitórios que não estavam directamente ligada à vida profissional do futuro professor mas serviam de base para prosseguir os estudos no nível superior. Por outro lado, este curso, fornecia competências para os futuros professores leccionam paralelamente a disciplina de Biologia (Muria, 2009).

De acordo com Muria (2009), a planificação do curso por áreas de saber, poderia constituir uma base para a formação integral dos professores, se, se observasse o carácter multidimensional e transdisciplinar que deve caracterizar a formação profissional na Educação Física e Desporto.

Quadro 4: Plano de Estudos do curso para formação básica de professores de Educação Física de 6^a+1 (Tembe, 2005 citado por Muria, 2009)

Área	Disciplinas
Política Ideológica	Educação Política
Pedagógica	Psicologia, Pedagogia, Teoria e Metodologia das Actividades Físicas, Teoria e Metodologia de Treino
Fundamentos da Especialidade	História e Sociologia, Biomecânica, Organização e Planificação, Primeiros Socorros, Medicina Desportiva
Prática da Especialidade	Andebol, Atletismo, Basquetebol, Futebol, Ginástica, Natação e Voleibol
Gérias	Língua Estrangeira, Português, Matemática, Química, Física, Biologia
Actividades Complementares	Práticas Docentes e Estágio, Sensibilização às modalidades ¹³ , Trabalho de Curso

¹³ Nos primeiros cursos e mesmo até agora, os estudantes vindos de várias regiões não traziam consigo o repertório motor específico para a prática de várias modalidades desportivas, assim, o curso tomou a decisão de montar um programa de demonstração e prática fora das horas normais destas modalidades. Geralmente, os

A partir de 1983, o nível de ingresso passou a ser 9ª classe e a duração de três anos (9ª+3¹⁴). O programa de formação alterou ligeiramente, com a introdução de novas disciplinas como a Organização e Planificação, Primeiros Socorros, Medicina Desportiva e Sensibilização às modalidades e foram retiradas outras como ilustra o quadro 4.

Em 1987, foi criado o curso de equiparação para os professores que tinham realizado o curso 6ª+1. Ao concluírem a 9ª Classe, frequentavam o curso durante 18 meses e no final eram lhes conferido o nível médio.

Em 1993 foi introduzido o curso superior para a formação de professores na Universidade Pedagógica (UP), Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto (FCEFD), como forma de dar novo impulso à área de Educação Física e Desporto no país. A formação de professores na FCEFD acontecia em dois níveis, Bacharelato e Licenciatura e estes deviam estar habilitados a trabalharem na Educação Geral, Formação de Professores e Educação Superior. No quadro 5 apresentamos a estrutura do curso implementado em 1993.

Quadro 5: Plano de estudos do ano de 1994-2004 (UP, 1995, p. 98)

1º Ano	
Semestre I	Semestre II
Ciências Pedagógicas 1, Ciências Pedagógicas 2, Anatomia 1, Português, Inglês 1, Estudos Práticos 1,	Fundamentos da Educação Física, Ciências Pedagógicas 3, Anatomia 2, Bioquímica, Inglês2, Estudos Práticos 1
2º Ano	
Semestre II	Semestre IV
História de Educação Física, Ciências Pedagógicas 4, Fisiologia 1, Biomecânica 1, Estatística Aplicada 1, Estudos Práticos 2,	Ciências Pedagógicas 5, Antropologia Cultural, Fisiologia 2, Biomecânica 2, Estatística Aplicada 2, Estudos Práticos 2,
3º Ano	
Semestre V	Semestre VI
Traumatologia e Primeiros Socorros, Crescimento e Desenvolvimento Motor, Teoria Geral do Treino, Nutrição, Ciências Pedagógicas 6, Metodologia de Ensino	Educação Física Especial, Filosofia, Estágio Pedagógico,
4º Ano	
Semestre VII	Semestre VIII
Gestão Desportiva, Fisiologia Aplicada 1, Sociologia Aplicada, Métodos de Investigação 1	Fisiologia Aplicada 2, Métodos de Investigação 2, Estágio
5º Ano	
Semestre IX	Semestre X
Psicologia Aplicada, Didáctica Aplicada,	Trabalho de Diploma

O curso apresentava como objectivo geral,

“formar professores e quadros da educação de nível superior com conhecimentos científicos adequados e domínio das técnicas especiais, isto é, que possuam alto nível

estudantes que são admitidos na Faculdade, às vezes, nem conhecem um campo (quadra) de basquetebol e nem a respectiva bola (Muria, 2009).

¹⁴ Mais tarde, em 2002, passou a designar-se 10ª+3 e sendo extinto em 2003 pelo Diploma Ministerial 64/2003 de 18 de Junho (Moçambique, 2003 citado por Muria, 2009).

de competência e qualidade científica, técnica, pedagógica, didáctica e profissional e que sejam capazes de exercer uma cidadania activa e responsável, na defesa da dignidade e respeito pelos direitos humanos, na promoção do bem de todos, sem discriminação e na construção de uma sociedade mais livre, justa e democrática” (UP, 2003 citado por Muria, 2009, p. 223).

Muria (2009), afirma que na constituição curricular dos cursos de formação de professores de Educação Física e Desporto em Moçambique, o conhecimento disciplinar apareceu historicamente como um todo, mas ele não foi desenvolvido dessa forma. Fundamenta quando analisa os cursos anteriores (6^a classe + 1 ano, 6^a classe + 5 anos e 9^a classe + 3 anos), em que as áreas de conhecimento eram apresentadas em disciplinas como, por exemplo, Andebol, Atletismo, Basquetebol, Futebol, Ginástica, Natação e Voleibol. Cada disciplina obedecia a um desenvolvimento isolado e rigoroso, porém, esse rigor pode assemelhar-se àquele que D’Ambrósio (1999) citado por Muria (2009) considera que o saber vai se aprimorando até chegar ao refinamento e simplificação que pode tornar difícil o acesso a todos os detalhes da elaboração da área de conhecimento. No caso dos cursos mencionados anteriormente, seria a área de “práticas de especialidade”.

No curso de bacharelato e licenciatura em Educação Física e Desporto, apresentado na tabela 4, os conteúdos do desporto foram, agrupados numa disciplina denominada Estudos Práticos. No primeiro ano (Estudos Práticos I) eram leccionados conteúdos de Andebol (semestral), Ginástica (anual) e Natação (anual) e no segundo ano (Estudos Práticos II), Atletismo (anual), Basquetebol (semestral), Futebol (semestral) e Voleibol (semestral) (Muria, 2009).

A organização da disciplina de Estudos Práticos visava o tratamento dos conteúdos de forma unificada mas a sua operacionalização não conseguiu evitar a fragmentação. Segundo Morin (2005) citado por Muria (2009, p. 228), *“a compartimentalização disciplinar do conhecimento é algo extremamente limitante e, sobretudo condicionante”*. Contudo, a fragmentação disciplinar pode ter trazido algumas vantagens pelo facto de ter possibilitado a organização das diversas áreas de conhecimento graças à redução. Ao mesmo tempo, assistiu-se a um crescente conformismo sobre a importância da área de conhecimento (práticas de especialidade), para uma formação integral do estudante.

Muria (2009), ao analisar a estrutura do curso implementado em 1993, verificou que, este, se apresentava como um sistema composto por um só nível de realidade, múltiplos objectos, campos fechados e caracterizado pela separação e incomunicabilidade entre os conhecimentos.

De uma estrutura que se pretendia interdisciplinar passou a disciplinar, como fundamenta Zabalba (2002, p.33), *“a organização de conteúdos ficou mais tradicional, onde os conteúdos escolares apresentam-se por matérias independentes umas das outras”*. As disciplinas são propostas simultaneamente sem que se manifestem explicitamente as relações que possam existir entre elas.

Desta forma, o curso deixou de formar professores capazes de participar no processo de elaboração de novas ideias e conceitos, tão fundamentais para o exercício da cidadania crítica, prática, reflexiva e a participação na sociedade moçambicana, de onde tanto se valoriza o conhecimento (Muria, 2009).

Segundo Morin (2000), não há uma articulação entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e as realidades e problemas cada vez mais pluridisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetárias. Por outro lado, a excessiva especialização impede de ver o global bem como o essencial. A divisão das disciplinas no ensino, torna impossível apreender o que é construído junto, ou seja, o complexo, segundo o sentido original do termo.

No nosso entender, a formação de professores de Educação Física tem sido estruturada de forma dissociada porque as matérias de ensinos são tratadas de forma fragmentada. Os conteúdos desportivos são tratados de forma fragmentada, ao se ensinar a técnica dissociada da razão para a qual é ensinada (o jogo). Por outro lado, as várias modalidades que constituem a disciplina são tratadas como modalidades desportivas que visam a eficiência e o rendimento do aluno, não olhando para a transversalidade desses conteúdos (ou a interligação dos conteúdos para constituir um todo).

Corroboramos com Muria (2009) que afirma que a não consideração do corpo concretiza-se a partir do momento em que a posição dualista interpreta a alma e o corpo como substâncias distintas. Esta concepção demonstra a fragmentação na formação de professores de Educação Física ao não considerar que os corpos habitam de forma dialógica entre a tristeza e a alegria, a angústia e a esperança, o medo e a coragem, a insegurança e a persistência.

Segundo Muria (2009, p. 275), *“a educação trata das actividades mentais, a religião das actividades espirituais, e as actividades físicas não só têm pouco interesse para o educador e o espírito, mas são de nível inferior por isso, não merecem a atenção dos que se preocupam com as actividades mais elevadas e mais significativas do espírito e da mente das pessoas”*.

Porque, segundo Gaya (2006), a Educação Física deve tratar do corpo sensível, corpo expressivo, corpo repleto de emoções e significados. Neste sentido, Muria (2009), entende que a formação de professores de Educação Física deve ser realizada na perspectiva do desporto plural e baseada na abordagem complexa sustentada pela visão transdisciplinar.

O ser humano é resultado de suas inter-relações, pelas quais, em troca com outros sistemas energéticos vivencia afecto, rejeição, amor, alegria, tristeza, etc. É nesta vivência que o homem constitui sua visão do mundo e de si mesmo.

A formação de professores nesta perspectiva nos fará abrir caminhos para a construção de uma escola de qualidade necessária à consolidação de uma organização social mais humana e justa. Para Gaya (2006), essa escola deve ser de integrações entre conhecimentos e práticas e percebida numa perspectiva da formação do humano por inteiro.

Neste contexto, a formação de professor deve ser a peça fundamental ao se pensar em mudanças nos sistemas de educação. O professor tem um papel decisivo em todas as relações educativas. É nesta discussão que surge a relação professor-aluno.

É preciso reflectir na prática pedagógica do professor na escola que deve ser capaz de estimular nos alunos suas paixões, imaginação e intelecto, de forma que eles sejam compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e económicas que oprimem tão pesadamente suas vidas.

Acreditamos que uma vez mudada nossa forma de pensar, mudamos a relação como nossos corpos. Desta forma, o professor pode ajudar a criança a ter um fluxo de energia, não permitindo que situações frustrantes crucifiquem tensões no seu corpo. Para isso ele precisa trabalhar a própria cultura corporal condição para desenvolver sua capacidade de contacto e estar mais aberto para o mundo.

2.3. Educação Física em Moçambique

2.3.1. Educação Física Antes da Independência

Blacking (1987) citado por Domingos (2006, p. 398) afirma que certos tipos de experiências vividas no quotidiano dos africanos, assim como certos padrões de movimento físico, não estão limitados aos contextos e práticas do desporto moderno. Porque as funções sociais desempenhadas pelo desporto moderno em África não eram diferentes daquelas decorrentes das performances atléticas tradicionais, como a dança ou a luta.

Domingos (2006) ilustra a Educação Física e Desporto no período colonial através de trabalhos do capitão Ismael Mário Jorge¹⁵, professor de Educação Física, intitulado *L'Education physique et le sport*, apresentado ao Congresso Colonial de Paris em 1931 e de José Manuel, jornalista do Brado Africano divulgado na edição do dia 8 de Agosto de 1953.

Jorge (1931), afirma que os “indígenas” não tinham cultura desportiva, as suas actividades atléticas, como a caça e a pesca, eram de natureza utilitária. Destacou ainda as danças guerreiras, durante as quais se narram histórias, apresentam-se saltos prodigiosos, cheios de elementos gímnicos. Apesar da apreciação estética, o discurso do capitão sustentava-se na ideia de que tais actividades físicas faziam parte de uma ordem natural, não confundível com a complexidade dos desportos praticados pelos europeus. Defendeu que os desportos passíveis de serem transmitidos aos indígenas eram aqueles que implicavam o emprego de próprio corpo: marcha, corrida, saltos, escalada, levantamentos, lançamentos, luta e natação.

No mesmo artigo, Jorge (1931) citado por Domingos (2006) afirma que a Educação Física foi desenvolvida pela instituição militar como sustentáculo de uma visão nacionalista do corpo. Desde a primeira metade do século XIX, que as companhias do exército organizavam exercícios físicos. Do universo militar, a Educação Física militarizada, passou para o sistema escolar. O Liceu 5 de Outubro, já no início do século XX, inaugurou em Lourenço Marques a instrução da disciplina através de metodologias científicas.

“A ginástica sueca, ou método de Ling, era o exemplo paradigmático da abordagem científica à disciplina, por oferecer mais garantias de ser um método racional e psicológico, aplicável tanto a civis como a militares, e que atinge os objectivos essenciais, físicos e morais. Em 1930, a Educação Física seria ministrada nas escolas normais do ensino primário, destinada a «não indígenas», e nas escolas rudimentares do mesmo grau de ensino, para a população «indígenas»” (Jorge, 1931, citado por Domingos, 2006, p. 404).

Jorge (1931) afirmava, igualmente, que outras actividades físicas existentes em Moçambique foram também cultivadas no contexto militar, nomeadamente: desportos de combate, tiro e esgrima, desportos atléticos, como os saltos, as corridas, os lançamentos, o pentatlo, o hipismo, a natação e os desportos equestres. Assim, eram administrados, na Educação Física e no Desporto, exercícios de preparação corporal.

¹⁵ Ismael Mário Jorge foi uma figura importante no desenvolvimento do desporto em Moçambique: capitão de infantaria, professor no Liceu 5 de Outubro, chefe dos escuteiros, presidente da Junta de Salvação Pública e dirigente da Associação de Futebol de Lourenço Marques.

A narração de Jorge sobre o desenvolvimento dos chamados “jogos desportivos” em Moçambique apresenta diferenças substanciais em relação ao modelo centralizado que terá caracterizado a introdução da Educação Física e de outros desportos desenvolvidos pelas unidades militares. O autor atribui à responsabilidade de “organizações particulares” a sistematização da prática e a realização de competições de futebol, basquetebol, hóquei, andebol, voleibol, críquete, ténis, rãguebi, etc.

O articulista José Manuel¹⁶ (1953) escreveu seis crónicas intituladas “A mocidade e o futebol”. Nessas crónicas defende que a valorização do indivíduo africano está precisamente a ser travada pela *“bola, esse esférico ôco, de cabedal, borracha e ar, que nada mais precisa que um possante pontapé o faça saltar do chão para enlouquecer, desvairar o mundo da mocidade. A bola ia exercendo a sua acção vazando dos cérebros a mentalidade, instalava e estendia os seus tentáculos por todas as células cerebrais da mocidade”* (O Brado Africano, 8-8-1953, citado por Domingos, 2006, p. 413).

Para Manuel (1953), a crítica aos jovens da altura era contraposta ao elogio de gerações precedentes porque

“moços surgiram a elevar bem alto o valor intelectual do negro, a demonstrar, desmentindo velhos conceitos errados, da sua inferioridade cerebral, conceitos afirmados por intelectuais que do negro, de bom só lhe acham a força hercúlea dos braços para o trabalho e não curam em saber que além dos músculos fortes o seu corpo alberga, também, um predicado com que Deus, além da matéria, dotou todo o ser humano, sem distinção de cor da epiderme — o Espírito” (O Brado Africano, 15-8-1953, citado por Domingos, 2006, p. 413).

O futebol era músculo e a força do músculo não significava outra coisa senão a perseverança da dimensão corporal do africano, por definição do colonialista: o trabalhador braçal. Mas o futebol era ainda pior do que o trabalho, por não ser produtivo¹⁷. O jogo não contribuía para qualquer elevação espiritual, ao contrário da leitura ou da música, actividades mais consentâneas com *“o esforço civilizador de Portugal nestas paragens orientais de África”* (O Brado Africano, 26-9-1953, citado por Domingos, 2006, p. 413). Esta visão não era estranha a uma concepção global de civilização aceite por parte das elites africanas, mesmo que num quadro de reivindicação face ao poder colonial. Admitida a divisão

¹⁶ Muito provavelmente, será um africano que pertenceu à Associação Africana da Colónia de Moçambique, tendo sido também presidente do Centro Associativo dos Negros da Colónia de Moçambique, nome pelo qual ficou denominada, depois de 1938, uma importante colectividade africana: o Instituto Negrófilo de Lourenço Marques (Domingos, 2006).

¹⁷ O autor preocupava-se ainda com a «apreciável redução na produção, devido a constantes interrupções de trabalho para atender e replicar a segundos ou terceiros em assuntos da bola...» (O Brado Africano, 3-10-53, p. 2).

racionalista ocidental entre corpo e mente (razão), retirava-se ao corpo qualquer faculdade inteligente. Ao futebol não eram reconhecidas qualidades civilizadoras.

Nos artigos de Ismael Mário Jorge e José Manuel, está evidenciada a concepção dualista entre corpo e alma, onde a primeira era pertença da população nativa «indígena», que serve para trabalhos braçais, e a segunda era pertença dos povos ocidentais (portugueses) porque só a eles era permitido pensar.

É por esta razão que a Educação Física não era leccionado nas escolas para indígenas. A prioridade era ministrar as aulas nas escolas oficiais, uma vez que os professores da especialidade eram insuficientes para todo o sistema de educação. Este cenário fez com que as autoridades portuguesas se preocupassem com a leccionação das aulas (Jorge, 1931, citado por Domingos, 2006).

A preocupação do poder colonial com o fraco impacto da Educação Física sobre os praticantes pode-se verificar no preâmbulo do diploma 1670 citado por Muria (2009, p. 201), no qual se destaca que *“o interesse do estado é o desenvolvimento da Educação Física do povo português e esta há-de fazer-se, antes de tudo, através de métodos de ginástica adequados a serem executados em escolas, permitindo, assim, a vigilância permanente sobre os executantes e a gradação conveniente dos exercícios”*.

Observa-se que a ginástica praticada só com o intuito de formação física não exerce, ainda, sobre a população a atracção desejável, o mesmo não acontecendo com os desportos. Assim, recomendava-se a assistência e a vigilância médica dos praticantes em todas as idades. Apesar de, o diploma, reconhecer o sentido e o interesse nacional e social das práticas desportivas, ela recomendava que se desse especial relevância às competições desportivas. A prática de Educação Física também deve ter em conta a existência e o desenvolvimento dos diferentes órgãos de orientação e fiscalização da Educação Física e Desportos na Mocidade Portuguesa (Cristovão, 2005 citado por Muria, 2009).

2.3.2. Educação Física Após a Independência

Após a independência, a Educação Física e Desporto, passaram a ser um direito de todo o cidadão moçambicano através do artigo 93 da Constituição da República¹⁸. A Educação Física é uma disciplina curricular que é leccionada do Ensino Básico (Primário) ao Secundário Geral.

¹⁸ Artigo 93- Cultura física e desporto: (1) Os cidadãos têm direito à educação física e ao desporto. (2) O Estado promove, através das instituições desportivas e escolares, a prática e a difusão da educação física e do desporto.

No período entre 1975 e 2005, a Educação Física era pouco praticada nas escolas moçambicanas. Razões como programas desajustados à realidade moçambicana, saída de muitos professores de Educação Física com formação logo depois da independência, formação deficiente dos professores, ausência de manuais escolares para professores e escassez de espaços físicos e infra-estruturas adequadas para a sua prática ditaram, o fracasso desta disciplina em algumas escolas (Muria, Picardo & Pessula, 2006).

O programa¹⁹ que vigorou nesse período não sofreu nenhuma alteração nem ajustamento ao nível de conteúdos, actualidade científica e metodológica, mesmo depois de evolução, a nível mundial, das modalidades em termos de regulamentação durante a sua leccionação desde a independência nacional.

As poucas escolas que possuem espaços adequados debatem-se com o problema da programação dado que na mesma hora estão programadas mais de quatro turmas para terem aulas de Educação Física. Esta disciplina é leccionada da 8^a à 12^a classe, cujos conteúdos se resumem em Ginástica, Atletismo, Andebol, Basquetebol, Futebol e Voleibol.

Um estudo realizado pelo INDE (2005) constatou que muitos alunos responderam negativamente a preferência da disciplina de Educação Física comparativamente as outras disciplinas do currículo. Constatou-se que dos 46 professores de Educação Física inquiridos, 22 não tinham formação na área, 21 tinham o nível médio e 2 licenciados.

Em 2008, foi introduzido o novo programa de Educação Física para o Ensino Secundário. Os conteúdos continuam sendo os mesmos abordados no programa anterior, o seu tratamento passou a ser mais dinâmica onde os elementos isolados são combinados entre si criando complexos de exercícios. No quadro apresentamos os objectivos e as competências que devem ser alcançados pela Educação Física no Ensino Secundário Geral.

Para além dos objectivos e competências, foi introduzido, no conjunto das avaliações, uma avaliação trimestral na aptidão física orientada para a saúde e foram acrescentados novos conteúdos da Danças e dos Jogos Tradicionais. Contudo, persistem dificuldades para leccionar a disciplina em algumas escolas do país como ilustramos a seguir com o estudo realizado pelo Ministério de Educação e Cultura em 2009.

Os resultados do estudo constataram que todos os entrevistados reconhecem a importância da Educação Física e Desporto na promoção da saúde, na formação integral da criança e na aprendizagem de outros conhecimentos. Contudo, a implementação está sujeita a

¹⁹ Os conteúdos do programa de Educação Física eram constituídos por Andebol, Atletismo, Basquetebol, Futebol, Ginástica e Voleibol (Anexo 4)

constrangimentos de ordem material, infra-estrutural, capacitação de professores (MEC, 2009).

Quadro 6: Objectivos e competências de Educação Física apresentados no novo programa (Fonte: INDE, 2008)

Objetivos	Competências	Visão de corpo
Demonstrar competência em variadas formas de movimentos e proficiência na coordenação motora	(1) Prepara-se para as competições e demonstrações em dias festivos a escola; (2) Esforça-se em atingir melhores prestações e <i>performances</i> físicas em todas as aulas e testes;	Corpo objecto de rendimento
Aplicar os conceitos e princípios do movimento na aprendizagem e desenvolvimento de habilidades motoras	Desempenha tarefas ligadas ao treinamento, ajuizamento e gestão de actividades desportivas na escola como actividades curriculares e/ou co-curriculares.	Corpo objecto de rendimento
Aplicar as regras de jogo e “ <i>fair play</i> ”	Aplica os princípios do <i>fair play</i> em todas as circunstâncias	Corpo sujeito
Demonstrar um estilo de vida saudável através da prática da actividade física regular	(1) Pesquisa informação sobre os benefícios da actividade física recorrendo a tecnologias de informação; (2) Pratica actividades físicas sem prescrição do professor traçando metas individuais;	Corpo Saudável
Demonstrar responsabilidade pessoal e comportamento social na realização de actividades físicas	(1) Promove atitude positiva na luta contra malefícios de drogas, tabaco e das doenças hipo cinéticas (derivadas da falta da actividade física), responsáveis por várias complicações metabólicas: enfartes, hipertensão, artrites, osteoporose, entre outras; (2) Mobiliza-se e sensibiliza os colegas e familiares a praticarem exercícios físicos; (3) Colabora na elaboração e realização de projectos de organização de eventos desportivos e na massificação de actividades na turma, escola e na comunidade	Corpo sujeito
Compreender as diferenças individuais na prática da actividade física	(1) Ajuda aos colegas mais fracos a superarem as suas dificuldades; (2) Reconhece, respeita regras, equipas, adversários e claques e aceita as diferenças na prática da actividade física; (3) Identifica, respeita e estimula os colegas portadores de deficiência a praticar e participar nos jogos ou outras tarefas de gestão de competições.	Corpo sujeito
Adquirir Conhecimentos de segurança para uma variedade de situações e como prevenir e tratar lesões	(1) Demonstra noções dos primeiros socorros; (2) Integrar outras áreas do currículo escolar (Biologia, Física, Geografia, História e TIC's) na busca dos seus benefícios no decurso da actividade física.	Corpo sujeito
Reconhecer o papel do desporto, jogos e danças na cultura moderna	Descreve e demonstra as danças e formas de jogos aos seus colegas	Corpo sujeito
Desenvolver atitudes positivas face à Educação Física e Desporto como uma actividade que pode ser realizada como desporto ou como profissão	(1) Auxilia na organização de jogos inter turmas e actividade desportiva no local de residência; (2) Desempenha tarefas ligadas ao treinamento, ajuizamento e gestão de actividades desportivas na escola como actividades co-curriculares.	Corpo objecto de rendimento

Por outro lado, há interferência de questões étnico-culturais (uso de calções nas raparigas) na participação das aulas e os professores restringem às questões técnicas na

leccionação das aulas a Educação Física. A dança e jogos tradicionais não são devidamente leccionados no Ensino Secundário Geral (ESG).

No mesmo estudo, podemos verificar que os professores privilegiam o ensino das técnicas em prejuízo das razões pelas quais são ensinadas (o jogo). Por outro lado, o factor cultural de divisão de papéis, faz-se sentir nas aulas. O que os rapazes fazem não é o mesmo que as raparigas devem fazer nas zonas rurais, como nos elucida Castiano (2009, p.8)

“Os rapazes ainda cedo são educados a ter destreza e força para poder trepar árvores para tirar frutas, poder resistir à dor, [...] por isso, devem ser bravos e fortes. Cedo são lhes exigido habilidades, não só cognitivas, mas também de domínio corporal como construir uma casa, cuidar de um rebanho, correr para transmitir notícias a famílias longínquas, saber nadar, pescar e caçar. Por outro lado, as raparigas devem aprender a conhecer o seu corpo, a saber aguentar com prazer a dor da gravidez, a não serem preguiçosas porque devem trazer água, acordar muito cedo para varrer o quintal, cuidar dos irmãos mais novos, conter-se dos excessos que a vida dispõe”.

Em relação as zonas urbanas, as preocupações com o corpo estão relacionadas com a obesidade devido a crescente urbanização. Por isso, a Educação Física apresenta uma ideia de manutenção da saúde corporal e a aquisição da aptidão física entre outras características dominantes.

Para ilustramos esta nossa afirmação, recorreremos a um estudo realizado por Saranga, Prista & Maia (2002), que demonstraram existir uma tendência de diminuir a aptidão física devido à alteração do estilo de vida das crianças e jovens provocada pela falta de espaço para a realização das actividades físicas e pela proliferação dos jogos electrónicos na zona urbana.

Entendemos que o ensino da Educação Física nas zonas rurais e urbanas está submetido à educação de valores, isto é, educar o corpo significa fortalecê-lo para superar os desafios da vida ou moldá-lo para ser perfeito.

Isto significa que a actual Educação Física apresenta fortes marcas do paradigma cartesiano, que fragmenta e mecaniza o corpo, quando pretende educar o corpo para suportar a dor, para sobreviver, para ser esbelto. Por isso, tão pouco se preocupa com as emoções e sentimentos dos alunos.

Para ilustrar, o Plano Quinquenal do Governo 2010-2014, menciona no seu ponto nº 40 que a área de Educação deve assegurar que cada criança na escola tenha conhecimentos e habilidades básicas que lhe permitam saber ler, escrever e contar. Apresenta como prioridades do governo para a área do Desporto contribuir para que os jovens e praticantes

desenvolvam o espírito de racionalismo, competitividade, sacrifício e iniciativa, bem como outros valores como a ética, solidariedade, unidade nacional, trabalho em equipa, auto-estima e responsabilidade, atributos importantes para que qualquer cidadão possa viver em harmonia na sociedade e, ao mesmo tempo, ser dinâmico e contribuir para o seu crescimento.

Neste documento, podemos observar a convivência entre o corpo-objecto e o corpo-sujeito quando, por um lado prioriza-se o desenvolvimento da mente (saber ler, escrever e contar), por outro, preocupa-se em desenvolver valores éticos, estéticos, sentimentos e emoções através do desporto (fora da escola). De acordo com Altieri (2005) citado por Gaya (2006, pg. 252) *“Nas actividades escolares, não há lugar para brincadeiras, jogos e outras actividades que ocorrem além dos muros da escola e que fazem parte do saber de crianças e jovens. A escola ao negar essas actividades, nega também o corpo e conseqüentemente nega seus conhecimentos, movimentos, ritmos, percepções e linguagem”*.

Capítulo III

3. Metodologia

Optamos pela pesquisa qualitativa por ser aquela em que a investigação decorre num ambiente natural que serve de fonte directa para a colecta de dados (Muria, 2009). Para Lüdke & André (1986) citados por Dias (2009, p. 198) “*é vantajoso usar a pesquisa qualitativa na educação porque privilegia o estudo do currículo no processo, isto é, nas suas manifestações e interações quotidianas*”.

Este tipo de pesquisa permite ao pesquisador interagir com o sujeito pesquisado e caracteriza-se por descrição de um fenómeno situado (Moreira, Simões & Muria, 2009) que, no nosso caso, foi o corpo nas aulas de Educação Física na escola.

A abordagem metodológica esteve alicerçada na perspectiva fenomenológica porque, de acordo com Martins (2006, p.55), “*abre a possibilidade de descrição, análise e reflexão da realidade vivida pelo professor ao estar com os outros, alunos e professores, dando destaque à perspectiva da existencialidade humana, que se efectiva na complexidade do imediato e na vida*”.

A fenomenologia descreve as condições da existência que incluem o poder de fazer escolhas nos limites da facticidade humana e dos modos factuais de existir. Essa descrição torna o ser humano capaz de analisar, explicar, julgar e reflectir sobre suas experiências vividas (Martins, 2006). Deste modo, a abordagem fenomenológica permite ao pesquisador descrever as situações, as pessoas, os ambientes e recolhe depoimentos dos sujeitos pesquisados (Dias, 2009).

Segundo Merleau-Ponty (2006, p. 5), “*a fenomenologia busca compreender o homem e o mundo a partir de sua facticidade. Entendemos daquilo que não é necessário, mas simplesmente é. A consciência aprende-se a si mesmo como facto. Facto de que as coisas estão aí, simplesmente como são, sem necessidade nem possibilidade de ser de outra forma*”.

Em oposição às soluções dadas pela ciência e sua metodologia científica, “*a fenomenologia busca soluções na descrição da experiência imediata. Vai à realidade vivida e busca a descrição cuidadosa da estrutura básica da experiência directa. Soluciona-se, dessa forma, a dicotomia cartesiana sujeito-objecto*” (Martins, 2006, p. 49).

A pesquisa bibliográfica foi efectuada para compor a matriz teórica sobre o corpo, corpo e educação física, corporeidade e formação de professores que sustentam a revisão de literatura.

3.1. Área e Sujeitos da Pesquisa

O estudo foi realizado nas Escolas Secundárias da Polana, Lhanguene, Solidariedade (Município de Maputo), Matola, Zona Verde (Município da Matola), Joaquim Chissano, Tavene (Município de Xai-Xai), Chókwé (Município de Chókwé), Búzi (Vila de Búzi), Sansão Muthemba (Município da Beira).

Os critérios de selecção da amostra foram: ser professor de Educação Física; ter sido formado nas instituições de formação de professores nomeadamente Escola de Educação Física e Maputo e de Quelimane, no Instituto Nacional de Educação Física, nos Institutos de Magistério Primário e na Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto da Universidade Pedagógica²⁰. Definidos os critérios, obtivemos uma amostra de 18 professores.

Quadro 7: Caracterização da nossa amostra

Prof.	Sexo	Escola	Formação Inicial	Inst.	Formação Continua	Inst.	Exp.
1	M	Polana (Maputo)	9 ^a +3	INEF	Bach.	FEFD	17
2	M	Zona Verde (Matola)	10 ^a +2	IMAP	2º Ano/EF	FEFD	2
3	M	Polana (Maputo)	9 ^a +3	INEF	Lic.	FEFD	19
4	M	Zona Verde (Matola)	12 ^a +1	FEFD	4ºEng./Mec	UEM	2
5	F	Polana (Maputo)	9 ^a +3	INEF	Lic.	FEFD	16
6	M	Tavene (Gaza)	10 ^a +2	IMAP			6
7	M	Chókwé (Gaza)	10 ^a +2	IMAP			5
8	F	Joaquim Chissano (Gaza)	10 ^a +2	IMAP	2º ano/Port	UP	6
9	M	Matola (Matola)	10 ^a +2	IMAP			6
10	M	Lhanguene (Maputo)	10 ^a +2	INEF	Lic.	FEFD	7
11	M	Lhanguene (Maputo)	10 ^a +2	INEF			7
12	M	Matola (Matola)	10 ^a +3	INEF	Lic.	FEFD	6
13	M	Solidariedade (Maputo)	12 ^a +1	FEFD	1º Ano/EF	FEFD	2
14	M	Joaquim Chissano (Gaza)	10 ^a +2	IMAP	Lic.	FEFD	7
15	M	Chókwé (Gaza)	10 ^a +2	IMAP			4
16	M	Sansão Muthemba (Sofala)	10 ^a +2	IMAP	Bach.	UP	7
17	F	Búzi (Sofala)	12 ^a +1	UP			1
18	M	Solidariedade (Maputo)	Lic.	FEFD			8

Legenda: M- masculino, F- feminino, Lic.- Licenciatura, Bach.- Bacharelato, Inst. – Instituição de formação, INEF- Instituto Nacional de Educação Física, IMAP- Instituto de Magistério Primário, FEFD- Faculdade de Educação Física e Desporto, UP- Beira- Universidade Pedagógica, Delegação da Beira, Port._ Curso de Português na Universidade Pedagógica- Gaza, Exp.- Anos de experiência na leccionação

Caracterizando a nossa amostra (quadro 1), verificamos que das 18 pessoas entrevistadas, 15 eram professores e 3 professoras. Deste grupo, de professores e professoras,

²⁰ Actual Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Pedagógica

6 são licenciados, 2 são bacharéis, 7 tem o nível médio (INEF/IMAP) e 3 frequentaram o curso 12^a+1 com equivalência ao nível médio.

Em termos de anos de experiência, verificamos que varia de 19 a 1 anos o que corresponde a uma média de 7.1 ± 5.2 anos de experiência. Deste grupo, 3 tem mais de 10 anos de serviço, 10 tem entre 5 e 10 anos e 5 tem menos de 5 anos.

Observando outras características da nossa amostra, verificamos que 11 sujeitos deram continuidade dos seus estudos (formação continuada) dos quais 9 continuaram na área de Educação Física e 2 cursam outras áreas (Engenharia Mecânica na UEM e Português na UP- Gaza).

3.2. Descrição das aulas observadas (do objecto/corpus pesquisado)

Assistimos um total de 18 aulas com a finalidade (objectivo de percepção do corpo) de perceber o tratamento do corpo dos alunos na Educação Física. A maior parte das aulas observadas (11) eram de avaliação em que o professor avaliava um aluno de cada vez e os restantes ficavam sentados à espera da sua vez (10). Apenas 1 professor realizou a sua avaliação em forma de jogo com a intervenção de duas equipas constituídas por 5 alunos cada. O facto de a maior parte das aulas assistidas serem de avaliação, deve-se ao período em que recolhemos os dados que coincidiu com o fim do trimestre e como regulamenta as nossas entidades educacionais, é nesse período que os alunos devem realizar as avaliações finais.

As aulas de avaliação consistiam em salto em altura estilo tesoura (Atletismo), serviço por baixo (voleibol), teste de corrida (3 professores), drible e jogo (Basquetebol), exercícios abdominais (3 professores) e um circuito para avaliar as capacidades físicas.

Nessas aulas verificamos o habitual aquecimento que consiste em corrida lenta em volta do campo e depois os alunos sentavam-se à espera da sua vez para realizar o exercício proposto. Passamos a descrever as aulas de avaliação assistidas.

A figura 1 mostra-nos a aula de avaliação observada na Escola Secundária da Polana que consistia num circuito constituído pelas seguintes estações: 1^a) salto à corda (10 vezes), 2^a) exercícios abdominais (20), 3^a) flexões de braços (10 para homens e 5 para mulheres). Enquanto um (a) aluno (a) executava o circuito, os outros aguardam a sua vez sentados e o professor está sentado a tomar nota dos exercícios, o tempo gasto e o número de repetições que os alunos estão a realizar.



Figura 1: Avaliação de uma aluna num circuito constituído por 3 estações.

A outra aula assistida na mesma escola foi de avaliação do serviço em Voleibol. A obrigação do aluno era fazer com que a bola tocasse em um dos 2 círculos que o professor desenhou na zona defensiva do meio campo contrário. Um aluno de cada vez é que executava o serviço e os outros estavam sentados e separados por sexo.



Figura 2: Aula assistida na Escola Secundária Zona Verde, parte do aquecimento.

Na Escola Secundária da Zona Verde assistimos uma aula em que o professor avaliou o Salto em Altura estilo tesoura. Dividiu a turma por sexo. Enquanto um grupo era avaliado, os outros jogavam Voleibol. O salto era realizado por um aluno de cada vez e os outros aguardavam a sua vez de pé o que permitiu que alguns realizassem o salto duas vezes a mais em relação aos outros.

Nas Escolas Secundárias da Polana e de Chókwé, assistimos aulas de três professores que consistiam no teste de corrida de 12 minutos. Numa escola, verificamos que depois do teste, a professora organizou a turma em um círculo e orientou vários exercícios com ajuda de um aluno auxiliar que ficou no meio do círculo e demonstrava os exercícios. Na outra escola, depois do teste, o professor organizou a turma em 3 grupos com 1 aluno auxiliar, em cada grupo, a orientar vários exercícios. O terceiro professor dispensou os alunos depois do teste.

As outras aulas (4) que assistimos foram apresentadas pelos professores de duas formas diferentes. Umas, eram em forma de jogos (Basquetebol e Futebol) e as outras consistiam no ensino de uma técnica ou habilidade motora (serviço por baixo em Voleibol, salto à corda e aeróbia).

Nas aulas em que se realizavam jogos, os professores organizavam as equipas por sexo e o papel do professor era de árbitro ou de simples espectador, conversando com os alunos que não estavam na aula. Os jogos realizados foram de Futebol (3 professores) e Basquetebol (1 professor), de acordo com o material que existia na escola.

A figura 2 mostra-nos a aula assistida na Escola Secundária Joaquim Chissano em Xai-Xai que consistia em jogo de Futebol entre duas equipas femininas e ajuizado por um aluno.



Figura 3: Alunas jogando Futebol tendo como árbitro um aluno

A figura 3 mostra-nos uma aula assistida na Escola Secundária do Búzi que consistiam no ensino de serviço. A aula começou com o habitual aquecimento que consistia em corrida lenta e exercícios para membros superiores e inferiores. Seguiu-se o ensino da técnica do serviço por baixo em que os alunos formavam uma fileira e um de cada vez

executava a técnica com o acompanhamento atento dos colegas e do professor. O material que o professor dispunha era apenas uma bola de Voleibol.



Figura 4: Alunos aprendendo serviço numa aula Voleibol

Na Escola Secundária de Tavene assistimos a uma aula de salto à corda que o professor designou por “rope skipping”. A turma foi estruturada em bloco e os primeiros de cada coluna executavam o salto à corda num determinado tempo (2 minutos). Depois da tarefa, deixavam as cordas e passavam para trás da coluna. O professor está no meio dos alunos (figura 4).



Figura 5: Alunos realizando o salto à corda que o professor designou de Roop Skipping

A figura 5 mostra-nos uma aula assistida em que as alunas saltavam a corda e os alunos jogavam Futebol num outro local. Esta aula tinha como tema conteúdos locais e foi assistida na Escola Secundária de Chókwé.



Figura 6: Alunas realizando o salto à corda numa aula

O último grupo de aulas que assistimos, consistiu em aulas de Ginástica Aeróbia (2 professores), em que os professores executavam os exercícios ao mesmo tempo com os alunos e intervinham para corrigir. As aulas de aeróbia eram de exercícios localizados e verificou-se o envolvimento de todos os alunos.

Nestas aulas verificamos que o professor não realiza nenhum trabalho que leve o aluno a reflectir sobre o seu corpo, suas emoções, seus sentimentos.

3.3. Instrumento e Técnica de Recolha de Dados

Para a recolha de dados realizamos entrevistas aos professores de Educação Física para percebermos como eles entendem o corpo e como trabalham com o corpo do aluno nas aulas. As entrevistas eram constituídas por duas perguntas geradoras, “*O que entende por corpo?*” e “*Como trabalha o corpo do aluno nas aulas de Educação Física?*”, gravamos os discursos dos professores para posterior transcrição e análise. O instrumento utilizado foi um gravador de marca “Sony”.

Utilizamos a técnica de observação das aulas para percebermos como os professores leccionam as aulas de modo a identificar o paradigma que norteia as suas práticas pedagógicas. As observações foram registadas num bloco de apontamentos e registamos em imagens algumas aulas assistidas.

3.4. Instrumento para Análise dos Dados

Para a análise das entrevistas usamos o método de análise de conteúdo²¹. Tal método segundo Muria (2009) é privilegiado para as entrevistas transcritas, pois, tal forma é mais estável e dá-nos a possibilidade de reler e voltar ao documento tantas vezes quantas

²¹ A análise de conteúdo é um método de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática do conteúdo manifesto da comunicação (BARDIN, 1977 citado por MURIA, 2009).

necessitamos. Pretendíamos com esse tipo de análise compreender criticamente o sentido das respostas, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas nas respostas.

Bardin (1977, p.7) define análise de conteúdo como um instrumento polimorfo e polifuncional cada vez mais hábil e subtil, em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos extremamente diversificados. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por detrás das palavras sobre as quais se debruça.

Este método foi adaptado e validado para a Educação Física por Moreira, Simões e Porto (2005) como Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado. Este método tem como finalidade, compreender e interpretar os relatos dos sujeitos de uma pesquisa (professores de Educação Física), os quais emitem uma opinião, carregada de sentidos, de significados e de valores, sobre um determinado assunto (o corpo).

De acordo com Moreira, Simões & Porto (2005), este método (elaboração e análise de unidades de significado) é o resultado da combinação da técnica de Análise de Avaliação Assertativa (Evaluative Assertion Analysis- EAA), elaborada por Osgood, Saporta & Nunnally referenciados por Bardin (1977) e da Análise do Fenómeno Situado, estruturada por Giorgi (1978) e Martins & Bicudo (1989).

Este método, segundo Moreira, Simões & Porto (2005), apresenta três momentos, relacionados e indivisíveis, na sua trajectória: a descrição, representada pelo relato dos sujeitos, colhido pelos pesquisadores por meio de gravador e depois transcrito na íntegra; a redução, quando os pesquisadores seleccionam os discursos mais significativos na tentativa de tornar mais claro o fenómeno estudado.

O primeiro momento, denominado por relato ingénuo, consiste no entendimento do discurso dos sujeitos que é obtido pelas perguntas geradoras a respeito do fenómeno estudado. As pergunta deve ser feita após a explicação do porque da pesquisa e é concedido o tempo necessário para os sujeitos organizarem o seu pensamento antes da resposta. A pergunta seguinte é efectuada depois do sujeito terminar a resposta da questão anterior.

O segundo momento consiste na identificação de atitudes presentes nos discursos dos sujeitos. Nesta fase, a que respeitar dois pontos: não perder de vista o sentido geral do discurso do sujeito o que significar realizar várias leituras dos seus depoimentos. Depois de várias leituras, captamos o sentido do todo e seleccionamos as unidades mais significativas dos discursos.

O terceiro momento é a interpretação das ideias dos sujeitos caracterizado pela identificação das unidades de significado, das convergências e das divergências. Nesta fase,

procura-se encontrar a estrutura do pensamento individual dos sujeitos que pode, como um todo, pertencer a vários outros indivíduos.

Estes três momentos foram observados na nossa pesquisa, o que resultou na identificação das unidades de significado e nas análises ideográfica e nomotética dos discursos dos professores.

A análise ideográfica foi para caracterizar as ideologias que permeiam o discurso individual de cada sujeito, e a nomotética, foi para identificar, sem o intuito de generalização, as convergências e divergências entre os discursos dos professores participantes na pesquisa.

Para a interpretação dos significados e sentido do fenómeno estudado, agrupamos os discursos dos sujeitos em categorias de análise que consistem na identificação das unidades pertinentes que influenciam determinado fenómeno em estudo, reduzindo o espaço de atributos de forma a tirar apenas as variáveis explicativas pertinentes.

De acordo com Bardin (1977, p. 117), as categorias de análise são classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de significado) em função dos caracteres comuns desses elementos. Para classificar em categorias, procuramos investigar o que cada uma delas tem de comum com as outras. No nosso estudo, constituem categorias de análise entendimento do corpo e trabalho com o corpo.

Os programas de Educação Física e de formação de professores foram analisados através da técnica de análise documental. Bardin (1977), citado por Muria (2009, p. 34) afirma que “[...] a análise documental tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”.

3.5. Estudo Piloto

Para a fiabilidade dos resultados, realizamos um estudo piloto na Escola Secundária Josina Machel, na Cidade de Maputo para testagem das nossas perguntas geradoras, de modo a verificar se elas estariam ao nível de percepção dos professores que íamos entrevistar. Neste estudo, verificamos que os professores respondiam resumidamente as questões, o que contrariava o método escolhido para este estudo.

3.6. Considerações éticas

A antecipar a realização do estudo, foi enviada uma carta as escolas abrangidas e aos Serviços Distritais da Educação Juventude e Tecnologia dos distritos envolvidos. Os professores entrevistados foram identificados por número para garantir o anonimato dos mesmos.

3.7. Limitações do Estudo

Sendo um estudo pioneiro em Moçambique, enfrentamos várias dificuldades, desde as respostas resumidas dos professores às dificuldades em obter a bibliografia que fala do tema no contexto africano.

4. Apresentação e Análise dos Resultados

Este capítulo está dividido em duas partes, na primeira parte iremos apresentar os resultados da nossa pesquisa numa análise ideográfica e na segunda parte iremos apresentar a análise nomotética. Iremos consubstanciar as nossas análises com a bibliografia consultada bem como as aulas observadas durante a realização da pesquisa.

4.1. Análise Ideográfica

Nesta primeira parte, análise ideográfica, vamos apresentar os resultados da nossa pesquisa dividida em duas categorias de análise: (1) Entendimento do corpo e (2) O trabalho com o corpo do aluno.

4.1.1. Entendimento do Corpo

Para a análise ideográfica da nossa primeira categoria, entendimento do corpo pelos professores, agrupamos os resultados em cinco unidades de significados, nomeadamente visão anatómica do corpo, corpo como máquina, corpo e alma, corpo como um todo e corpo objecto de rendimento. Na tabela 1 apresentados os valores percentuais para cada unidade de significado.

Os resultados obtidos indicam-nos que os professores, entendem o corpo na perspectiva anatómico (44,4%), corpo como máquina (38,9%), corpo e alma (16,7%), corpo como um todo (11,1%) e corpo objecto de rendimento (5,6%).

Tabela 1: Resultados sobre o entendimento do corpo pelos professores de Educação Física

Professores																					
Unidades de significado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Nº	%	
Visão anatómica	X		x			x	x		x					x	x			x	9	44,4	
Corpo máquina		x		x			x				x	x	x			x			6	38,9	
Corpo e alma					x					x							X		3	16,7	
Corpo como um todo									x										x	2	11,1
Corpo objecto de rendimento																	X		1	5,6	

Ao analisarmos estes resultados, verificamos que os professores 1, 3, 6, 7, 9, 14, 15 e 18, entendem o corpo na perspectiva anatómico ao afirmarem que “*são vários componentes de um ser humano. “[...] Segmentos que compõem o corpo, divididos em 3 partes”. “[...] nós atacamos essas partes”. “[...] É o esqueleto que dá a posição a um ser vivo”. “[...] O corpo é quantificável em ossos, músculos”. “[...] É uma estrutura orgânica funcional constituída por vários sistemas [...] ou conjunto de órgãos que funcionam para manter a*

vida.”. “ [...] *É um conjunto coberto por pele.*” “[...] *É a constituição física de um ser humano. [...] A anatomia é a base do corpo humano e a fisiologia faz um casamento indissociável. [...] É um todo que fica estimulado graças as partes que contribuem*”.

Esta concepção corresponde à visão de corpo máquina, corpo fragmentado, objecto manipulável, que de acordo com Moreira & Nóbrega (2008), para o seu funcionamento eficiente, foi conhecido e trabalhado em detalhes, manipulado em suas partes e ajustado às proporções perfeitas.

Sustenta ainda Gaya (2005), quando afirma que Leonardo da Vinci ao desenhar o corpo humano no interior de um círculo e de um quadrado, pretendia ilustrar a expressão de um Homem com as proporções perfeitas no espaço de figuras geométricas perfeitas.

Os professores 2, 4, 7, 11, 12, 13, 16 entendem o corpo como máquina ao afirmarem que “*Corpo é uma matéria moldada que se pode modificar.*” “*É uma máquina complexa composta por fulcro, coração.*” “[...] *é máquina complexa porque envolve muitos mecanismos todos divididos*”. “[...] “*Corpo quando ligado e sincronizado, é funcional*”. “[...] *na falta de um componente já não é corpo*”. “[...] *qualquer problema que ocorre num dos órgãos, pode afectar o seu funcionamento*”. “[...] “*O corpo em associação com os órgãos compõem o homem num todo partindo dos seus elementos funcionais*”.

Estes professores entendem o corpo como uma máquina porque consideram-no como a soma das partes/peças para dar um todo. A visão destes professores vai ao encontro de Moreira (2003) que considera ser uma demonstração do paradigma cartesiano em que se defende o princípio do conhecimento como sendo a soma das partes para se chegar ao todo.

Novaes (2003), afirma que Descartes concebia o corpo como uma ‘mecânica articulada’ comparada a um relógio “composto de arruelas e contrapesos (peças). É neste sentido que Moreira (2003), ao fazer analogia entre corpo e relógio, afirma que se uma das partes fica danificada, temos que substituí-lo para poder funcionar.

Os resultados obtidos através destes professores reforçam a constatação de Gomes (2003) e Frastrone (2009), ao afirmarem que a abordagem mecanicista acaba por entender o corpo como uma máquina em princípio semelhante aos autómatos. Essa suposta superioridade da mente sobre o corpo, e a conseqüente primazia da razão para alcançar um conhecimento verdadeiro e necessário, acaba por deixar os dados da experiência e o corpo a desempenhar um papel cognitivo secundário.

A professora 17 entende o corpo como objecto de rendimento ao afirmarem que “*há divisão do trabalho em relação ao sexo, as mulheres fazem pouco esforço [...] e os homens constroem casas, derrubam árvores, etc.*”.

Esta afirmação vai de acordo com Castiano (2009) quando afirma que rapazes são educados a ser bravos e fortes para cuidar do rebanho, construir casas, pescar e caçar. Por outro lado, as raparigas aprendem a conhecer o seu corpo, a saber aguentar com prazer a dor da gravidez, a trazer água, acordar muito cedo para varrer o quintal, cuidar dos irmãos mais novos.

Para Moreira (2003), esta concepção de corpo, demonstra a presença do paradigma cartesiano em que o corpo vale o quanto rende. O conceito de perfeição de rendimento justifica sua antítese, de exclusão, permitindo que corpos sejam descartados a partir do momento que não mais rendem segundo o padrão da perfeição. Por essa razão que alunos são colocados fora da aula por não apresentar o padrão ideal.

Segundo Gallo (2006), essa concepção está na raiz da atitude contemporânea de tratar o corpo como mercadoria, como extensão que pode ser moldada segundo os padrões em vigor.

A professora 5 e os professores 10 e 17 afirmam que “*Corpo é conjunto de matéria (física) [...] e espírito (alma)*”. Eles entendem o corpo como conjunto da matéria (corpo) e espírito (alma).

Nesta visão, os professores entendem que corpo e alma é uma unidade que não pode ser visto de forma fragmentada contrapondo-se a tendência dualista do corpo que verificamos nos anteriores discursos dos professores. Manuel (1953) citado por Domingos (2006), sustenta esta visão quando afirma que no período colonial, houve sujeitos que surgiram a elevar bem alto o valor intelectual do negro, a demonstrar que além dos músculos fortes o seu corpo alberga, também, um predicado com que Deus, além da matéria, dotou todo o ser humano, sem distinção de cor da pele, o Espírito (alma).

Esta concepção dos professores vai ao encontro do entendimento de Brandão (2003), em que o corpo e a alma interagem permanentemente, por isso, não há rotura entre subjectividade e nosso exterior. Gallo (2006), reforça este pensamento ao considerar que corpo e alma não devem ser entendidos como realidades separadas mas como realidades que se complementam.

A professora 8 e o professor 18 entendem o corpo como um todo ao afirmarem que “*Corpo é uma interacção entre as componentes físicas, psicológicas e fisiológicas.*” “[...] Sua estrutura funciona como um todo e não separadamente”. “[...] E é composto pelas partes física, óssea e sensível”.

Nesta percepção, identificamos o corpo como sujeito existencial que interage simultaneamente com as componentes físico, biológico e antropossociológico.

O corpo sujeito é o existencial (Regis De Moraes, 2007) que aprende com a sua inteligência, com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e sua imaginação (Moreira et al, 2006). Porque, segundo Assmann (1996), a educação deve ser entendida na visão da corporeidade na qual necessidades e desejos formam uma unidade.

Na análise dos resultados sobre o entendimento do corpo, chama-nos atenção o facto de 14 professores (1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18) conceber o corpo na perspectiva cartesiana, o que evidencia a forma como a acção pedagógica é realizada nas escolas.

Ao entendermos o corpo como objecto, máquina manipulável, rentável, fragmentado, útil. Esta visão influencia a forma como o professor trabalha o corpo do aluno nas aulas de Educação Física, pois, segundo Moreira & Simões (2006), ser professor é muito mais que ser instrutor de exercícios ou de actividades desportivas porque não é possível convencer o outro daquilo que não se está convencido.

Ao terminarmos a análise desta primeira categoria, corroboramos com Moreira & Simões (2006) quando afirmam que a aprendizagem significativa deve estar centrada na corporeidade porque uma aprendizagem baseada apenas no fazer, desprovido da razão e da finalidade desse fazer, não pode ser considerada como significativa para a vida do aluno.

4.1.2. Trabalho com o corpo

Na categoria de análise sobre o trabalho do professor com o corpo do aluno, agrupamos as respostas nas seguintes unidades de significado: Corpo objecto de rendimento, Corpo objecto de saúde, corpo objecto de lazer, corpo estético e corpo dócil. Os resultados são apresentados na tabela 2.

Tabela 2: Resultados sobre o trabalho com o corpo nas aulas de Educação Física

Professores																				
Categorias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Nº	%
Rendimento		X		X	x			X	X					X	x		x	x	9	50,0
Saúde	x		x	X		x	x				x		x			x			8	44,4
Lazer										X						x		x	3	16,7
Estética						x						x							2	11,1
Corpo dócil								x											1	5,6

Os resultados obtidos indicam-nos que os professores trabalham o corpo na perspectiva de rendimento (50,0%), saúde (44,4%), lazer (16, 7%), estética (11,1%) e corpo dócil (5,6%).

Ao analisarmos estes resultados, verificamos que os professores 2, 4, 9, 14, 15, 18 e as professoras 5, 8, 17 trabalham o corpo na perspectiva de rendimento como podemos verificar nas respostas: *“Velocidade, força, resistência e técnica de modo a estar apto em função da modalidade. [...] Preparação física para o rendimento, [...] através de actividades específicas em função da modalidade. [...] excepto alunos com problemas. [...] Coloco os meus alunos em fileiras ou colunas e faço pequenos exercícios para aquecimento e depois ver se os alunos estão dentro dos objectivos traçados, entro no relaxamento. [...] Exercícios leves e simples e vou aumentando a complexidade e intensidade gradualmente. Para os rapazes, tem exercícios específicos por ser mais fortes e resistentes e as raparigas recebem exercícios com pouca intensidade em relação aos rapazes. [...] Gosto de trabalhar no desenvolvimento da força física”*.

Este grupo de professores trabalham o corpo do aluno, como corpo fragmentado, manipulável porque se preocupam com as melhores capacidades e habilidades dos seus alunos na perspectiva do rendimento. Segundo Moreira, Simões & Muria (2009), na prática desportiva e nos exercícios físicos vale mais quem ultrapassa os limites impostos e quem executa a tarefa com mais vigor e rapidez. Deste modo, valoriza-se quem supera o limite dos demais, criando um corpo perfeito.

No entanto, os professores vão ao encontro de um dos objectivos de Educação Física em Moçambique que é demonstrar competência em variadas formas de movimentos e proficiência na coordenação motora e aplicar os conceitos e princípios do movimento na aprendizagem e desenvolvimento de habilidades motoras.

Peres (2009) afirma que o corpo nas aulas de Educação Física não pode ser entendido como uma máquina de músculos e nervos mas como um corpo sujeito livre para construir seus novos sentidos, sua própria imagem. A Educação Física não pode pensar no corpo em sua utilidade, em suas possibilidades de exploração, com a intervenção nesse corpo que se efectiva, via de regra, pela melhoria do rendimento exacerbado (Moreira et al, 2006).

Os professores 1, 3, 4, 6, 7, 11, 13 e 16 trabalham o corpo na perspectiva da saúde ao afirmarem que *“Trabalho o corpo para que os alunos tenham consciência que a actividade física é arma essencial para a sua saúde. [...] Procuo saber a saúde dos alunos e indicar exercícios físicos que ajudem a melhorar esse aspecto. [...] Existem aqueles que devo insistir na parte abdominal para abater as barrigas. [...] Observo o tema da aula, os objectivos, as questões anatómicas, fisiológicas relacionando-os com nível dos alunos. [...] Preparo o corpo através de exercícios físicos que é a base para o corpo saudável. [...] Uso os meios de*

comunicação (TV) para sensibilizar as raparigas para praticar exercícios físicos uma vez que apresentam uma coordenação deficiente.”

Esta concepção do trabalho com o corpo, encontra fundamento em Franco (2003), que afirma que a prática de Educação Física, numa perspectiva higiénica-terapêutica, realizada através da prática do exercício, das atitudes e dos hábitos físicos, supervisionados pela medicina, conduz à manutenção e melhoria da saúde.

Marinho (2005), afirma que a preocupação com a saúde reflecte os princípios advogados pela ginástica sueca que é exaltar os benefícios da saúde para servir à pátria. Concordamos com Jorge (1931) citado por Domingos (2006), que afirma que a ginástica sueca oferece mais garantias para preparar corpos dóceis, submissos, manipuláveis e treinados.

A concepção dos professores no trabalho com o corpo do aluno na perspectiva da saúde, vai ao encontro de um dos objectivos do programa de Educação Física em vigor no nosso país desde 2008, que é preparar o aluno para demonstrar um estilo de vida saudável através da prática da actividade física regular (INDE, 2008).

Os professores 10, 16, 18 trabalham o corpo na perspectiva de lazer e recreação ao afirmarem que *“converso com os alunos e lanço piadas”. [...] Uso palavras de incentivo como amar a bola, beijar a bola, ser amigo da bola*. *“[...] Para trabalhar o corpo existe regras, estimular o corpo, motivá-lo [...] através de vários tipos de jogos [...]”*

Esta perspectiva de trabalhar o corpo do aluno vai ao encontro do Franco (2003), que afirma que a Educação Física, não sendo área de sala, não é importante, ficando com o estatuto de recreação e lazer e de natureza educativa secundária. Deste modo, o corpo, na escola, deve realizar exercícios recreativos no pátio durante os intervalos das outras disciplinas curriculares. Sendo a sala de aula o local nobre e sério, identificado com a própria escola, onde são leccionadas as disciplinas intelectuais ou cognitivas, torna-se necessário compensar os alunos do esforço e da imobilidade provocados pelas aulas. O campo, quando existe, é o espaço para os relacionamentos espontâneos e caóticos, para as brincadeiras e os jogos.

Esta perspectiva dos professores é contrária a um dos objectivos da Educação Física em que se incentiva o aluno a demonstrar uma responsabilidade pessoal e comportamento social na realização de actividades físicas (INDE, 2008).

Os professores 6 e 12 trabalham o corpo na perspectiva de corpo estético ao afirmarem que trabalham com o corpo através de *“exercícios localizados (específicos) para braços, pernas, tronco e pernas [...] e para corpo todo”*.

Esta perspectiva encontra fundamento em Rouanet (2003), que afirma que a intenção de aperfeiçoar o corpo através de exercícios de musculação e aeróbia confirma o corpo como máquina que pode ser consertada. É aperfeiçoar o corpo como se pretendia aperfeiçoar a alma. Este fundamento é reforçado por Moreira, Pellegrinotti & Borin (2006) quando afirmam que a valorização da técnica e o controlo dos corpos desportivos leva-nos a política de manipulação de gestos, de comportamentos, de corpos exercitados e dóceis.

A professora 8 trabalha o corpo na perspectiva de corpo dócil e alienado, ao afirmar que *“É algo que se pode treinar, algo domável”*. Esta perspectiva, segundo Foucault (2004), significa a transformação de homens em corpos dóceis e representa a descoberta do corpo como alvo e objecto de poder que se manipula, modela, treina para se tornar obediente. Neste contexto, entendemos que a professora trabalha o corpo do aluno para o torna disciplinado e obediente.

Esta forma de ser da professora é considerada por Moreira & Nóbrega (2008), como sendo trabalhar o corpo que corre inúmeras voltas ao redor do campo, que é alongado em posições pré-determinadas, que realiza movimentos repetitivos sem saber a sua utilidade para a vida. Neste contexto, o corpo é trabalho para ser obediente, disciplinado, útil e submisso contrariando os princípios da corporeidade.

Analisando a forma como os professores trabalham o corpo, chama-nos atenção o facto de todos os professores privilegiar o corpo objecto que pode ser manipulado, modelado e treinado para se tornar útil, dócil, submisso, fragmentado, o que demonstra a presença do paradigma cartesiano.

Nóbrega (2005) considera que os princípios de distinção, eficiência e utilidade, que caracterizam a Educação Física, verificam-se nos métodos de ensino, que é o que encontramos nas aulas assistidas e nas concepções de corpo dos professores entrevistados.

Corroboramos com Moreira & Simões (2006) quando defendem que os alunos devem ter acesso a todas as vivências e conteúdos oferecidos, adoptando-se estratégias adequadas. O acto de aprender demanda do esforço, da motivação e do sentido que este tem para a vida.

4.2. Análise Nomotética

A análise nomotética preocupa-se em buscar os graus de convergência e divergência existentes nos discursos dos sujeitos da pesquisa. Nesta análise, não pretendemos estabelecer generalizações mas encontrar uma visão abrangente do fenómeno estudado, restrito aos sujeitos pesquisados.

4.2.1. Entendimento do corpo

As maiores convergências foram encontradas em 13 professores (1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15 16) ao considerar o corpo como objecto que pode ser manipulado, submisso, obediente, útil contrariando a perspectiva de corpo unitário que é defendida pela corporeidade.

Nesta perspectiva, o corpo não é capaz de mover-se, de sentir, de pensar, ao contrário, o corpo é movido por alguma outra coisa, alheia a ele, pela qual é tocado, a alma (Gallo, 2006). Essa suposta superioridade da mente sobre o corpo, e a consequente primazia da razão para alcançar um conhecimento verdadeiro e necessário, acaba por deixar os dados da experiência e o corpo a desempenhar um papel cognitivo secundário.

Os professores advogam a concepção cartesiana defendida por Descartes citado por Frastrone (2009) ao entenderem o corpo como uma máquina, composta de partes como cabeça, mãos e braços tal como aparecem em cadáver.

As menores convergências foram encontradas em 3 professores (5, 8, 10) que entendem o corpo como unitário que é defendida pela perspectiva de corpo sujeito. Assmann (1996) afirma que é preciso pensar a educação a partir da corporeidade na qual necessidades e desejos formam uma unidade.

Moreira et al (2006), fundamentam que o ser humano não aprende somente com a sua inteligência mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e sua imaginação. A compreensão do ser humano, como um todo é um começo para aceitar o corpo, suas emoções, seus pensamentos, sua cultura e suas expressões sociais na perspectiva unificada.

As divergências foram encontradas em dois professores que apresentam o entendimento do corpo em duas perspectivas diferentes. O professor 17 diverge ao entendê-lo como constituído por corpo e alma e como objecto de rendimento. O professor 18 entende o corpo em duas perspectivas divergentes ao considerá-lo como corpo e alma e como corpo anatómico.

Neste sentido, a visão de corpo e alma destes professores, é dicotômica por entender o corpo como duas substâncias separadas. Segundo Santin (2007), a Educação Física deve abandonar o entendimento de corpo como parte secundária do ser humano, deixando de ser uma arte de disciplina corporal, e buscar uma corporeidade na qual estão presentes a dignidade da acção humana e a regularidade do esforço e do trabalho criativo.

Para o entendimento sobre o significado do corpo é necessário compreender os diferentes saberes, valores, sentimentos e crenças que interferem sobre a constituição de nosso corpo, tanto no plano individual como no social.

4.2.2. Trabalho com o corpo

As maiores convergências sobre o trabalho com o corpo do aluno, foram encontradas nas perspectivas de trabalho para o rendimento (2, 5, 9, 14, 15, 17) e para a saúde (1, 3, 7, 11, 13).

Estas convergências demonstram o que Moreira (2003), considera ser corpo objecto de rendimento. Na nossa estrutura social e no nosso modo de vida ocidental verifica-se a valorização do rendimento, em que o corpo vale o quanto rende. Por outro lado, Bento (2009), considera corpo e saúde como sinal e símbolo de superioridade e de promoção social.

Neste sentido, rendimento e saúde representam a fragmentação do corpo uma vez que pensar o corpo em sua utilidade, em suas possibilidades de exploração demonstra a preocupação com a melhoria do rendimento exacerbado (Moreira, et al, 2006).

Os vários conteúdos que constituem a disciplina, são tratadas como modalidades desportivas que visam a eficiência e o rendimento do aluno, não olhando para a transversalidade desses conteúdos (ou a interligação dos conteúdos para constituir um todo). Por isso que os professores consideram que o corpo deve ser saudável porque o que não rendem segundo o padrão de perfeição devem ser descartados.

Os resultados levam-nos a concordar com Bento (2009), quando afirma que a sociedade actual nos convida a mexer-se, correr, caminhar, andar e subir escadas, em vez de utilizar o automóvel e o elevador. Vende-nos a ilusão de que cada um pode ter o corpo que escolher e a saúde que construir. Neste sentido, apregoa-se e comercializa-se o ‘exercício’ e o ‘treino’ do corpo, se necessário, com recurso ao complemento de regras dietéticas e operações cirúrgicas.

As menores convergências sobre o trabalho com o corpo do aluno, foram encontradas nas perspectivas de lazer (10) e Estética (12). Segundo Santin (2007), o conceito estética está reduzido as formas exteriores de um corpo o que significa que os nossos professores preocupam-se em trabalhar o corpo perfeito.

Analisando as divergências, verificamos que 5 professores trabalham o corpo em duas perspectivas diferentes designadamente rendimento e saúde (professor 4), saúde e estética (professor 6), rendimento e corpo dócil/disciplinado (professor 8), saúde e lazer (professor 16) e rendimento e lazer (professor 18).

As maiores preocupações do trabalho com o corpo do aluno verificam-se na produção de corpos saudáveis e corpos submissos, dóceis, disciplinados e manipuláveis o que evidencia a presença do paradigma cartesiano nas aulas de Educação Física. Vislumbra-se na acção pedagógica dos professores o desenvolvimento de corpo atlético.

Lüdorf (2003), considera que o corpo trabalho na perspectiva da saúde, valoriza um padrão de corpo associado à magreza e à musculatura definida. Neste sentido, defendemos uma aprendizagem significativa que, de acordo com Moreira & Simões (2006), deve estar centrada na corporeidade no qual se procura buscar respostas para os sentidos dos movimentos, das motivações e dos porquês da acção de jogar.

Concordamos com Bento (2006) quando afirma que a prática de Educação Física e Desporto deve ser entendida como um fenómeno universal e sociocultural no qual estabelece a sua expressão no diálogo entre corpo e alma.

5. Considerações Finais

Uma pesquisa qualitativa com enfoque na abordagem fenomenológica, segundo Moreira (1990), não recomenda conclusões porque dá uma ideia de produto acabado, o que não é compatível com a nossa perspectiva. É neste sentido que apresentamos as considerações finais com o intuito de continuarmos a buscar uma Educação Física significativa para a vida do aluno. Assim, obtivemos as seguintes constatações:

1. Há uma ideia fundamental que sobressai, o corpo continua sendo concebido e trabalhado no paradigma cartesiano. No qual o corpo é entendido e trabalhado para ser disciplinado, dócil, submisso, útil, manipulado e treinado.

A demonstração dessa evidência é a forma como os professores entendem o corpo que, segundo os nossos resultados, percebem o corpo como objecto, máquina manipulável, rentável, fragmentado, útil. Esta visão influencia a forma como o professor trabalha o corpo do aluno nas aulas de Educação Física.

Neste sentido, o professor passa a ser instrutor de exercícios ou de actividades desportivas o que não lhe permite convencer o aluno daquilo que não se está convencido.

Esta visão, é consubstanciada pela forma como trabalham o corpo pelo facto de todos os professores privilegiar o corpo objecto que pode ser manipulado, modelado e treinado para se tornar hábil. Neste sentido, todos os alunos devem ter acesso a todas as vivências e conteúdos oferecidos, adoptando-se para isto estratégias adequadas, porque, o acto de aprender demanda do esforço, da motivação e do sentido que este tem para a vida.

2. Constatamos que alguns objectivos da Educação Física em Moçambique evidenciam a melhoria da aptidão física e da saúde, a demonstração de competência em variadas formas de movimentos e proficiência na coordenação motora, o que revela a presença do paradigma cartesiano.

3. Em relação à prática pedagógica identificamos, através das aulas observadas, a presença do paradigma cartesiano ao se privilegiar o rendimento, a perfeição, a fragmentação (trabalhar os braços, as pernas), a dicotomia (alma e corpo, rapazes e raparigas), a exclusão (jogam os melhores).

A escola como um dos locais comprometido com as necessidades e com os interesses das crianças e dos jovens deve promover aprendizagens significativas. Porque a essência da educação é de ensinar a respeitar com algum temor aquilo que, depois, devemos fazer por livre, espontânea vontade e prazer.

Pensamos que a Educação Física deve abandonar o entendimento do corpo como arte de disciplina corporal e buscar na corporeidade, a dignidade da acção humana. É por isso que advogamos que o corpo deve ser entendido como corpo sujeito, considerando os seus sentimentos, as suas paixões, as suas emoções.

Para alcançar este propósito, a Educação Física deve proporcionar aprendizagens significativas para a vida do aluno ao procurar respostas para os sentidos dos movimentos, das motivações e dos porquês da acção de jogar. Aprender a ser, viver, dividir e comunicar como seres humanos que vivemos no planeta terra dominado por várias culturas. Aprender a enfrentar a incerteza porque vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado.

A nossa perspectiva é conceber e trabalhar o corpo através da corporeidade, à luz do pensamento complexo. Porque entendemos que é preciso compreender o ser humano como ser complexo, estando todas as qualidades e dimensões pertencentes ao humano enraizadas em seu corpo.

Bibliografia

ARANTES, A. C. et al. História e Memória da “Educação Física” na Educação Infantil. *Rev. Paul. Educ. Fís.*, São Paulo, supl.4, 2001, p.76-82

ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

_____. **Métáforas Novas Para Reencantar a Educação. Epistemologia e Didáctica**. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENTO, J.O. & BANGUINHO BENTO, H. C. *Desporto e Educação Física- Acerca do ideal pedagógico*. In: BENTO, J.O., TANI, G. & PRISTA, A. (Org.). **Desporto e Educação Física em Português**. Porto: CIFPD, FADE-UP, 2010, p. 13-35

BENTO, J.O. *Pedagogia do Desporto: Definições, Conceitos e Orientações*. In: TANI, G., BENTO, J. & PETERSEN, R. D. De S. (Org.). **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p.3-97.

_____. *Do homo sportivus: Relações entre natureza e cultura*. In: MOREIRA, W.W., SIMÕES, R. (org.) **Educação Física e Produção de conhecimento**. Belém- Pará: Editora Universitária UFPA, 2009. 11-35p.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BICUDO, M. A. V. *A Filosofia da Educação Centrada no Aluno*. In: MARTINS, J. & BICUDO, M. A. V. (Org.). **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. São Paulo: Centauro, 2006, p. 57-104

BOLSI, M. T. *Concepções de corporeidade de professores de 1ª Série do Ensino Fundamental: Possibilidades, limites e implicações*. Dissertação de mestrado em educação apresentada na Universidade do Oeste de Santa Catarina, Área das Ciências Humanas e Sociais, Joaçada, 2006.

BRANDÃO, C. A. L. *O corpo do renascimento*. In: Novaes, A. (Org.). **O Homem-Máquina: A ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das letras, 2003, p. 275-297

CAPRA, F. **O ponto da mutação**. 18ª edição, São Paulo: Cultrix, 1999.

CASTIANO, J. *Vigilância Epistemológica: Um olhar Glocal sobre as Ciências-Filosofia e Educação Física (I)*. In: *Jornal UP Noticias*. Dezembro/2008/Ano I/No 1.

COMENIO, I. A. **Didactica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CRUZ e SILVA, T. *Educação, identidades e consciência política: A Missão suíça no Sul de Moçambique (1930-1975)*. *Lusotopie*, 1998, p. 397-405.

DANTAS, Paulo M. R. F. N. **A Intencionalidade do Corpo Próprio**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

DE ARAÚJO, Ana Cristina. Correr, saltar, lançar e dialogar: Uma reflexão sobre o corpo e aprendizagem nas aulas de Educação Física. Dissertação para obtenção do grau de mestre em Educação, apresentada ao programa de pós-graduação em Educação, do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2005

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DIAS, H. **Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural**. Maputo: Imprensa Universitária, 2009

DOMINGOS, N. Futebol e colonialismo, dominação e apropriação: sobre o caso moçambicano. *Análise Social*, vol. XLI (179), 2006, p. 397-416

DUMONT, A. & PRETO, É. L. de O. A visão filosófica do corpo. *Escritos educ.* [online]. dez. 2005, vol.4, no.2 [citado 22 de Maio de 2010], p.7-11. Disponível na <http://www.pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php>

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. 29ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

FRANCO, António. Os Programas de Educação Física do Ensino Primário em Portugal nas Décadas de 60, 70 e 80 do Século XX: Contextos, conteúdos e modelos de implementação. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação na especialidade de Organização e Desenvolvimento de Sistemas de Educação. Universidade Técnica de Lisboa Faculdade de Motricidade Humana. 2003

FRASTRONE, M. G. B. Um Estudo filosófico interdisciplinar do conceito de corpo. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, para obtenção do título de Mestre em Filosofia (Área de Concentração: Filosofia da Mente, Epistemologia e Lógica), 2009

GALLO, S. *Corpo ativo e a filosofia*. In: MOREIRA, W.W. (Org.). **Século XXI a era do corpo ativo**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 9-29

GASPERINI, L. **Moçambique: Educação e desenvolvimento rural**. Roma: Edizioni Lavoro/Iscos, 1989.

GAYA, A. Será o corpo humano obsoleto. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 7, nº 13, jan/jun 2005, p. 324-337

_____. A reinvenção dos corpos: por uma Pedagogia da Complexidade Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 15, jan/jun 2006, p. 250-272

GOMES, J. C. O Corpo como expressão simbólica nos rituais do Candomblé: Iniciação, transe e dança dos orixás. Dissertação apresentada ao curso de mestrado em Ciências da Religião como requisito para obtenção do grau de Mestre. Universidade Católica de Goiás, Departamento de Filosofia e Teologia Goiânia, 2003

GONÇALVES, A. C. P. A concepção de politecnia em Moçambique: contradições de um discurso socialista (1983-1992). Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 601-619, set./dez. 2007

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. São João do Estoril : Príncipia, 2006.

Impulso. Revista de Educação Física e Desportos de Moçambique. Secretaria de Estado de Educação Física e Desportos. Nº 1, 1987.

INFORSATO, E. do C. *A Educação entre o controle e a libertação do corpo*. In: MOREIRA, W.W. (org.). **Século XXI a era do corpo ativo**. Campinas: Papyrus, 2006.

JOÃO, R. B. & DE BRITO, M. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. Rev. bras. Educ. Fís. Esp, São Paulo, v.18, n.3, p.263-72, jul./set. 2004, p.263- 272.

LE BRETON, D. *Adeus ao corpo*. In: Novaes, A. (Org.). **O Homem-Máquina: A ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das letras, 2003, p.123-137

LOBO, M. T. Q. Sinais de Expressão do Corpo nas Actividades Desportivas Recreativas. Dissertação apresentada na Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Porto, 1999.

LÜDORF, S. M. A. Concepções de corpo na graduação em educação física: um estudo preliminar com professores. Revista Digital - Buenos Aires - Año 9 - Nº 66 - Noviembre de 2003, disponível em <http://www.efdeportes.com>

MACAGNO, L. Lendo Marx “pela segunda vez”: Experiência colonial e a construção da nação em Moçambique. Apresentado no IV Colóquio Marx e Engels, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UNICAMP, Campinas, 8 a 11 de Novembro de 2005

MARINHO, I. P. **Inezil Penna Marinho- Colectâneas de textos**. GOELLNER, S. V. (org.). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Colégio Brasileiros de Ciências do Esporte. 2005.

MARTINS, J. A. *Ontologia de Heidegger*. In: MARTINS, J. & BICUDO, M. A. V. (Org.). **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. São Paulo: Centauro, 2006, p. 43-56.

MEDINA, J. P. S. **O brasileiro e seu corpo: Educação e política de corpo**. 10ª Ed., Campinas: Papyrus Editora, 2005.

MELO, S. M. M. **Corpos no Espelho: a percepção da corporeidade em professores**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

MERLEAU-PONTY, M – **A Fenomenologia da percepção**. 3ed., São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOREIRA, W. W. A ação do professor de Educação Física na escola: Um abordagem fenomenológica. Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração em Psicologia Educacional, na Universidade Estadual de Campinas, 1990.

_____. *Educação Física Escolar: A busca da relevância*. In: Piccolo, V. L. N. (org.). **Educação Física Escolar: Ser... ou não ter?** 3ed. Campinas/SP: Edidota UNICAMP, 1995. P. 15-27

_____. Corporeidade e lazer: A perda do sentimento de culpa. Brasília: Revista Brasileira de Cineantropometria e Movimento, Vol. 11, Nº 3, Jul/Set de 2003. p. 85-90

MOREIRA, W. W. & SIMOES, R. *Educação Física, Corporeidade e Motricidade: Criação de hábitos para a educação e para a pesquisa*. In: DE Marco, A. (Org.). **Educação Física: Sociedade e Cultura**. Campinas, SP: Papyrus, 2006, p. 71-85.

MOREIRA, W. W., et al. *Corporeidade Aprendente: A complexidade do aprender a viver*. In: MOREIRA, W.W. (Org.). **Século XXI a era do corpo ativo**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 137-153

MOREIRA, W. W., PELLEGRINOTTI, I. L. & BORIN, J. P. *Formação Profissional em Esporte: A complexidade e a performance humana*. In: TANI, G., BENTO, J. & PETERSEN, R. D. De S. (Org.). **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p.185-192.

MOREIRA, W. W., SIMÕES, R & PORTO, E. Análise do Conteúdo: Técnica de elaboração e análise de unidades de significado. Brasília: Revista Brasileira de Ciência e Movimento; 2005, 13 (4): p. 107-114

MOREIRA, W. W., SIMOES, R. & MARTINS, I. C. *Profissional em Educação Física*. In: MOREIRA, W. W. & SIMOES, R. (Org.). **Educação Física: Intervenção e conhecimento científico**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004, p. 63-71.

MOREIRA, W.W, SIMÕES, R. & MURIA, A.J. *O fenómeno corporeidade na formação profissional em Educação Física: A perspectiva docente*. In. MOREIRA, W.W. SIMÕES, R. (org). **Educação Física e produção do conhecimento. Corporeidade, Esporte, Lazer, Saúde**. Belém: Edufpa, 2009, p. 37-52

MOREIRA, W.W. & NÓBREGA, T.P. Fenomenologia, educação física, desporto e motricidade: convergências necessárias. Natal-RN: Cronos, v. 9, n. 2, p. 349-360, jul./dez. 2008

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ed., Lisboa: Instituto Piaget, 2008

MOTA, M.V.S.; LELIS, M.T.C. & FRENANDES, D.M.A. A corporeidade na escola: Um olhar sob a óptica reichiana. In: Anais 1, 4, 9 da Convenção Brasil Latino Americana e Encontro Paranaense de Psicoterapias Corporais. Foz do Iguaçu: Centro Reichiano, 2004. CD-ROM. [ISBN-85-87691-12-es]

MUDIUE, Armando M. Formação de Professores Primários em Moçambique – Estudo de Caso do CFPP de Inhamissa. Maputo: INDE-Caderno de Pesquisa nº 33,1999.

MURIA, A. & MICAS, A. Motivos de Adesão dos Alunos às Aulas de Educação Física: Um estudo de Caso em Maputo – Moçambique. Anais do 4º Congresso Científico Latino-Americano de Educação Física-FACIS/UNIMEP, 14 a 17 de Junho de 2006, Piracicaba, São Paulo.

MURIA, A. A Complexidade da Formação de Professores: O caso da Educação Física e Desporto em Moçambique. Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Piracicaba, 2009.

MURIA, A., PICARDO, S. & PESSULA, P. Políticas e as Práticas da Educação Física e Desporto em Moçambique. Relatório de pesquisa. Maputo: UNESCO, 2006 (não publicado).

NEGRAO, R. F. **Origem temporal da expressão “Educação Física” e sua trajetória histórica: Uma contribuição**. São Paulo: Plêiade, 2008

NIQUICE, A. F. **Formação de Professores Primários - construção do currículo**. Maputo: Texto Editores, 2006.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e Educação Física: Do corpo-objecto ao corpo-sujeito**. 2ªed, Natal, RN: EDUFRN, Editora da UFRN, 2005.

NOVAES, A. *A Ciência no Corpo*. In: NOVAES, A. (Org.). **O Homem-Máquina: A ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das letras, 2003, p. 7-14

PEREIRA, Z. Os jesuítas em Moçambique- Aspectos da acção missionária portuguesa em contexto colonial (1941-1974). *Lusotopie*, 2000 , p. 81-105

PERES, L. S. Corporeidade e sua relação com a Educação Física: Um breve resgate histórico para entendimento. *Caderno de Educação Física Marechal Cândido Rondon - V. 8, n. 15, p. 53-61, 2. sem., 2009.*

REGIS DE MORAIS, J. F. *Consciência corporal e dimensionamento do futuro*. In: MOREIRA, W.W. (org.). **Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 15ªed, 2007, p. 71-88.

RODRIGUES, O. C. O Sistema de Ensino em Moçambique 1964-2004: A Importância da Língua Portuguesa como factor de cooperação. Dissertação apresentada à Universidade Portucalense- Infante D. Henriques para obtenção do grau de mestre em Administração e Planificação da Educação, 2007

ROUANET, S. P. *O homem-máquina hoje*. In: Novaes, A. (Org.). **O Homem-Máquina: A ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das letras, 2003, p. 37-64

SAMBO, Arlindo M. O Estado, os Missionários e a Formação de Professores em Moçambique. – Um Estudo de Caso da Escola de Habilitação de Professores de Posto do Alvor, 1960-1976. Maputo: INDE- Caderno de Pesquisa nº 32, 1999.

SANTIN, S. *Perspectivas na visão da corporeidade: Significado objectivo e unívoco da corporeidade*. In: MOREIRA, W.W. (Org) – **Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 15ed, 2007, p. 51-69

SARANGA, S.; PRISTA, A. & MAIA, J. *Mudança nos níveis de aptidão física em função de alterações políticas e socio-económicas de 1992-1999*. In: PRISTA, A.; MAIA, J.; SARANGA, S. & MARQUES, A. (ed). **Saúde, crescimento e desenvolvimento: Um estudo epidemiológico em crianças e jovens de Moçambique**. Maputo: Multitema, 2002. p. 71-87.

SIGOLI, M. A. & DE ROSE JUNIOR, D. A história do uso político do Esporte. *R. Bras. Ci. e Mov. Brasília v. 12 n. 2 p. 111-119 junho 2004*

VIRTUOSO Jr., J. et al Educação Física e Esporte no Brasil: Perspectivas de formação e intervenção profissional . R. da Educação Física/UEM Maringá, v. 14, n. 1, p. 17-30, 1. sem. 2003.

ZABALBA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZYLBERBERG, T. P. Possibilidades Corporais como Expressão da Inteligência Humana no Processo de Ensino-Aprendizagem. Tese apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação Física na Área Pedagogia do Movimento e na Linha de Pesquisa Inteligência Corporal Cinestésica, 2007.

Documentos

MOÇAMBIQUE, R. Lei nº. 4/83 – Sistema Nacional de Educação. Boletim da República: Publicação Oficial da República de Moçambique. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1983.

_____. **Agenda 2025. Visão e estratégias da nação**. Comité de conselheiros. Maputo, Novembro de 2003.

_____. Lei nº. 6/92 – Sistema Nacional de Educação. Boletim da República: Publicação Oficial da República de Moçambique. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1992.

_____. **Programa Quinquenal do Governo para 2010-2014**. Maputo, Abril de 2010.

MINED. Ministério da Educação. Direcção de Educação Física e Desporto Escolar. **Programa de Educação Física do Ensino Secundário Geral**. Maputo, 1995

INDE/MEC. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral: Objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação**. Maputo, 2007

MEC. **Conhecimentos, Atitudes e Práticas em Educação Física e Desporto nas escolas primárias e secundárias de Moçambique**. Relatório de pesquisa. Maputo, 2009 (não publicado).

INDE/MEC. **Relatório do Diagnóstico do Ensino Secundário Geral.** Maputo, 2005
(não publicado)

_____. **Educação Física, Programa da 8^a, 9^a e 10^a Classe.** Maputo:
©INDE/MINED, 2008

_____. **Educação Física, Programa da 11^a e 12^a Classe.** Maputo:
©INDE/MINED, 2008

Anexo 1

Observação das Aulas

S1 (Polana)- 9ª classe. Objectivo: Avaliar as capacidades físicas. Conteúdo: Abdominais, flexões de braços e salto à corda. Organizou a turma em três estações: 1ª- salto à corda, o aluno saltava a corda 10 vezes, depois ia para a segunda estação onde realizava 20 abdominais e terminava na terceira estação, realizando 10 flexões de braços para os rapazes e 5 para as raparigas. Um aluno de cada vez e os outros aguardam sentados.

S2 (Zona Verde)- 10ª classe. Objectivo: Avaliar o Salto em Altura. Conteúdo: Atletismo, salto em altura estilo tesoura. Dividiu a turma por sexo. Um aluno de cada vez e os outros aguardavam a sua vez de pé e em coluna (fila). Alguns alunos realizaram duas vezes o salto e os outros apenas uma vez. Não permitiu que todos repetissem o salto.

S3 (Polana)- 9ª classe. Objectivo: Avaliar o Serviço por Baixo. Conteúdo: Voleibol, serviço por baixo. Um aluno de cada vez é que executava o serviço e os outros estavam sentados e separados por sexo. a bola tinha que cair em um dos 2 círculos que o professor desenhou no campo contrário à sua equipa. Enquanto uns eram avaliados, os rapazes jogavam o Futsal.

S4 (Zona Verde)- 10ª classe. Objectivo: Avaliar o drible e passe. Conteúdo: Basquetebol, drible em progressão com mudança de mão, rotação, paragem e passe. Começaram com aquecimento que consistiu em duas voltas ao campo. Depois dividiu a turma em 2 grupos; enquanto 1 grupo realizavam a avaliação e o outro exercitava a técnica a ser avaliada. Sempre que 1 aluno errasse, o professor corrigi e dava uma oportunidade para exercitar. O professor castigou 5 alunos em flexões de braços por brincadeiras durante a avaliação.

S5 (Polana)- 10ª classe. Objectivo: Avaliar a corrida de resistência. Conteúdo: Atletismo, corrida de resistência durante 12 minutos. Depois do teste, fez um círculo e orientou vários exercícios com ajuda de um aluno auxiliar que ficou no meio do círculo e executava os exercícios que a professora indicava.

S6 (Tavene)- 8ª classe. Objectivo: Exercitar o Salto à corda. Conteúdo: Salto à Corda que o professor designou por “rope skipping”. O professor começou a aula com uma corrida lenta à volta do campo. Os rapazes corriam no sentido ante horário e as raparigas no sentido horário. Depois estruturou a turma em bloco e os primeiros de cada coluna executavam o salto à corda num determinado tempo (2minutos). Depois da tarefa, deixavam as cordas e passavam para trás da coluna. Este exercício durou até ao fim da aula.

S7 (Chókwé)- 8ª classe. Objectivo: Exercitar danças tradicionais. Conteúdo: Dança Makwaela. Organizou a turma em 2 grupos. Em cada grupo havia um maestro que demonstrava os gestos e conduzia a dança. A aula durou 45 minutos.

S8 (Joaquim Chissano)- 10ª classe. Objectivo: Aperfeiçoar a técnica e a tática. Conteúdo: Jog de Futebol. Separou a turma em rapazes e raparigas. Primeiro jogaram duas equipas femininas durante 30 minutos. Depois os rapazes, divididos em duas equipas, jogaram 45 minutos. Depois concentrou os alunos sentados e analisou a aula.

S9 (Matola)- 10ª classe, Objectivo: Exercitar a ginástica aeróbia. Conteúdo: Ginástica Aeróbia na 1ª parte e apresentação de trabalhos de pesquisa sobre jogos locais na 2ª parte (aula de 90min). O professor conseguiu corrigir os erros dos alunos e a aula consistia em trabalho localizado. Depois da ginástica aeróbia, concentrou os alunos em bloco e sentados e cada grupo ia apresentando o jogo local que pesquisou. Houve muita criatividade dos alunos na apresentação dos jogos que são, na maioria, suas brincadeiras fora da escola.

S10 (Lhanguene)- 9ª classe. Objectivo: Avaliar a agilidade. Conteúdo: Agilidade que consistia na corrida para diferentes direcções. Depois de uma corrida à volta do campo, os alunos organizaram-se em duas colunas separados por sexo. O exercício de avaliação, consistia numa corrida para 4 direcções diferentes identificadas por cones. O aluno percorrida a distância, tocando os cones distribuídos em quatro pontos diferentes, separados por uma distância de 5 metros. O professor registava o tempo percorrido em segundos. Depois de avaliação o professor informou as notas aos alunos.

S11 (Lhanguene)- 10ª classe. Objectivo: Avaliar a corrida de resistência. Conteúdo: Atletismo, corrida de resistência durante 12 minutos. Depois do teste, fez dois círculos sendo um formado por rapazes e o outro por raparigas. Orientou vários exercícios com ajuda de dois alunos auxiliar que ficaram no meio de cada círculo.

S12 (Matola)- 10ª classe. Objectivo: exercitar a ginástica aeróbia. Conteúdo: Ginástica Aeróbia localizada. O professor começou a aula com aquecimento de ombros, braços, pernas. Depois realizou exercícios para braços, tronco e pernas acompanhados de música. O professor ia corrigindo os erros sem interrupção da aula.

S13 (Solidariedade)- 8ª classe. Objectivo: Avaliar a força abdominal. Conteúdo: Exercícios abdominais. Organizou a turma em duas fileiras viradas cara a cara e sentados. 2 a 2 realizava o exercício, 1 executava e o outro contava, depois de 10 abdominais, trocavam. Avaliava o pormenor técnico da execução. O professor intervinha para corrigir erros na execução do exercício.

S14 (Joaquim Chissano)- 10ª classe. Objectivo: Apresentação das danças modernas em grupo. Conteúdo: Danças Modernas. Organizou a turma em duas colunas e realizaram uma corrida lenta à volta do campo. Depois do aquecimento, organizou os alunos em 6 grupos e cada grupo ensaiou uma dança moderna à sua escolha. De seguida, ordenou que os alunos se sentassem em 4 fileiras e chamava cada grupo para apresentar a sua dança. Houve participação de todos os alunos de forma criativa. Cada grupo apresentou várias danças ligadas às músicas da zona sul de Moçambique e África do Sul.

S15 (Chókwé)- 9ª classe. Objectivo: Consolidar os conteúdos locais. Conteúdo: Salto à corda. Duas alunas pegaram a corda nas extremidades e os outros, em coluna iam saltando a corda. Houve fraca participação dos alunos e mais participação das alunas.

S16 (Sansão Muthemba)- 10ª classe. Objectivo: Avaliar a corrida de resistência. Conteúdo: Atletismo, corrida de resistência durante 12 minutos. Depois do teste, dispensou os alunos.

S17 (Búzi)- 9ª classe. Objectivo: Aperfeiçoar os aspectos técnicos e táticos de Futebol: Conteúdo: Jogo de Futebol. O professor concentrou os alunos no local da aula e marcou presenças. Seguiu-se o aquecimento que foi a habitual corrida lenta em volta do campo. Depois realizou jogo de Futebol entre raparigas e terminou com jogos dos rapazes. Depois do jogo orientou um jogo “animais que voam” como relaxamento.

S18- (Solidariedade) 10ª classe. Objectivo: Avaliar a força abdominal e resistência. Conteúdo: Exercícios abdominais e prova de endurance (20 voltas no campo). Organizou a turma em dois grupos. O 1º grupo (38 alunos) realizava abdominais em 1 minuto, 2 a 2, 1 executava e o outro contava, depois de 1 minuto, trocavam. O 2º grupo (31 alunos) realizaram corrida à volta do campo, 20 voltas. A aula realizou-se no pavilhão gimnodesportivo. Afirmou no fim, que as aulas têm sido árduos e pesados para os alunos.

Anexo 2

Categoria: Entendimento do Corpo

S1 (Polana)- São vários componentes de um ser humano; vários segmentos que compõem o corpo (cabeça, membros, tronco); sistemas (muscular, ósseo, circulatório); descrição anatómica do corpo. **Visão anatómica**

S2 (Zona Verde)- Corpo é uma matéria moldada, porque podemos moldar e modificar. Do ponto de vista fisiológico, é moldada porque posso fazer do corpo tudo aquilo que nós quisermos, isto é, transformar o corpo naquilo que nós queremos que seja; Do ponto de vista psicológico, é o tipo de comportamento que podemos mudar e também podemos modificar, podemos trabalhar o comportamento para mudá-lo e mensurá-lo; Do ponto de vista social, a educação é a transmissão de cultura de uma geração para a outra, para o corpo é a transmissão de uma postura para a outra, o movimento transmite a cultura, o corpo aceita tudo quando precisa e a vontade do indivíduo conta. **Corpo máquina**

S3 (Polana)- Série de um conjunto de órgãos que funcionam para manter a vida humana. **Visão anatómica**

S4 (Zona Verde)- Máquina complexa devido ao seu funcionamento (Pq. envolve muitos mecanismos todos divididos) e composição (corpo quando ligado e sincronizado, é funcional. Na falta de um componente já não é corpo). **Corpo máquina**

S5 (Polana)- Corpo é conjunto de matéria e espírito. **Corpo e alma**

S6 (Tavene)- o corpo é uma estrutura funcional que se encontrada dividida em 3 partes tronco, membros superiores e membros inferiores. **Visão anatómica**

S7 (Chókwé) – Conjunto dos órgãos que constituem o corpo (cabeça, tronco e membros), **Visão anatómica**. Qualquer problema que ocorre num dos órgãos, pode afectar o funcionamento do corpo. **Corpo máquina**

S8 (Joaquim Chissano)- corpo é uma **interacção** entre as componentes físicas, psicológicas e fisiológicas. **Corpo como um todo**

S9 (Matola) – São segmentos corporais que compõem o indivíduo (membros superiores e inferiores e o tronco) definindo-o anatomicamente. **Visão anatómica**

S10 (Lhanguene)- É um conjunto de células vivas e tem parte física e espiritual. **Corpo e alma**

S11 (Lhanguene)- O corpo em associação com os órgãos compõem o homem num todo partindo dos seus elementos funcionais (a soma das partes/peças dá um todo). **Corpo máquina**

S12 (Matola)- É uma máquina complexa composta por fulcro, coração. Vida, mecanismo sincronizado, actividade diária. **Corpo máquina**

S13 (Solidariedade)- A resposta é vasta, pode ser pessoa, todo formado, tem carne, osso, sangue, sistema. É uma máquina. Todo o seu funcionamento gere-se pela conservação. **Corpo máquina**

S14 (Joaquim Chissano)- conjunto de órgãos que formam o corpo humano/organismo (a soma das partes dá um todo). **Visão anatómica**

S15 (Chókwé)- É um órgão constituído por 3 partes: cabeça, tronco e membros (superior e inferiores). E nós como professores atacamos essas partes. **Visão anatómica**

S16 (Sansão Muthemba)- O corpo é um conjunto de várias partes que concorrem para o mesmo fim. O corpo humano é constituído por cabeça, pernas, etc. e para realizar uma actividade deve haver coordenação das partes. É um todo que fica estimulado graça as partes que contribuem. No meu entender a concepção de corpo é igual para mulheres e homens porque todos somos iguais. **Visão anatómica**

S17 (Búzi)- Corpo é o conjunto do organismo constituído por ossos, espírito, alma, carne, **Corpo e alma**. O corpo da mulher não pode ser exposta (pernas e seios) tradição. Há divisão do trabalho em relação ao sexo, onde as mulheres fazem pouco esforço (ir a machamba, cuidar das crianças, cuidar da casa, cartar água, etc) e os homens constroem casas, derrubam arvores, etc. **Corpo objecto de rendimento**

S18 (Solidariedade)- O corpo é um órgão multiconstrutivo. Sua estrutura funciona como um todo e não separadamente, corpo como um todo. Contudo, para o trabalhar podemos isolá-lo, **Visão anatómica**. O corpo compõe-se de partes física, óssea e sensível, isto é, tem sistemas nervoso, muscular e óseo. Existem funções do corpo, reacções. O corpo rudimentarmente falando, consta a cabeça, tronco e membros. Mais profundamente falando, o corpo é quantificável em ossos, músculos. A anatomia é a base do corpo humano e a fisiologia faz um casamento indissociável, **Visão anatómica**.

Anexo 3

Trabalho com o corpo

S1 (Polana)- Trabalho o corpo através das actividades físicas, fazendo com que eles tenham consciência do que vão fazer e que assumam a actividade como arma essencial para a sua saúde. **Saúde**

S2 (Zona Verde)- De acordo com o tema, trabalho velocidade, força, resistência e técnica de modo a estar apto em função da modalidade. **Rendimento**

S3 (Polana)- 1º procuro saber a saúde dos alunos e indicar exercícios físicos que ajudam a melhorar esse aspecto. **Saúde**

S4 (Zona Verde)- Trabalho em duas perspectivas: Cuidado com o corpo do aluno (se necessita de melhorar algo), e na perspectiva de preparação física para o rendimento. **Saúde e Rendimento**

S5 (Polana)- Aquecimento, actividades específicas em função da modalidade. **Rendimento**

S6 (Tavene)- Trabalho de diversas maneiras, exercícios localizados (ex.: exercícios para braços, para pernas) e jogos, trabalhando de uma forma geral para o desenvolvimento harmonioso do corpo. **Estética e Saúde**

S7 (Chókwé) – Recebo os alunos e verifico o corpo de cada um e os problemas de cada um e de acordo com o aspecto físico de cada um vou trabalhar. Existe aqueles que devo insistir na parte abdominal para desaparecer/abater as barrigas. Faço aquecimento e depois fazemos alguns exercícios e prática daquilo que é a parte principal da aula e depois faço alongamentos e depois vão para casa. No dia seguinte procuro saber se alguém teve alguma lesão ou entorse para o levar ao hospital. **Saúde**

S8 (Joaquim Chissano)- Cada corpo é um corpo porque merece atenção especial. É algo que se pode treinar, algo domável, corpo dócil, alienado, corpo bom e flexível para trabalhar excepto alunos com problemas de saúde. **Rendimento**

S9 (Matola)- Exercícios de flexibilidade, agilidade, habilidades, jogos. **Rendimento**

S10 (Lhanguene)- Conversa com os estudantes, lançar piadas, conversar. **Lazer**

S11 (Lhanguene)- Observa o tema da aula, os objectivos, as questões anatómicas, fisiológicas relacionando os primeiros dois aspectos da aula, nível dos alunos (11ª e 12ª classe). **Saúde**

S12 (Matola)- exercícios localizados, corpo todo e específico (pernas, tronco e cabeça) **Estética**

S13 (Solidariedade)- Quando os alunos chegam a aula, primeiro preparo o corpo através de exercícios físicos que é a base para o corpo saudável. Os exercícios são diversificados. =**Saúde**

S14 (Joaquim Chissano)- Começo com um aquecimento com caminhada lenta, depois com caminhada mais rápida, corrida lenta com exercícios das pernas, depois a cintura e por fim os braços e depois entramos para a parte principal da aula. **Rendimento**

S15 (Chókwé)- Primeiro coloco os meus alunos em fileiras ou colunas e faço pequenos exercícios para aquecimento e depois entro na parte principal. Depois de ver que os alunos estão dentro dos objectivos traçados, entro no relaxamento. **Rendimento**

S16 (Sansão Muthemba)- Uso palavras de incentivo como amar a bola, beijar a bola, ser amigo da bola. Tem havido problemas de complexidade por parte das meninas que tem dificuldade em por calções. Algumas até usam capulanas para realizar as aulas. Usar os meios de comunicação (TV) para sensibilizá-las a praticar e apresentam uma coordenação deficiente. **Lazer e Rendimento**

S17 (Búzi)- Começo com exercícios leves e simples e vou aumentando a complexidade e intensidade gradualmente. Para os rapazes, tem exercícios específicos por ser mais forte e resistente e as raparigas recebem exercícios (podem ser os mesmos) com pouca intensidade em relação aos rapazes. No começo, o ritmo é muito lento e o meu esforço é fazer com que se animem e façam a aula sem problemas. **Rendimento**

S18 (Solidariedade)- Para trabalhar o corpo existe regras, estimular o corpo, aquecimento através de vários tipos de jogos, motivação. Na parte inicial e final utilizamos acessórios como cordas, jogos em pequenos grupos. Divido a aula em 3 partes e dependendo da aula, gosto de trabalhar no desenvolvimento da força física. **Lazer e Rendimento**

Anexo 4

Quadro 8: Programa de Educação Física do Ensino Secundário Geral (MINED, 1995)

Unidade Temática	Conteúdos	8 ^a	9 ^a	10 ^a	11 ^a	12 ^a
Ginástica	Ginástica de Base	10	8	8	5	5
	Ginástica Desportiva	12	12	12		
	Subtotal de Horas Anuais	22	20	20	5	5
Atletismo	Corridas	10	10	10		
	Velocidade				2	2
	Estafetas				2	2
	Resistência				2	2
	Saltos	6	6	6		
	Comprimento				2	2
	Altura				2	2
	Lançamentos	2	2			
	Elementos Básicos					
	Peso				4	4
	Granada Imitativa					
	Subtotal de Horas Anuais	18	18	16	14	14
Voleibol	Técnica e Tática Individual	8	7	7		
	Tática Colectiva	2	3	3		
	Jogos e Regras				4	2
	Subtotal de Horas Anuais	10	10	10	4	2
Basquetebol	Técnica e Tática Individual	8	8	7	4	4
	Tática Colectiva		2	2	4	3
	Jogos e Regras				4	4
	Subtotal de Horas Anuais	8	10	9	12	11
Futebol	Técnica e Tática Individual	8	8	7	4	4
	Tática Colectiva		2	2	4	4
	Jogos e Regras				4	4
	Subtotal de Horas Anuais	8	10	9	12	12
Andebol	Técnica e Tática Individual	8	7	7	4	4
	Tática Colectiva	2	3	3	3	4
	Jogos e Regras				4	4
	Subtotal de Horas Anuais	10	10	10	11	12
Total de Horas Anuais		76	78	74	58	56

Anexo 5

Quadro 9: Visão geral dos conteúdos da 8ª a 10ª classe (MEC, 2008)

Unidades temáticas e conteúdos	Classe		
	8ª	9ª	10ª
1. Ginástica			
1.1 Rope Skipping (Salto Acrobático a Corda) <ul style="list-style-type: none"> • Exercícios individuais com 1 corda <ul style="list-style-type: none"> - corrida de velocidade estacionaria - Criss cross - Exercícios de coordenação • Exercícios 2 pessoas uma corda • Exercícios com 1 corda longa • Exercícios com 2 cordas longas (double dutch) • Free style (montagem de coreografias) 	•	•	•
1.2 Ginástica Aeróbica <ul style="list-style-type: none"> • Passos básicos de pernas • Movimentos básicos de braços • Exercícios localizados para pernas, braços e tronco 		•	•
1.3 Ginástica Acrobática <ul style="list-style-type: none"> • Exercícios estáticos 2 a 2 • Exercícios dinâmicos 2 a 2 • Exercícios estáticos 3 a 3 • Montagem de coreografias 	•	•	•
1.4 Ginástica Artística Desportiva <ul style="list-style-type: none"> • Aparelho - solo <ul style="list-style-type: none"> - Combinações dos elementos rolamentos a frente e atrás, - Pino de cabeça, pino de braços e roda) - Elementos de ligação (Salto antero posterior, salto tesoura) - Elementos de equilíbrio (avião, bandeira) - Elementos de flexibilidade (ponte, espargata) • Aparelho - Saltos <ul style="list-style-type: none"> - Corrida salto em extensão - Salto em extensão com ½ giro - Salto carpa - Salto engrupado - Salto eixo 	•	•	•
2. Danças e Jogos Educativos	•	•	•
2.1 Dança Moçambicana <ul style="list-style-type: none"> - Passos básicos de uma dança a escolha - Montagem de uma coreografia 			
2.3 Jogos <ul style="list-style-type: none"> - Jogos tradicionais - Jogos Recreativos 			
3. Atletismo			
3.1 Corridas <ul style="list-style-type: none"> - Velocidade - Estafetas 	•	•	
3.2 Saltos <ul style="list-style-type: none"> -Comprimento -Triplo salto 	•	•	•
3.3 Lançamentos <ul style="list-style-type: none"> - Arremesso da Bola - Peso 	•	•	•
3.4 Exercícios combinados <ul style="list-style-type: none"> - Fartleck 	•	•	•
4. Andebol			•
<ul style="list-style-type: none"> - Técnica individual - Tática individual e colectiva 	•	•	•

- Jogos	•	•	•
5. Basquetebol	•		
- Técnica individual	•	•	
- Tática individual e colectiva	•	•	•
- Jogos	•	•	•
6. Futebol			•
- Técnica individual	•	•	
- Tática individual e colectiva	•	•	•
- Jogos	•	•	•
7. Voleibol		•	
- Técnica individual	•	•	
- Tática individual e colectiva	•	•	•
- Jogos	•	•	•