

Pedro António Pessula

**O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O CORPO: AS VOZES E AS PRÁTICAS DOS/AS
PROFESSORES/AS DA ESCOLA PRIMÁRIA DOS “CAJUEIROS”, MATOLA, MOÇAMBIQUE**

Doutoramento em Educação/Currículo

Universidade Pedagógica de Maputo

Maputo

2023

Pedro António Pessula

O Currículo de Educação Física e o Corpo: As vozes e as práticas dos/as professores/as da Escola Primária dos “Cajueiros”, Matola, Moçambique

Tese apresentada ao Programa de Doutoramento em Educação/Currículo, Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia, Universidade Pedagógica de Maputo, para a obtenção do grau académico de Doutor em Educação/Currículo.

Supervisor Interno: Prof. Doutor Ângelo José Muria (Universidade Pedagógica de Maputo, Faculdade de Educação Física e Desporto, Moçambique).

Supervisor Externo: Prof. Doutor Marcos Garcia Neira (Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Brasil).

Universidade Pedagógica de Maputo

Maputo

2023

INDICE

Lista de Figuras	4
Lista de Quadros e Tabelas.....	5
Lista de Abreviaturas.....	6
Declaração de Honra	7
Dedicatória.....	8
Agradecimentos	9
Resumo	11
Abstracts	12
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1. CONCEPÇÕES DO CORPO	28
1.1. As concepções do corpo e Educação Física	28
1.2. Concepções de Corpo em África e Moçambique	54
CAPÍTULO 2. TEORIAS CURRICULARES E A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	70
2.1. Conceito de Currículo.....	70
2.2. Teorias Curriculares	72
2.2.1. Teorias Técnicas- Selecção e organização do que vale a pena ensinar	74
2.2.2. Teorias Críticas- O papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social, injustiças e as desigualdades sociais.....	86
2.2.3. Teorias Pós-Críticas- Currículo como formas textuais e discursivas de análise	97
CAPÍTULO 3. METODOLOGIA DE PESQUISA	128
3.1. <i>Locus</i> de Estudo.....	129
3.2. Sujeitos da Pesquisa	130
3.3. Procedimentos Metodológicos para a Recolha de Dados.....	132
3.4. Procedimentos para análise de dados	136
3.5. Considerações Éticas	137
CAPÍTULO 4. CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O CORPO NO CHÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA DOS “CAJUEIROS”	138
4.1. O Currículo do Ensino Primário e de Educação Física em Moçambique	138
4.1.1. Plano Curricular do Ensino Primário	138

4.1.2. Programa de Educação Física para o 3º Ciclo do Ensino Primário.....	147
4.2. As vozes e práticas dos professores e da professora da Escola Primária Completa dos “Cajueiros”	160
4.2.1. Concepção do Corpo nas vozes dos professores e da professora	160
4.2.2. Currículo de Educação Física nas vozes dos professores e da professora.....	167
4.2.3. O Currículo de Educação Física e as Práticas Corporais no chão da Escola.....	173
4.2.3.1. Interface entre corpo e as práticas pedagógicas dos professores e da professora.....	173
4.2.3.2. Desenvolvimento Curricular nas vozes e práticas dos professores e da professora ...	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
BIBLIOGRAFIA	205
Apêndice 1: Termo de Consentimento	228
Apêndice 2: Guião de Entrevista	229
Apêndice 3: Observação de Aulas.....	231
ANEXOS	232
Anexo 1: Credencial	233
Anexo 2: Plano Analítico de Educação Física da 6ª Classe, III trimestre	234
Anexo 3: Plano Analítico de Educação Física da 7ª Classe, III trimestre	235
Anexo 4: Plano Mensal de Educação Física da 7ª Classe, III trimestre	236
Anexo 5: Plano Mensal de Educação Física da 7ª Classe, III trimestre	237
Anexo 6: Plano Mensal de Educação Física da 7ª Classe, III trimestre	238
Anexo 7: Planos de Aula	239

Lista de Figuras

Figura 1: Plano de aula com destaque para as actividades realizadas (Extraído do Plano de Aula do professor PH2).	185
Figura 2: Plano de aula com destaque para as actividades realizadas (Extraído do Plano de Aula da professora PM1).	187
Figura 3: Aula de Atletismo, parte principal (corrida de velocidade)	192
Figura 4: Crianças realizando uma prática corporal denominada <i>Pijohnson</i> dentro do quintal	194
Figura 5: Crianças realizando uma prática corporal denominada Neca na rua.....	195
Figura 6: Crianças realizando uma prática corporal denominada <i>Pijohnson</i> dentro do quintal	196

Lista de Quadros e Tabelas

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos pesquisados	130
Quadro 2: Roteiro da Análise Documental.....	133
Quadro 3: Roteiro da Entrevista Semiestruturada	134
Quadro 4: Roteiro da Observação de Aulas.....	135
Quadro 5: Área Curricular das Actividades Práticas e Tecnológicas (MOÇAMBIQUE, 2020c)	144
Quadro 6: Objectivos, Competências e Evidências de Desempenho (MOÇAMBIQUE, 2015)	147
Quadro 7: Unidade Temática de Ginástica (MOÇAMBIQUE, 2015, pp. 315-319).	150
Quadro 8: Unidade Temática de Atletismo (MOÇAMBIQUE, 2015, pp. 315-319).....	152
Quadro 9: Unidade Temática de Jogos Desportivos Colectivos para 6ª e 7ª classes (MOÇAMBIQUE, 2015, pp. 315-319).....	154
Quadro 10: Unidade Temática de Dança e Jogos Tradicionais para 6ª e 7ª Classe (MOCAMBIQUE, 2015, pp. 315-319).....	157
Tabela 1: Apresentação das categorias sobre as concepções de corpo.....	161
Tabela 2: Apresentação dos resultados sobre as concepções de currículo de Educação Física.....	167

Lista de Abreviaturas

CFPP- Centro de Formação de Professores Primários

EP- Ensino Primário

FEFD- Faculdade de Educação Física e Desporto

IAP- Instituto de Aperfeiçoamento Pedagógico

IFP- Instituto de Formação de Professores

IMAP- Instituto de Magistério Primário

INDE- Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação

INEF- Instituto Nacional de Educação Física e Desporto

MINEDH- Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

PCEP- Plano Curricular do Ensino Primário

PH- Professor Homem

PM- Professor Mulher

SDETJ- Serviços Distritais de Educação, Tecnologia e Juventude

SNE- Sistema Nacional de Educação

UPM- Universidade Pedagógica de Maputo

Declaração de Honra

Declaro que esta Tese de Doutoramento é resultado da minha investigação pessoal e das orientações dos meus supervisores, o seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia final.

Declaro ainda que este trabalho não foi apresentado em nenhuma outra instituição para a obtenção de qualquer grau académico.

Maputo, Setembro de 2023

(Pedro António Pessula)

Dedicatória

Aos meus pais, António (*in memorium*) e Maria, meus primeiros “professores”, com quem aprendi a interpretar e compreender as palavras e o mundo, pela confiança depositada, amor dedicado, caminhos apontados e por acreditarem em mim.

À minha esposa, fundamental em todos os momentos, por incentivar meus sonhos e compartilhar minhas conquistas. Pela paciência e muito amor que vem demonstrando no intuito de me tornar uma pessoa cada vez melhor.

À minha família alargada (avós, avôs, tios, tias, irmãos, irmã, primos, primas, sobrinhos, sobrinhas e neta) pelos momentos bons e maus em que vivemos e crescemos juntos.

Agradecimentos

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

Ao Professor Ângelo, meu supervisor, mestre, mentor e amigo, por ter-me acompanhado de perto na realização deste trabalho, pela bibliografia que me forneceu e por me mostrar novos caminhos para a Educação Física.

Ao Professor Marcos, meu co-supervisor, pelos ensinamentos, abertura e por mostrar-me que uma Educação Física mais humana, justa, livre e democrática é possível.

Emprestando as palavras de Foucault foram dois mestres do cuidado, experientes na arte de educar para o exercício de si: no corpo, no pensamento, na “carne dos homens” que durante os meus estudos de doutoramento tive a sorte e o prazer de ser seu discípulo e orientando.

Aos Professores/as que me acompanharam neste percurso, nomeadamente, António Cipriano Gonçalves, Hildizina Dias, Ângelo Muria, Adriano Niquice, Sarifa Fagilde, Amida Maman, José Castiano, Severino Ngoenha, Carla Maciel, Emília Afonso Nhalevilo e Marcos Neira.

Aos meus e minhas colegas de turma que junto trilhamos este caminho: Ana Paula de Sousa, Angelina Chuquela, António Supeia, Atália Mondlane, Faira Ibraimo, Félix Nhambe, Fernando Gimo, Helga Francisco, Irene Cesário, José Reginaldo, Madalena Bive, Ornila Liasse, Telma Nhantumbo e Teresa Monjane, pessoas com as quais comportilhamos os ensinamentos e perspectivas para uma educação melhor.

Aos colegas Ana Paula de Sousa, Angelina Chuquela, António Supeia, Fernando Gimo, Madalena Bive e Teresa Monjane pelos bons momentos de estudo e de convívio que tivemos em São Paulo, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), na Escola de Aplicação da USP, durante o Estágio Científico Avançado;

Aos membros do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar (GPEF) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, especialmente aos Professores Marcos Neira e Mário Nunes, pelos momentos de aprendizagem que tivemos durante os encontros quinzenais e seminário;

Aos colegas do programa de pós-graduação em Educação, área de concentração Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas matriculados na disciplina de Teorias Curriculares da Educação Física com quem tivemos muitas aprendizagens e experiências;

Aos Professores Luiz Gonçalves Júnior e Wagner Moreira e à Professora Helena Felício, amigos e amiga que nos proporcionaram momentos de aprendizagem, nas suas universidades, durante as visitas efectuadas na Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal Triângulo Mineiro e Universidade Federal de Alfenas.

Aos professores e professora da Escola Primária dos “Cajueiros” que aceitaram participar no estudo de forma voluntária.

À direcção e funcionários/as da Escola Primária dos “Cajueiros” que permitiram realizar este estudo.

À Inês, Ornília e Dania, secretárias para a pós-graduação da Faculdade de Educação e Psicologia por todo apoio prestado.

À Issília Langa e Estefânia pelo apoio no *scanner* de alguns documentos e material recolhido na escola.

Aos meus amigos Edmundo Ribeiro, Timóteo Daca, Madalena Bive, Eduardo Machava, Jeremias Mahique e Salazar Picardo pelo apoio moral e incentivo.

E, por fim, a todas e todos que directa ou indirectamente contribuíram para a realização deste trabalho.

O Meu Kxanimambo!

O Currículo de Educação Física e o Corpo: As vozes e práticas dos/as professores/as da Escola Primária dos “Cajueiros”, Matola, Moçambique

Resumo

Esta tese foi resultado de uma pesquisa sobre o Currículo de Educação Física na qual se procurou compreender a ideia do corpo e sua relação com as teorias curriculares a partir dos documentos oficiais, dos discursos e das práticas de professores/as. Por conseguinte, partiu-se da inquietação segunda a qual em que medida o Currículo de Educação Física do Ensino Primário em Moçambique ainda é moldado pela herança epistemológica colonial a partir das relações de poder e da construção da identidade das crianças bem como os/as professores/as constroem e implementam o currículo no chão da escola. A tese teve como campos de inspiração as teorias pós-críticas na perspectiva do Multiculturalismo Crítico (MCLAREN, 1997; HALL, 2013) alicerçado nas Epistemologias do Sul (SANTOS e MENESES, 2010) e no Pós-colonialismo (BHABHA, 2013; SAID, 2007). O estudo foi realizado na Escola Primária dos “Cajueiros” que se localiza na Cidade da Matola, Província de Maputo. Fizeram parte da pesquisa quatro professores e uma professora que leccionam as aulas de Educação Física na 6ª e 7ª classe. Para a recolha de dados usaram-se como técnicas a entrevista, a observação de aulas de Educação Física e a análise documental. Para análise do Plano Curricular do Ensino Primário, dos Programas de Educação Física e das entrevistas recorreu-se aos procedimentos das pesquisas pós-críticas sugeridos por PARAÍSO (2014), designadamente: (a) a decomposição, para desmontar o que foi identificado, reunido e agrupado; (b) desmontagem, para decompor o que foi actualizado e fixado; (c) remontagem, para produzir outros sentidos e (d) recomposição, para encontrar possíveis ressignificações. De seguida, o material recolhido foi confrontado com as perspectivas teóricas curriculares e com as concepções de corpo. Os resultados da pesquisa indicam que: (1) os documentos apresentam os desportos eurocêntricos e estadunidenses como temas dominantes e foram hierarquicamente definidos de cima (MINEDH) para baixo (escolas); (2) os programas apresentam perspectivas curriculares tecnicistas (educação desportiva e educação física para saúde) e visão de corpo máquina e corpo saudável e (3) nas narrativas e práticas dos/as professores/as imperam as noções de corpo máquina, corpo biológico e as de currículo de Educação Física para Saúde, Educação Física Desenvolvimentista, Educação Desportiva e Educação Física Psicomotora. Da pesquisa compreendemos que os programas de ensino e os relatos dos/as professores/as consubstanciados pelas aulas observadas apresentam um desenvolvimento de um currículo híbrido na medida em que os/as mesmos/as professores/as usam várias perspectivas curriculares aliados à visão de corpo biológico e corpo-máquina, o que pressupõe o supremacia de teorias curriculares tecnicistas no currículo moçambicano. Igualmente, percebemos que os/as professores/as constroem as identidades de corpo biológico e corpo-máquina dos/as seus/suas alunos/as a partir das práticas corporais que elegem para ensinar.

Palavras-Chave: Corpo, Currículo, Educação Física, Ensino Primário, Professores/as.

Physical Education Curriculum and the Human Body: The Voices and Practices of Teachers at the “Cajueiros” Primary School in Matola City of Mozambique

Abstracts

This thesis is the result of research on the Physical Education Curriculum in which an attempt to understand the idea of the human body and its relationship with curricular theories based on official documents, discourses, and teachers practices. Therefore, it started from the concern according to which extent the Physical Education Curriculum of Primary Education in Mozambique is still shaped by the colonial epistemological heritage from the power relations and the construction of the identity of children as well as teachers build and implement the curriculum on the school floor. The thesis was inspired by post-critical theories from the perspective of Critical Multiculturalism (MCLAREN, 1997; HALL, 2013) based on Southern Epistemologies (SANTOS and MENESES, 2010) and Post-colonialism (BHABHA, 2013; SAID, 2007). The study was carried out at the “Cajueiros” Primary School, located in Matola City in Maputo Province. Five teachers (four men and one woman) of Physical Education classes in the 6th and 7th grades took part in this research. For data collection were used interview techniques, observation of Physical Education classes, and document analysis. We used the research procedures suggested by PARAÍSO (2014) to analyze the Physical Education Programs and the interviews, followed (a) decomposition, to dismantle what was identified, gathered, and grouped; (b) disassembly, to break down what has been updated and fixed; (c) reassembly, to produce other meanings and (d) re-composition, to find possible re-significations. Afterward, the collected material was confronted with the curricular theoretical perspectives and with the human body conceptions. The research indicated the presence of (1) Eurocentric sports hierarchically defined from top to bottom (MINED -schools); (2) programs with technicist curricular perspectives (sports education and physical education for health) and a vision of machine body and healthy body and (3) narratives and practices of teachers, the notions of machine body, biological body and curriculum of Physical Education for Health, Developmental Physical Education, Sports Education, and Psychomotor Physical Education. All so, the research understands that the teaching programs and the teachers reports embodied by the observed classes present a development of a hybrid curriculum insofar as the teachers themselves use several curricular perspectives allied to the body view biological and body-machine, which presupposes the majority of technicist curricular theories in the Mozambican curriculum. Likewise, we noticed that teachers build their students biological body and machine body identities based on the bodily practices they choose to teach.

Keywords: Human Body, Curriculum, Physical Education, Primary Education levels, Teachers.

INTRODUÇÃO

Esta tese resulta da pesquisa sobre o currículo e as concepções de corpo de professores e professoras de uma Escola Primária, localizada na Cidade da Matola, Província de Maputo, Moçambique. Nela procura-se descrever e interpretar as representações de currículo e corpo nas vozes dos/as sujeitos/as pedagógicos/as que leccionam a disciplina de Educação Física, tendo em conta que a educação em Moçambique enfrenta vários desafios em função da realidade actual, caracterizada por problemas que urgem solucionar, tais como, por exemplo, o aprisionamento do corpo na sala de aula onde apenas a mente é permitida entrar e a aula de Educação Física considerada como “tubo escape” para relaxar a mente; as turmas numerosas (70 a 90 alunos/as) na maior parte das escolas das zonas peri-urbanas e suburbanas e professores/as que leccionam mais de uma disciplina e turma.

O interesse pela temática do corpo surgiu aquando da frequência do Mestrado a partir das disciplinas de Sociologia e Pedagogia do Desporto nas quais tivemos o privilégio de compreender como este foi concebido ao longo da história e entender as perspectivas actuais no trato do mesmo. A partir da leitura do livro “Vigiar e Punir” de Michel Foucault (2014) entendemos que um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente. Por isso, este só se torna força útil se é, ao mesmo tempo, produtivo e submisso e, concomitantemente, é objecto e alvo de poder porque se manipula, se modela, se treina, obedece e se torna hábil ou cujas forças se multiplicam para um trabalho eficiente (FOUCAULT, 2014).

Por conseguinte, FOUCAULT (2014) afirma que a disciplina fabrica corpo submisso, exercitado e “dócil”; aumentando as suas forças, em termos económicos, de utilidade e diminui essas mesmas forças em termos políticos de obediência. Daí que, na escola,

um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica - uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. Deve-se manter o corpo direito, um pouco voltado e solto do lado esquerdo, e algo inclinado para a frente, de maneira que, estando o cotovelo pousado na mesa, o queixo possa ser apoiado na mão, a menos que o alcance

da vista não o permita; a perna esquerda deve ficar um pouco mais avançada que a direita, sob a mesa (FOUCAULT, 2014, p. 130).

Outrossim, a partir da leitura do livro “Corporeidade e Educação Física: Do corpo-objecto ao corpo-sujeito”, de NÓBREGA (2005), no capítulo sobre “A perspectiva cartesiana: O corpo-objecto” percebemos que impera na Educação Física o Paradigma Cartesiano, porque os princípios que orientam a disciplina visam: a distinção quando os alunos e as alunas são levados/as a reproduzir movimentos padronizados, ditados pelo professor ou pela professora; a utilidade, sempre que no trabalho corporal se busca o resultado, a vitória numa competição, o ganhar ou perder peso e a eficiência, se a preocupação com o rendimento, aptidão física e o aperfeiçoamento físico é moldada pelos padrões impostos pela ciência positivista e pela técnica.

O corpo tornou-se nossa preocupação no sentido de pesquisar soluções pedagógicas e curriculares para superar o Paradigma Cartesiano, na medida em que tem-se verificado que professores e professoras trabalham as práticas corporais nas aulas em função do sexo e das capacidades dos seus alunos e das suas alunas e, muitas vezes, é negada a alguns a sua prática por não se enquadrarem nos padrões impostos pelas ciências positivistas e pela técnica. À busca desta solução compreendemos que, a partir de GONÇALVES (2017), NÓBREGA (2005, 2010, 2016), BENTO (2012) e MOREIRA (2003, 2011, 2012), temos que pensar e agir nas nossas práticas pedagógicas olhando para o corpo como sujeito, ou seja, corporeidade, como uma perspectiva para formar um cidadão livre, justo, democrático, sensível e que se auto-supera perante as incertezas da contemporaneidade.

Nesta perspectiva, GONÇALVES (2017) considera que as diferentes disciplinas ou pedagogias, ao intervir sobre o corpo, precisam considerar que este é o que temos e é também o que somos e que os padrões de ser e de viver, colocados por nossa condição corpórea, são bem mais flexíveis que os dispositivos normalizadores das instituições. Deste modo, a apreensão de corporeidade pode incendiar a paixão de ensinar e aprender como princípio educativo, visível nos gestos, no tom de voz, na palavra, no olhar, no silêncio, na impaciência e na quietude, no riso e no choro, no medo e na ousadia, no abraço, na proximidade e na distância. Por isso, a visão do corpo na educação e no currículo deve necessariamente alterar espaços e

temporalidades, considerando o acto educativo um acontecimento que se processa nos corpos existenciais que é atravessado pelos desejos e pelas necessidades do corpo.

Ademais, aquando da nossa frequência curricular do Doutoramento compreendemos, através das disciplinas de Estudos Curriculares, Teorias Curriculares da Educação Física, entre outras, que, para superar o Paradigma Cartesiano na Educação Física, é preciso pensar num currículo Pós-Crítico que, segundo SILVA (2016), é considerado como um local de saber, de identidade e poder, que reflecta e, ao mesmo tempo, questione, formas culturais e corporais que podem ser vistas como manifestações de um poder neocolonial ou pós-colonial, considerando o Eu, o Outro, o Nós, a Natureza e a Cultura na produção dos saberes curriculares. Pois, as Teorias Pós-Críticas *“olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia que supõem, todos, uma essência subjectiva que foi alterada e precisa ser restaurada”* (SILVA, 2016, p. 149). Por conseguinte, no campo da educação elas optam por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular; consideram o sujeito como um efeito da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder, da história e dos processos de subjectivação (SILVA, 2016).

Nesta óptica, DUARTE e NEIRA (2020) afirmam que *“buscando inspiração nas Teorias Pós-Críticas, a noção de cultura corporal, os objectivos e os encaminhamentos pedagógicos sofreram modificações significativas de Educação Física”* (p. 283). Neste sentido, NEIRA (2019, p. 15) afirmara que

o currículo de Educação Física tornou-se um campo aberto ao debate, ao encontro de posicionamentos distintos, à merce de agenciamentos variados e à confluência da diversidade de práticas corporais. Uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia e de produção de identidades voltadas para análise, significação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas corporais.

Por esta razão, NEIRA (2019, p. 35) assegura que uma das inspirações das Teorias Pós-Críticas é o Multiculturalismo Crítico que *“compreende os marcadores sociais da diferença (raça, etnia, classe, género, religião, deficiência, etc.) como resultado de lutas sociais no campo da significação”* (p. 35). O mesmo autor fundamenta que

[...] um currículo de Educação Física que se deixa inspirar pelo multiculturalismo crítico, além de incluir o estudo das manifestações pertencentes aos grupos posicionados em desvantagem, promove uma reflexão acerca do modo como se produzem e disseminam os discursos pejorativos sobre elas e seus participantes, ou seja, como se instituem as diferenças. Afinal, o questionamento da cultura corporal dominante exige actividades que investiguem os mecanismos de regulação (p. 35).

Outrossim, entendemos que o Currículo Pós-Crítico é múltiplo porque suas produções e invenções tem elaborado e proposto práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a diferença, a abertura, a transgressão, a subversão e a multiplicação de sentidos.

No entanto, olhando para a nossa realidade, e com base na nossa experiência e vivência académica e profissional como professores de Educação Física no Ensino Primário, Secundário e Técnico Profissional; da leccionação das aulas de Didáctica e Práticas Pedagógicas aos estudantes do ensino superior; da orientação e participação nos júris de defesa de monografias e das pesquisas que temos vindo a realizar, entendemos como **preocupação curricular** para a Educação Física em Moçambique a forma como esta é desenvolvida nas escolas primárias.

A primeira inquietação resulta da realidade vivida como professores de Educação Física no ensino primário, na Cidade de Maputo, na qual observamos que as nossas aulas e dos colegas eram caracterizadas por priorizar a leccionação de práticas corporais dominantes, tais como, andebol, atletismo, basquetebol, futebol, ginástica e voleibol (80%), o que materializavam um currículo eurocêntrico e estadunidense, atribuindo pouco espaço para as práticas culturais locais (20%).

As aulas eram caracterizadas por repetição mecânica de gestos e movimentos que consideram, fundamentalmente, os parâmetros físicos em detrimento dos aspectos afectivos, socioculturais e cognitivos. Neste sentido, almejava-se que o corpo fosse educado para ser útil, atlético e disciplinado. Outrossim, os saberes da Educação Física na escola são leccionados de forma fragmentada e com pouco significado para as crianças e adolescentes.

Explicamos a anterior afirmação recorrendo, como exemplo, ao conteúdo sobre os exercícios contínuos de 24 tempos na Ginástica de Base, apresentado no livro do aluno da 6ª classe¹. O/a aluno/a é obrigado/a a repetir a sequência desses exercícios de 1 a 24 tempos, ou seja, memorizar e depois executar mecanicamente os exercícios sem saber qual o significado para si e, principalmente, para sua vida. Assim, quando essa mesma criança é solicitada a realizar os exercícios sem a sequência previamente montada (exercícios 6, 12, 15, 21 e 24) tem revelado grandes dificuldades.

Outrossim, o ensino das modalidades colectivas, como andebol, basquetebol, futebol e voleibol é baseado na orientação tecnicista na qual se ensinam primeiro os elementos técnicos de forma isolada e, depois, se vai ao jogo (táctica), isto é, o ensino das técnicas está fora do contexto para os quais deviam ser aprendidas, que é a sua utilização no jogo (táctica). A acção do/a professor/a limita-se a instruir as técnicas e regras desportivas pré-determinadas, ou seja, o que ele/a considera importante para ensinar.

A segunda preocupação emerge das pesquisas realizadas, da orientação de monografias e do acompanhamento das práticas pedagógicas nas escolas primárias das Cidades de Maputo, da Matola (Província de Maputo) e da Maxixe (Província de Inhambane). Os resultados destas pesquisas indicam que, no terceiro ciclo (6ª e 7ª classes), a maior parte dos/as professores/as, ao longo da história, reconhecem a importância da Educação Física no desenvolvimento das capacidades e habilidades das crianças, na promoção da saúde, no respeito aos outros, na formação integral da criança, no incremento do trabalho em grupo, na aprendizagem de outros conhecimentos, por libertar energias, proporcionando momentos de descontração e divertimento, embora ainda prevaleçam problemas na leccionação (UETIMANE, 2013; MUGAUANHA, 2015; NHATSANANE, 2016 e COSSA, 2017). Igualmente, outros estudos mostram a influência do Paradigma Cartesiano na medida em que professores/as do Ensino Secundário entendem o corpo na Perspectiva Biológica e Mecanicista e trabalham com as práticas corporais de forma fragmentada, procurando atingir o melhor rendimento ao almejar a eficiência dos gestos do/a aluno/a (PESSULA, 2012). Em outra investigação, BIVE e PESSULA

¹ BERNARDO, Inacio de Jesus Paulo e ENES, Tome. Corpo Saudavel. Educacao Fisica, 7ª Classe. Maputo: Textos Editores, 2014, p. 18

(2018) constataram que professores/as organizavam e orientavam as aulas nalgumas escolas de Tete separando as actividades por género associada às características biológicas. Numa determinada aula, os rapazes jogavam entre si o futebol enquanto as raparigas assistiam ou praticavam uma dança.

Os estudos de UETIMANE (2013), FUMBUJO (2014), GUIHONGUE (2014), MUGAUANHA (2015) e COSSA (2017) mostram que os/as professores/as enfrentam dificuldades na gestão e organização de turmas numerosas; na planificação e adequação das actividades de acordo com os temas programados e as condições da escola; no acompanhamento das práticas de aprendizagem e pela falta de material didáctico (manual do/a professor/a), do equipamento desportivo e de infraestruturas desportivas.

Para superar algumas dessas dificuldades, os/as professores/as, conforme descreveram MUCUANA (2013), FUMBUJO (2014) e PESSULA (2014), têm utilizado os espaços existentes no pátio escolar para leccionar as aulas. Os/as professores/as adaptam esses espaços criando condições para as práticas em função das características que se ajustam ao tipo de tema da aula, sendo o atletismo, ginástica, futebol, andebol e voleibol os temas mais leccionados. Entretanto, encontram maiores dificuldades em adaptar instalações para o tema basquetebol por necessitar dum pavimento compactado.

Em relação ao material desportivo, os/as professores/as recorrem à elaboração de materiais a partir de objectos recicláveis como plásticos, trapos, cordas, papeis, entre outros, para a produção caseira de bolas denominados “*xingufu*”², particularmente, para os temas de futebol, andebol e basquetebol (nesta última, para o ensino do passe). Usam ainda garrafas plásticas (350ml) que são enchidas de areia e que servem de mecos; paus de vassouras cortadas a tamanho de 20cm para servir de testemunhos no atletismo; capulana³ ou caixas de papelão para servir de tapete na ginástica e corda como limite superior da rede no voleibol (MUCUANA, 2013; FUMBUJO, 2014 e PESSULA, 2014).

²Bola produzida a partir de meias, papel, trapos e corda que as crianças usam nas suas brincadeiras.

³Capulana- peça de tecido que as mulheres enrolam à cintura ou usam como vestimenta (COUTO, 1994)

Por esta razão, consideramos uma preocupação curricular, por um lado, o currículo de Educação Física dominado por temas eurocêtricos e estadunidenses e, por outro, a fragmentação no ensino desses temas, o que revela uma educação centrada na formação de sujeitos homogêneos e do corpo objecto. *Daí questionar-se em que medida o currículo de Educação Física do Ensino Primário em Moçambique ainda é moldado pela herança epistemológica colonial.*

A partir desta problemática se desdobram as seguintes **perguntas de pesquisa** norteadoras:

- (i) Qual(is) a(s) teoria(s) curricular(es) está(ão) presente(s) no currículo de Educação Física do Ensino Primário?
- (ii) Que significados são atribuídos ao corpo no currículo do ensino primário e nas aulas de Educação Física, como campo de relações de poder e da construção da identidade dos/as alunos/as?
- (iii) Como os/as professores/as seleccionam os temas e organizam as acções didácticas para as suas aulas?
- (iv) Como os/as professores/as desenvolvem currículos que reconhecem e valorizam a diversidade das práticas corporais das crianças em suas aulas e fundamentos?
- (v) Como transformar o ensino de Educação Física no Ensino Primário à luz das teorias curriculares pós-críticas interligando os diferentes saberes?

Em função das inquietações iniciais e perguntas de pesquisa, pretendemos, nesta pesquisa, **compreender a ideia do corpo e sua relação com as teorias curriculares no Ensino de Educação Física na Escola Primária dos “Cajueiros”**. Para operacionalizar este objectivo geral definimos como **Objetivos Específicos**, os seguintes:

- (i) Analisar as teorias curriculares e as concepções do corpo implícitos no Plano Curricular e no Programa de Educação Física para o Ensino Primário em Moçambique;
- (ii) Identificar as concepções de corpo implícitos nas vozes dos/as professores/as;

- (iii) Descrever as perspectivas de currículo de Educação Física implícitos nas vozes dos/as professores/as;
- (iv) Identificar as práticas corporais que os/as professores/as elegem para as suas aulas;
- (v) Analisar como os/as professores/as desenvolvem o currículo de Educação Física nas suas aulas.

Por conseguinte, **as motivações** que nos levaram a elaborar esta tese prendem-se, por um lado, pela necessidade de mudança da forma como a Educação Física e o corpo são concebidos nas escolas primárias e, por outro, pela nossa experiência na construção e desenvolvimento da carreira docente nos vários subsistemas de ensino em que nos envolvemos. Finalmente, prende-se com a nossa vivência académica desenvolvida ao longo de vários anos de construção e desconstrução dos significados da educação e do corpo procurando ressignifica-los.

As motivações académicas partem da premissa de PESSULA (2012) segundo a qual a Educação Física em Moçambique é influenciada pelo paradigma cartesiano, quando constata que os/as professores/as entendem o corpo como objecto, máquina que pode ser manipulado, adestrado, fragmentado e útil. Esta visão influencia a forma como o/a professor/a trabalha as práticas corporais nas suas aulas tornado-o/a um/a instrutor/a de exercícios ou de actividades desportivas. Por conseguinte, identificou-se nas práticas pedagógicas dos/as professores/as, através das aulas observadas, a presença do paradigma cartesiano ao privilegiar-se o rendimento, a perfeição, a fragmentação (trabalhar separadamente os braços, as pernas, o tronco, o passe, o drible, o remate, o lançamento), a dicotomia (alma e corpo, rapazes e raparigas) e a exclusão (jogam os melhores).

NEIRA & NUNES (2006) corroboram com a afirmação anterior ao enunciarem que

quando propormos movimentos como chutar, arremessar ou quicar a bola fora do contexto de um jogo existente na cultura dos alunos, estes movimentos perdem sentido e não promovem, necessariamente, um aprimoramento do desempenho na situação do jogo. Isso significa que não basta aos alunos conhecer “os pedaços” do jogo e treina-los separadamente (pp. 198-199).

Sob este prisma, há que pensar nas possibilidades de ensino em que o corpo-sujeito interage consigo mesmo, com o outro e com o mundo, conservando a natureza, valorizando as diferenças, construindo identidades e significados sobre as suas práticas lúdicas, desportivas e culturais com a finalidade de edificar um mundo humanista, solidário, fraterno, democrático e justo.

Entrementes, as **motivações pessoais** estão relacionadas com o percurso de vida do autor da pesquisa que começa com a infância passada em Mafalala e Inhagoia, bairros dos subúrbios da Cidade de Maputo. Uma infância junto da família, amigas e amigos na qual não faltaram as brincadeiras de criança como jogar paulito, *homa*⁴, berlindes, escondidas, futebol, entre outras actividades lúdicas. A maior parte das brincadeiras eram realizadas no quintal com irmãos, o que tornava o corpo aprisionado a casa. Os progenitores entendiam que fora do quintal havia más influências que podiam desviar o seu comportamento.

O percurso escolar do autor iniciou na Escola Primária do Bairro 25 de Junho, Rua 7, no ano lectivo 1974/75, tendo passado pela Escola Primária Unidade 30, onde concluiu a 4ª classe. Neste período de ensino não teve aulas de Educação Física e apenas jogava futebol e “escondidas” com os colegas nos intervalos. Posteriormente frequentou a 5ª e a 6ª classe na Escola Secundária da Polana. Aqui teve aulas de Educação Física que se limitavam à ginástica, atletismo e futebol. Até a esta etapa, o corpo estava aprisionado à sala de aulas onde se devia manter quieto, sub pena de castigo (levar reguada). A liberdade do corpo ocorria nos intervalos brincando com os/as amigos/as. De seguida, frequentou a 7ª, 8ª e 9ª classes na Escola Secundária Josina Machel. Apesar da disciplina de Educação Física constar do horário, não era participada pela maioria dos/as alunos/as porque as aulas eram num período diferente das outras disciplinas, como por exemplo, se as aulas das disciplinas de Português, Matemática, Historia, entre outras, fossem leccionadas no período de manhã, as de Educação Física e Desenho eram leccionadas no período de tarde, o que levava a muitas ausências por parte dos/as alunos/as, por um lado.

⁴Homa- é um jogo praticado por duas equipas masculinas com uso de paus (geralmente de palmeira encurvadas na ponta) num campo rectangular com duas pequenas balizas em lados opostos. Cada jogador munido de seu pau, procura levar a sua equipa a introduzir a bola na baliza do adversário, através de troca de bola entre os jogadores da mesma equipa. Originalmente não existiam balizas, sendo objectivo o de fazer a bola passar a linha de fundo do lado adversário. Este jogo é idêntico ao hóquei moderno. Há relatos que indicam que esta prática é muito antiga, não sendo imitação do hóquei, embora possa ter a mesma origem (PRISTA, TEMBE e EDMUNDO, 1992).

Por outro, os temas eram limitados às modalidades de atletismo, voleibol e basquetebol, dando-se maior prioridade ao ensino das técnicas isoladamente e os/as alunos/as mais dotados é que tinham mais possibilidade de participar efectivamente nos jogos. Nesta escola, teve a oportunidade de conviver com várias estrelas do desporto moçambicano ligados ao futebol, boxe, natação, atletismo, basquetebol e daí surgiram as primeiras experiências desportivas com o corpo ao filiar-se ao clube Académica para jogar futebol. Esta experiência não durou muito tempo por lesão e porque a escola era mais exigente apesar de treinar à noite.

Concluída a 9ª classe, tinha a vontade de continuar com os estudos na 10ª e 11ª classe para, posteriormente, formar-se como diplomata ou engenheiro electrotécnico. Contudo, este sonho não foi realizado, pois, nos primeiros anos da independência (1975 a 2000), os/as estudantes não tinham direito de escolher o curso que queriam seguir, mas sim orientados pelo estado para frequentar cursos em função das necessidades e interesses do país. Por esta razão, foi indicado para frequentar o curso de formação de professores de Educação Física no Instituto Nacional de Educação Física (INEF). Ao longo da formação no INEF, frequentou vários cursos para árbitros, nomeadamente, de Andebol e Voleibol, Juízes e Cronometristas de Natação e Atletismo e de treinador de Futebol. No entanto, foi treinando crianças dos 6 aos 12 anos em Ginástica no INEF que começa a paixão pelo professorado e as primeiras experiências de trabalhar com a corporeidade do/a outro/a. Este percurso permitiu ao autor olhar o corpo numa única perspectiva, a que os/as seus/suas professores/as o dava a conhecer, o corpo disciplinado, dócil e útil, buscando o melhor rendimento.

Terminado o curso no INEF iniciou o **percurso como professor** (motivações profissionais) e, por ironia do destino, foi afecto na Escola Industrial e Comercial 3 de Fevereiro, Cidade de Nampula. Por conselho da professora Mabel Serra e do professor Enrique Queirol (*in memorium*) acabou embarcando nessa aventura de trabalhar numa zona em que não conhecia ninguém e não tinha nenhum familiar. Na Escola Industrial e Comercial 3 de Fevereiro, teve a primeira experiência como professor numa turma de Serralharia Mecânica formada por 12 estudantes com uma única mulher. A turma era multicultural e multiétnica, por ter alunos *macondes*, *makhuwas*, *changanas*, *lomwes* e *senas*, que representavam a diversidade cultural e étnica do país e a diversidade de corpos (franzinos, musculosos, inquietos, adultos, jovens,

gordos, etc). O primeiro desafio foi entender as manifestações corporais dos meus alunos e da aluna constituídos pelos hábitos e costumes étnicos e culturais dos povos que os identificavam. O primeiro episódio foi quando mandou realizar exercícios dois a dois alunos/as nas quais a única menina da turma devia ficar em cima do colega executando flexões de braços. A menina negou realizar este exercício alegando ser uma transgressão aos usos e costumes do povo *makhuwa*, ou seja, conforme a cultura desse povo, “*o homem é quem fica em cima da mulher*”. A ponderação sobre estes aspectos culturais não tinha sido ensinada durante a sua formação inicial. Deste episódio surgiu a primeira motivação profissional: *Entender como ensinar num país multiétnico, multilinguístico e multicultural, valorizando as diferenças e identidades culturais das alunas e dos alunos nas escolas*, porque, como refere DIAS (2018), no desenvolvimento curricular, é fundamental atender à interculturalidade que pode significar, por um lado, a valorização da cultura do “outro” como a mistura e a mestiçagem das culturas e, por outro, considerar a transculturalidade moçambicana que se refere aos elementos locais que são comuns às várias culturas étnicas.

Depois de 4 anos de trabalho em Nampula conseguiu ser admitido para frequentar o Curso de Bacharelato e Licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto Escolar no ex-Instituto Superior Pedagógico, hoje Universidade Pedagógica de Maputo. Durante esta formação, teve a oportunidade de trabalhar num colégio privado na Cidade de Maputo com crianças dos 5 aos 8 anos, leccionando a disciplina de Educação Física, tendo como temas as actividades lúdicas e a ginástica, o que se tornou numa vivência diferente da anterior que foi o ensino técnico-profissional. Nesta experiência, teve que desenvolver jogos para que as crianças explorassem as suas vivências corporais. Neste sentido, os jogos tinham que estimular a sensibilidade e afectividade, o conhecimento, a ludicidade, a solidariedade e a cooperação. Daí surge a segunda motivação: *Ressignificar as vivências e experiências que as crianças desenvolvem no seu dia-a-dia fora das aulas de Educação Física de modo a formar um cidadão crítico e solidário, valorizando as múltiplas narrativas existentes numa sala de aula*. Sustenta-se este fundamento a partir de NEIRA (2014) que afirma ser necessário resignificar as práticas sociais de acordo com as características do grupo, aprofundar os conhecimentos acerca do património cultural da comunidade e ampliar os saberes dos/as alunos/as a respeito dos temas estudados. Outrossim, segundo o mesmo autor (2016), devemos considerar a vida dos/as alunos/as através da

investigação e recuperação das suas vivências e experiências, analisando seus saberes sobre as práticas corporais e as formas pelas quais suas identidades se inter-relacionam com essas manifestações quotidianas.

Depois da sua formação superior foi admitido na Universidade Pedagógica como docente, na Faculdade de Educação Física e Desporto, para leccionar, entre outras disciplinas, as Práticas Pedagógicas e Didática de Educação Física. Neste percurso foi possível vivenciar a realidade da Educação Física nas Escolas Primárias das Cidades de Maputo, Matola (Maputo), Maxixe (Inhambane) e Vila de Namaacha (Maputo). O que observou foi a não leccionação das aulas de Educação Física pela maioria dos/as professores/as alegando várias razões já apresentadas na problematização da tese. Nas escolas onde se leccionava a disciplina, constatou que as crianças eram organizadas em longas filas a espera da oportunidade para realizar o exercício, o que tornava as aulas monótonas e cansativas. Este cenário resulta da existência de turmas numerosas, pouco material desportivo, fraca preparação pedagógica dos/as professores/as e maior destaque para temas eurocêtricos e estadunidenses definidos centralmente.

Noutra vivência e experiência como docente, foi no âmbito da orientação das monografias nas quais constatou que os resultados das pesquisas dos/as seus/suas orientandos/as apontavam para a fraca leccionação das aulas por razões já mencionadas anteriormente (NHATSANANE, 2016; NUVUNGA, 2016; MUGAUANHA, 2015 e UETIMANE, 2013). Estes resultados foram reforçados pelas observações das aulas no Ensino Primário durante as Práticas Pedagógicas.

Estas duas realidades reforçam as duas motivações anteriores, pelo que, concordando com GAYA (2006), é preciso pensar numa pedagogia percebida numa perspectiva da formação de homens e mulheres na plenitude de sua humanidade, na qual possamos tratar o ser humano por inteiro, o ser humano na complexidade de sua corporeidade, o ser humano de corpo e alma, natural e cultural. Esta pedagogia, como aponta HOOKS (2017), deve criar práticas pedagógicas que envolvam os/as alunos/as, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem suas capacidades de viver profunda e plenamente. Uma pedagogia engajada que valorize as vozes e expressões dos/as alunos/as com foco nas práticas de ensino de resistência.

Estas são as razões académicas, pessoais e profissionais que nos levaram a desenvolver esta pesquisa na perspectiva de entender o currículo e a percepção do corpo na escola primária a partir dos/as professores/as, dos documentos oficiais e da realidade da escola. Neste sentido, o estudo revela-se pertinente por contribuir para a melhoria do ensino da disciplina de Educação Física no Ensino Primário, ao transformar a forma como as aulas são leccionadas, tendo em conta a diversidade dos corpos e das culturas que caracterizam as escolas moçambicanas.

Apoiando-nos em SILVA (2016) pensamos numa Educação Física a partir das Teorias Pós-Críticas que incluem novas temáticas e categorias para maior compreensão das relações entre poder e identidade, entre a escola e a sociedade, o que pressupõe mudanças curriculares no ensino primário a partir da realidade da escola e dos corpos sujeitos dos/as alunos/as. Neste sentido, a Educação Física trabalha com outros conceitos de linguagem, cultura e conhecimento, o que os tornam fortes aliados para pensar o currículo.

As Teorias Pós-Críticas, segundo NEIRA e NUNES (2009), discutem e questionam o conhecimento hegemónico, os tempos e espaços educacionais, a diferença, a identidade e a significação. Por isso, o currículo de Educação Física deve valorizar a produção, a criação do que ainda não foi sistematizado, contestar as estéticas canónicas; não se amarrar em métodos rígidos e verdadeiros; descentralizar o poder do conhecimento do/a professor/a proveniente da cultura académica e abrir espaço para conhecimentos originários de outros campos discursivos, incluindo os do senso comum e para as práticas da cultura popular e da cultura paralela à escola.

Os campos de inspiração que nos levaram a adoptar as Teorias Pós-Críticas são as Epistemologias do Sul, Estudos Pós-Coloniais e o Multiculturalismo Crítico. As Epistemologias do Sul, segundo MENESES (2013), são uma proposta essencial, a partir do Sul global, que deverá seguir no sentido de ampliar as possibilidades epistémicas, dando voz a muitos dos portadores de saberes ainda considerados subalternos. Por isso, é possível desenvolver conceitos que ampliam a nossa percepção sobre a complexidade destas sociedades, que compreende a sua história como um pano tecido por múltiplas experiências, vozes, encontros e engajamentos, livre de fundamentalismos opressivos e de certezas teleológicas.

Enquanto parte de uma transformação epistemológica, GOMES (2018) refere que as Epistemologias do Sul desempenham um papel crucial ao privilegiar os conhecimentos (sejam científicos ou artesanais, práticos, populares ou empíricos) nascidos na luta ou produzidos para serem utilizados nas lutas contra a dominação. Neste sentido, a mesma autora entende que a educação deve ser vista e compreendida na tensão e na confluência de sujeitos sociais que se afirmam existentes e resistentes em lutas por credibilidade e liberdade transgressoras. Pois, dão possibilidade de alternativas concretas que se contrapõem às leituras e posturas hegemônicas, conservadoras e autoritárias que reduzem o sujeito da educação a um mero aprendiz de letras e números, a um sujeito genérico e universal sem raça, sem classe, sem gênero, sem sexualidade.

Corroborando com CANDAU (2013), a Educação Física pode oferecer espaços e tempos de ensino e aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais actuais e as inquietudes de crianças e jovens. Pois, não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Por isso, outros marcadores sociais são chamados no currículo. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade.

Por esta razão, esperamos que este estudo contribua para a composição de uma prática pedagógica do/a professor/a que valorize a história de vida e a experiência no mundo vivo do corpo sujeito do/a aluno/a e sua cultura. Nesta perspectiva, o estudo irá disseminar pressupostos para uma proposta de aprendizagem que explore, de uma forma integrada, as potencialidades ao nível intelectual, físico, emocional, político, ético e afectivo do/a aluno/a, o que significa promover uma experiência dialógica para desenvolver em cada educando/a um corpo sujeito sensível, amoroso, crítico, criativo, participativo e solidário, visando a transformação do seu mundo vivo. Como afirma FULLAN (2009), as mudanças devem ocorrer: (i) nos materiais curriculares; (ii) nas práticas de ensino e, (iii) nas crenças ou compreensões sobre o currículo e as práticas educativas. Por isso, a nossa pesquisa está centrada nas crenças e compreensões sobre o currículo, as práticas de ensino e o corpo.

Para o desenvolvimento da pesquisa seguiu-se a seguinte estrutura: Introdução, na qual identificamos o problema de pesquisa, as perguntas de pesquisa, os objetivos, as motivações académicas, pessoais, profissionais para a escolha do tema e a relevância do estudo. No primeiro

capítulo, apresentamos as concepções do Corpo no mundo, África e Moçambique. No segundo capítulo, expomos os fundamentos teóricos e epistemológicos sobre as Teorias Curriculares e a Educação Física. No terceiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico que usamos para a realização da pesquisa e, no quarto capítulo, apresentamos a análise e discussão dos resultados da pesquisa. Na parte final, expomos as considerações finais. Deste modo, expomos a seguir, no primeiro capítulo, as concepções de corpo e sua relação com a Educação Física, de acordo com vários/as autores/as.

CAPÍTULO 1. CONCEPÇÕES DO CORPO

Ó meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! (FANON, 2008, p. 191).

Neste capítulo apresentamos as concepções do corpo no mundo, em África e Moçambique. No decurso dos dois subcapítulos, procuramos trazer a abordagem do corpo olhando para a sua presença na vida cotidiana, na educação e na Educação Física.

Etimologicamente, a palavra “corpo” é um substantivo que vem do latim *corpus* e *corporis* que são expressões da mesma família de corpulência e incorporar. *Corpus*, em latim, designa o corpo morto em oposição à alma (GREINER, 2005 e FONTES, 2006). FONTES (2006) escreve que *corpus* (corpo morto ou cadáver) foi memorizado através de várias línguas modernas, como são os casos do inglês que o denomina de *corpse*, o francês que usa a expressão *levée du corpus*⁵ e o português que utiliza a expressão “o corpo está sendo velado no necrotério” (p. i).

Entretanto, GREINER (2005) diz que os gregos usaram para diferenciar as palavras *soma* para designar o corpo morto e *demas* para o corpo vivo. É daí que surge a divisão que atravessou os séculos e culturas separando o material (corpo morto) e o mental (corpo vivo), dando origem à dicotomia corpo e alma (mente). Neste sentido, abordamos a seguir as concepções de corpo ao longo da história, segundo vários/as autores/as de referência, e sua relação com a Educação Física.

1.1. As concepções do corpo e Educação Física

Ao longo da história ocidental e oriental, foram várias as concepções sobre o corpo em função das necessidades e pensamentos vigentes em cada época. Assim, neste subcapítulo iremos abordar o corpo com base em CAPRA (1982), BRANDÃO (2003), ROUANET (2003), MOREIRA (2003), NOVAES (2003), LE BRETON (2003, 2013), MEDINA (2005), NÓBREGA (2005, 2007), GALLO (2006), SANT’ANNA (2006), DESCARTES (2009), PELLEGRIN (2012), GÉLIS (2012), FOUCAULT (2014) e GONÇALVES (2017).

⁵Literalmente significa levantamento de corpo como sinónimo de “encomendação do defunto” (FONTES, 2006)

No período pré-histórico, o corpo do homem tinha que ser forte, ágil e robusto para poder sobreviver. Sendo nómada, procurava melhores locais para caçar e recolher frutas. Seu corpo era a sua armadura, na medida em que, inicialmente, não usava nenhum instrumento para atacar e se defender dos animais ferozes e seus adversários. Como escreve GONÇALVES (2017), o homem primitivo dependia directamente da percepção sensível, da acção do seu corpo e da apreensão das vibrações do solo para detectar a aproximação dos seus inimigos. Por isso, dependia da acuidade dos seus sentidos, da agilidade dos seus movimentos e da rapidez de suas reacções corporais.

As manifestações corporais estavam ligadas aos movimentos naturais, guerreiros e culturais tais como caminhadas, corridas, trepar árvores para tirar frutas, para fugir dos animais ferozes, travessia de rios, saltos para ultrapassar 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.

Acrescenta GONÇALVES (2017) que, na expressividade de seus movimentos, o homem revelava sua íntima união com a natureza. Daí que

seu corpo, como parte da natureza, também produz ritmos, que se revelam na harmonia de seus movimentos corporais. Todos os acontecimentos importantes na sociedade são celebrados por meio de intensa participação corporal, em que o corpo é pintado ou tatuado e, pelas danças e pelos rituais, expressa emoções de alegria, tristeza e sentimentos místicos e guerreiros (GONÇALVES, 2017, pp. 15-16).

Na Antiguidade, nas civilizações orientais, segundo GONÇALVES (2017), a experiência do corpo era vista como a chave para a experiência do mundo e para a consciência da totalidade cósmica. O conhecimento do mundo baseava-se na intuição directa da natureza das coisas, numa relação com o mundo que envolve intensamente o homem como ser corporal e sensível.

As civilizações ocidentais, inspiradas na Antiguidade Grega, têm em seu foco a visão dualista do homem como corpo e espírito. Seu processo de desenvolvimento, realizado por meio de tensões e oscilações históricas, caracteriza-se por uma valorização progressiva do pensamento racional, da razão e do universal em detrimento do conhecimento intuitivo, do sentimento e do particular (GONÇALVES, 2017).

Conforme SANT'ANNA (2006), foi Hipócrates (460 – 370 a.C.) o primeiro pensador a debruçar-se sobre o corpo ao considerá-lo ser constituído por humores que tendiam a permanecer em equilíbrio daí que a sua medicina baseava-se em tratamentos naturais.

A autora acrescenta que

no Egito antigo e na medicina hipocrática, o corpo era considerado um microcosmo vivendo no seio do macrocosmo. [...] Para Hipócrates é a natureza que cura as doenças. Ela encontra por ela mesma as vias convenientes sem ter necessidade de ser dirigida por nossa inteligência. É ela que nos ensina a abrir e fechar os olhos, a mover a língua e outras coisas parecidas, sem a ajuda de um mestre (p. 6).

[...] Nos tratados hipocráticos estão presentes as analogias entre o sangue e a água dos rios, a terra e a carne, o calor do sol e o calor do corpo. O funcionamento dos elementos naturais estava intimamente associado à organização fisiológica: o fogo, por exemplo, dotava os corpos de movimento enquanto a água tinha a função de nutri-las. No tratado “dos ventos”, o ar era um importante elemento, capaz de organizar o mundo e servir de alimento para o fogo (p. 7).

SANT'ANNA (2006, p. 7) adita que, para Hipócrates (op. cit.), “a natureza era ‘o grande médico das doenças’, e o elemento mais importante da terapêutica era o regime alimentar. [...] Impossível, portanto, pensar o corpo humano separado e autónomo diante dos fenómenos naturais”.

Depois do Hipócrates, surge Platão (427 – 347 a.C.) que considera a natureza um ser vivo constituído por uma infinidade de seres diferentes, tais como os deuses, os homens e os outros animais. Estes obedeciam a uma certa hierarquia sendo os deuses superiores, encontrando-se abaixo destes os homens e mais abaixo a mulher e os outros animais (SANT’ANNA, 2006).

Platão (op. cit.) definiu o corpo de forma metafórica, conforme escreve SANT’ANNA (2006), como sendo feito de terra, água, fogo, ar e três almas, sendo: uma imortal (que se aloja na inteligência) e outras duas mortais (uma alojada no ventre e outra no coração). A alma imortal era superior em relação ao corpo, mas os quatro elementos naturais (a terra, o ar, o fogo e a água) permaneciam partes integrantes do corpo e da natureza. Platão (op. cit.) considerava que o corpo e as duas almas mortais não possuíam o movimento circular, regular e eterno da alma imortal, que é também o movimento dos astros e do céu. Por isso, a doença era resultado de um desequilíbrio entre o corpo e a alma imortal.

Por sua vez, GALLO (2006, pp. 17-18) considera que

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 relacionadas ao intelecto eram nobres reservados a aristocracia e relegando às classes inferiores os trabalhos braçais.

Na percepção do Platão (op. cit.), observa-se que o ser humano é constituído por duas componentes distintas, sendo uma poderosa que ordena e é imortal (a alma) e a outra sujeitada que obedece, que é manipulável e mortal (o corpo). Aristóteles (384 - 322 a.C.), discípulo de Platão e pensador grego da antiguidade, apresentava a sua ideia de corpo um pouco diferente do seu mestre.

SANT’ANNA (2006) afirma que Aristóteles (op. cit.) desenvolve a ideia de que “a alma é a ‘forma’ do corpo, o seu princípio dinâmico. A alma é, portanto, ligada ao corpo. Este, por sua vez, é composto de alma e matéria” (p. 10). [...] Por conseguinte, “a matéria não existe sem a forma e esta não existe em estado puro” (p. 10).

A mesma autora escreve que Aristóteles (op. cit.) entendia não existir uma alma sem um corpo e esta não se identificava a qualquer corpo. A seguir, acrescenta que “*o corpo dos seres é assim constituído por um calor, um fogo vital [...]*”. “*É através do calor [...] que se tem a vida. O frio, ao contrário, significa a perda do poder vital*”; pois “*é a alma e não o alimento que regula o desenvolvimento do corpo*” (SANT’ANNA, 2006, pp. 10-11).

Aristóteles (op. cit.) entendia que o homem era uma unidade substancial de alma e de corpo, sendo a alma caracterizada pela sua racionalidade, inteligência e pensamento. A alma cumpre as funções de forma em relação à matéria que é constituída pelo corpo. Nesta visão, não há fragmentação entre o mundo das ideias e o mundo da matéria, contrariando o pensamento de Platão. Esta ideia demonstra a indivisibilidade entre o cérebro e o corpo.

Por sua vez, GALLO (2006) apoiando-se na obra “A política” de Aristóteles, entende que este considerava dois tipos de hábitos: uns apaixonados, ou provindos da sensibilidade e outros intelectuais. Logo, o corpo é gerado antes da alma, a parte carente da razão, e igualmente, antes da razão. Isto se observa pelos rasgos de *cólera*, pelos desejos e pelas vontades mostradas pelas crianças ao nascer.

O autor supracitado fundamenta que 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*” (p. 12). Apesar de SANT’ANNA (2006) e GALLO (2006) apresentarem o pensamento de Aristóteles de forma diferente, a concepção dualista de corpo está presente.

Para ROUANET (2003), o período da antiguidade clássica identifica-se com a dualidade alma-corpo, ou espírito-sensibilidade porque “*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*” (p. 49).

No período medieval (Idade Média), as concepções sobre o corpo que foram elaboradas, segundo SANT’ANNA (2006), não emergiram unicamente de uma ruptura com os modelos da Antiguidade [...] mas “*pelos rupturas e continuidades, a partir das quais, os modelos corporais,*

os valores e as utilizações do corpo se transformaram, mas também guardaram o registo de sensibilidades vindas de épocas diferentes” (p. 13).

BRANDÃO (2003) diz que a representação do corpo na Idade Média era presidida pela prévia adopção de elementos esquemáticos e abstractos. Pois, *“o que se tinha em vista não era propriamente a realidade do corpo, mas sua acomodação dentro das grades e proporções figurativas e simbólicas”* (p. 275). Continua afirmando que *“o corpo serve como indicador da invariável e universal ordem celeste, porta-se como alegoria do divino e o caminho para o seu conhecimento, conduz-nos da ordem terrena para a ordem celeste. [...] Seus corpos são representados dentro de uma visão teocêntrica”* (p. 276).

Ademais, SANT’ANNA (2006) afirma que, para o Cristianismo, *“o homem é destinado a se tornar independente da natureza na medida em que ele deve caminhar em direcção a Deus. É através da alma que o homem pode ver o Deus”* (p. 13). Por isso, na medida em que o corpo dificulta esta visão, ele tende a ser detestado por considerá-lo um obstáculo à descoberta da verdade e à salvação.

Por sua vez, GÉLIS (2012) diz que, neste período, há o menosprezo do corpo porque *“é pelo corpo que ele corre o risco de perder-se”* (p. 20). Logo, há que aplicar ao corpo os castigos que ele merece para salvar a sua alma. Pois, todos aqueles que desprezam o corpo e rejeitam este mundo terrestre esperam conseguir o mérito santificante.

PELLEGRIN (2012) adita que o corpo é o *habitat* temporário de uma alma imortal, porque é *“oficialmente desprezado, sistematicamente ocultado e sempre renascente; o corpo particularizado dos indivíduos só é glorificado quando faz um todo com outros corpos e se torna então parte de um verdadeiro corpo: o corpo-oração”* (p. 132). Em termos simples, pode-se dizer que o corpo, no período medieval, é desvalorizado em detrimento da alma. O corpo devia ser castigado para purificar e salvar a alma, ou seja, o corpo é visto como símbolo do pecado.

Todavia, GÉLIS (2012, p. 125) enuncia que

para os protestantes, contrariando os católicos, o corpo não é desprezível, mas merece ser preservado e, se for necessário, salvaguardado do perigo. O que importa é dar ao corpo que se encontra em situação crítica os meios necessários para superar suas dificuldades e de vencer suas angústias e aceitar a sua sorte para aprender a dominar-se e superar-se.

No Renascimento, segundo NÓBREGA (2007), o Idealismo e o Empirismo passaram a configurar-se como posições excludentes que separavam a razão e o coração, o corpo e a mente, o pensamento e o gesto. Neste sentido, a partir do Renascimento, conforme diz GONÇALVES (2017), o homem descobre o poder da razão para transformar o mundo e produzi-lo de acordo com as suas necessidades.

Por sua vez, BRANDÃO (2003, p. 291) escreve que,

a pintura e escultura no 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 se devem a um avanço de conhecimento prático e a novos dados empíricos obtidos pelas ciências, como a anatomia. Mas, 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 sementeira das interpretações modernas do corpo humano.

Relacionado às mudanças verificadas na elaboração do corpo pela arte, BRANDÃO (2003) considera ter sido o nascimento da imagem moderna do corpo para a medicina. Acrescenta que

Michelângelo captura o momento em que a alma se esvai do corpo. Vesálio chega a seguir: quando o corpo examinado é pura materialidade contraposta à pura espiritualidade do cientista que o examina e opera. [...] Com ela começa a se forjar o projecto de um corpo biónico. Nessa morada virtual, o corpo só penetra espiritualizado, ou seja, transfigurado em linguagem, desenho e

representação. A analogia com a máquina é um dos modos que elegemos para representar esse corpo destituído de uma identidade própria (BRANDÃO, 2003, p. 293).

BRANDÃO (2003, p. 193) sentencia que “o renascimento dessacralizou o corpo, juntamente com a natureza, o espaço e o tempo”. Adita ainda que

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. [...] Ao subtrair-se do corpo a própria alma da morte, constitui-se o objecto da medicina moderna e a moderna noção do corpo-máquina (p. 294).

BRANDÃO (2003) e SANT’ANNA (2006) afirmam que Leonardo da Vinci faz analogia entre o homem e o mundo. Para eles, se o homem possui os ossos para sustentarem a carne e servir de armadura, o mundo contém as rochas que sustêm a terra. De forma similar, o homem contém um lago de sangue que aumenta e diminui o pulmão na respiração, a terra tem o mar e oceano que aumenta e diminui de seis em seis horas.

Na era moderna, René Descartes (1596-1650) foi o grande impulsionador da concepção dicotômica do corpo ao entendê-lo como uma máquina composta por uma parte material (corpo) e outra imaterial (alma). A partir da sua máxima “*penso, logo existo*”, DESCARTES (2009, pp. 59-60) vai argumentar que

examinando atentamente o que eu era e vendo que podia fingir que não tinha nenhum corpo e que não havia nenhum mundo, nem lugar algum onde eu existisse, [...] reconheci que eu era uma substância, cuja única essência ou natureza é pensar. [...] De sorte que este eu, isto é, a alma pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo, e até mais fácil de conhecer que ele, e, mesmo se o corpo não existisse, ela não deixaria de ser tudo o que é.

O mesmo autor explica o funcionamento do corpo comparando-o ao funcionamento de um relógio

o movimento do coração e das artérias resulta da simples disposição dos órgãos que podem ser visto a olho nu no coração, e do calor que pode ser sentido com os dedos, e da natureza do sangue que pode ser conhecida por experiência, quanto o movimento do relógio resulta da força, da situação e da configuração de seus contrapesos e rodas (DESCARTES, 2009, p. 60).

Por esta razão, o autor supracitado entende que o corpo funciona na base das leis do universo, porque a fisiologia do seu funcionamento segue os mesmos princípios da Mecânica. Neste sentido, compreende que a alma estava ligada ao funcionamento do pensamento e não ao funcionamento do corpo.

A partir das concepções cartesianas defendidas por Descartes (op. cit.), nas quais tudo se explica pela divisão em partes, o corpo foi concebido como constituído por duas substâncias (corpo e alma). Por isso, FREIRE (1991, p. 34) considera que “*compreender o corpo separado da mente tem sido uma tentativa de afirmar a superioridade da mente, da alma, ou do espírito em relação ao corpo*”.

Ademais, CAPRA (1999), um dos autores que critica o paradigma cartesiano, explica que, considerando o corpo humano como uma máquina que pode ser analisada em termos de suas peças, nos leva a entender a doença como um mau funcionamento dos mecanismos biológicos, que são estudados do ponto de vista da biologia celular e molecular. Neste sentido, o papel dos médicos é intervir, física ou quimicamente, para consertar o defeito no funcionamento de um específico mecanismo avariado. Ou seja, a concepção mecanicista do organismo humano levou a uma abordagem técnica da saúde, na qual a doença é reduzida a uma avaria mecânica e a terapia médica, à manipulação técnica.

Por sua vez, NOVAES (2003) afirma que corpo-máquina significa uma mecânica articulada comparada a um relógio composto de arruelas e contrapesos. De forma similar, MOREIRA (2003, p. 86) diz 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.

BRANDÃO (2003) assevera que Descartes (op. cit.) constrói sua máquina como dedução e aplicação de princípios matemáticos claros e distintos, leis abstractas e mecânicas. Vê essência e fundamentos no mecanicismo universal que só a abstracção da ciência moderna poderia ter acesso. Por isso, “a máquina, o mundo e o corpo são aquilo que se subtrai ao nosso ser e não se relaciona com ele, opondo-se à essência do cogito. O corpo cartesiano é uma máquina sem alma, incapaz de servir” (p. 279). Outrossim, ROUANET (2003) acrescenta que Descartes (op. cit.) considera o corpo como uma simples máquina porque pode ser consertado. 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.

Por conseguinte, CAPRA (1999) considera que 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. Esta concepção cartesiana do corpo torna-o dócil susceptível de ser submetido a várias manipulações para a sua utilidade, transformando-o e aperfeiçoando-o conforme os modelos de perfeição exigidos pela sociedade de consumo. Esta concepção está na raiz da atitude de tratar o corpo como mercadoria, como extensão que pode ser moldada segundo a moda em vigor.

A concepção cartesiana do corpo teve sua influência na Educação Física, como menciona NÓBREGA (2005), quando observa os princípios de racionalidade técnica que a caracterizam: distinção, eficiência e utilidade. Por sua vez, MOREIRA e NÓBREGA (2008) afirmam que o paradigma cartesiano se verifica quando o corpo corre inúmeras voltas ao redor do campo; é alongado em posições pré-determinadas; realiza movimentos repetitivos sem saber a sua utilidade para a vida. Por isso, o corpo é trabalhado para ser obediente, disciplinado e útil.

MOREIRA, SIMÕES e MURIA (2009) acrescentam que este paradigma se observa, igualmente, quando se evidencia o rendimento, ou seja, vale mais quem consegue ultrapassar os limites impostos pelos/as professores/as e pelos/as outros/as alunos/as. A perfeição e o rendimento justificam sua antítese, de exclusão, permitindo que corpos sejam descartados a partir do momento em que não mais rendem segundo o padrão da perfeição. Nesta concepção cartesiana identificamos noções de corpo-máquina, corpo biológico e corpo objecto de rendimento que estão associados às teorias curriculares tecnicistas nas perspectivas psicomotora, desenvolvimentista, educação física para saúde e educação desportiva.

Conforme explica FOUCAULT (2014), os corpos que transitam nas instituições escolares estão sujeitos às relações de poder que são hierarquizantes e buscam, a partir da forma estabelecida de ensino e aprendizagem e de construção de conhecimento, tornar estes corpos obedientes, disciplinados e reprodutores dos valores da sociedade da qual fazem parte. Conforme este autor, o corpo-máquina está relacionado a tudo que possibilita a exaustão de exercícios que o corpo realiza. Trata-se de um corpo, simétrico, disciplinado. A disciplina desse corpo irá determinar um/a bom/boa aluno/a, adestrado/a, apto/a, forte, facilmente controlado/a e dócil.

Deste modo, LOURO (2018) elucida como os corpos dos/as alunos/as eram tratados a partir da sua sexualidade, relatando as vivências de um aluno:

Através de algumas lembranças dolorosas, curiosas e profundamente particulares, Philip R. D. Corrigan descreve um processo de escolarização do corpo e a produção de uma masculinidade numa escola inglesa, demonstrando como a escola pratica a pedagogia da sexualidade, o disciplinamento do corpo. [...] Era uma masculinidade dura, forjada no desporto, na competição e numa violência consentida. [...] Numa escola pública brasileira predominantemente feminina [...] nos ensinam a ser dóceis, discretas, gentis, a obedecer, a pedir licença, a pedir desculpas. [...] Tanto ele quanto eu aprendemos a suportar o cansaço e a prestar atenção ao que professores e professoras diziam. [...] Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado

pela escola é treinado no silêncio e em determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais (pp. 20-21, 25-26).

Na época contemporânea (pós-moderna), o corpo continua desprezível, como afirmam LE BRETON (2003), BRANDÃO (2003) e ROUANET (2003). LE BRETON (2003) considera que este 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).

O autor acrescenta 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 (LE BRETON, 2003, pp. 124, 129).

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 a 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 desenharam, 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).

Entende-se na explanação de LE BRETON (2003) que o homem procura atingir a perfeição através do corpo electrónico, imune à doença, à morte, à deficiência física, que representa o paraíso. O que vai ao encontro do que diz BRANDÃO (2003) quando entende que, ao subtrair-

se do corpo a própria alma, constitui-se em 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.

Reforçando a afirmação anterior, ROUANET (2003) dá um exemplo de uma empresa americana que desenvolveu um hormónio de crescimento para crianças com deficiência de hipófise, no entanto, o que não se explica, como refere o autor, *“é que o mesmo hormónio continua a ser usado, sem aviso aos interessados, para que as crianças ficassem mais altas. Ora, estatura baixa não é doença”* (p. 54). Outrossim, *“os porcos são geneticamente modificados para fornecer órgãos para transplante sem risco de rejeição”* (p. 54).

Continua o mesmo autor dizendo que a criação de identidades humanas baseadas no DNA⁶ pode resultar numa nova forma de estratificação social, em que uma “elite genética”, composta por pessoas mais saudáveis e mais inteligentes, domina a “classe inferior”, composta por pessoas biologicamente desfavorecidas, predestinadas por seu nascimento a uma condição submissa. Finaliza o autor mencionando que *“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”* (p. 48).

Como referem LE BRETON (2003), BRANDÃO (2003) e ROUANET (2003), hoje, sob vários “disfarces”, as dicotomias corpo e alma, exterior e interior, objectivo e subjectivo, visível e invisível, mortal e divino, o que acaba 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. Neste sentido, outros autores contemporâneos como MAUSS (1974), BAUMAN (2001, 2008, 2010) e SANTOS (2019) reflectem sobre o corpo na perspectiva de consumo que caracteriza a pós-modernidade.

⁶ DNA- Ácido DesoxirriboNucleico de designação original “DeoxyriboNucleic Acid” é o material genético que traz as informações sobre o desenvolvimento dos organismos vivos.

Perceber o corpo enquanto suas questões simbólicas e suas formas de representação no mundo foi uma das preocupações de Marcel Mauss (1872-1950). Por isso, ele compreende o corpo como técnicas corporais que se constituem das “*maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos*” (MAUSS, 1974, p. 211). Neste sentido, destaque é dado pelo autor aos diferentes comportamentos humanos, tais como andar, dormir, falar, pisar, dentre outras técnicas corporais, que nos dão mostras de que o corpo se constitui, na verdade, como primeiro instrumento do homem, como foi no período pré-histórico. Deste modo, o “treinamento” se dá ao corpo de acordo com a função e o emprego que este terá: o treinamento, como a montagem de uma máquina, é a procura, a aquisição de um rendimento. Por esta razão, essas técnicas são pois as normas humanas do treinamento visando o rendimento humano (MAUSS, 1974).

MAUSS (1974) mostra ainda a importância que é para o indivíduo aprender estas técnicas convencionadas socialmente para que possa se inserir e demarcar um lugar no mundo a partir do sentimento de pertença ou de similaridade com determinado colectivo. Pois, há em todo o conjunto da vida em grupo, um tipo de educação dos movimentos em formação cerrada. Em toda sociedade, todos sabem e devem saber ou aprender aquilo que deve fazer em todas as condições. Portanto, as ideias do autor podem ser sumarizadas em três pontos essenciais: 1) as técnicas de corpo (natação, corrida, boxe, esgrima, pedestrianismo, alpinismo, entre outras) não se limitam ao uso de instrumentos, ferramentas; 2) as técnicas de corpo diferem de acordo com as culturas; 3) as técnicas de corpo variam em função do tempo. Neste sentido, as técnicas de corpo são desenvolvidas em função da cultura de cada povo e do tempo.

Por sua vez, BAUMAN (2001) entende que vivemos em tempos de modernidade líquida porque tudo perde a solidez que o caracteriza. Logo, se a solidez da pedra caracteriza a firmeza, o que é líquido desaparece rapidamente em segundos, como a água que não podemos sustentar nas mãos, pois é impossível conter um líquido senão em frascos. Deste modo, as pessoas consomem, muitas vezes, para ostentação. Assim, as compras não têm relação com necessidades, mas com o “[...] *tipo de imagem que gostaríamos de vestir e por modos de fazer com que os outros acreditem que somos*” (p. 87). Nesse sentido, o autor destaca que o consumismo é a

manifestação da quebra dos sólidos em sua máxima potência, produzindo um mundo dos líquidos em que tudo é rapidamente desfeito e assume novas configurações.

A sociedade actual vive uma modernidade líquida que está relacionada ao consumismo, na medida em que tudo é líquido; as pessoas tendem ao consumismo instantâneo como forma de superar um vazio existencial. Nesta óptica, a sociedade de consumo promete realizar os desejos das pessoas como nenhuma outra sociedade realizou; é, igualmente, uma sociedade de insatisfeitos porque, quando um desejo é satisfeito, surge imediatamente outro e assim sucede infinitamente, pois o sujeito é movido pelo desejo (BAUMAN, 2008). Acrescenta ainda o autor que o consumo em si não é negativo, é uma necessidade humana vital, mas o consumismo é característico de uma sociedade cujos valores são demasiadamente materialistas e o consumir está associado à concepção de identidade dos sujeitos de uma determinada sociedade.

BAUMAN (2008, p. 20) adita ainda que “[...] *a característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a transformação dos consumidores em mercadoria*”. Na sociedade dos consumidores, as pessoas aparentam estar alegres quando compram e aparentam uma ilusão identitária de que comprar mais poderá contribuir para tornar esse mesmo comprador alguém de valor. No mundo líquido-moderno, a solidez das coisas, assim como a solidez dos vínculos humanos, é vista como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, qualquer compromisso a longo prazo prenuncia um futuro prenhe de obrigações que limitam a liberdade de movimento e a capacidade de perceber novas oportunidades assim que elas se apresentarem (BAUMAN, 2010).

O autor anuncia o “corpo em contradição” que apresenta a bulimia (o querer ser gordo) e a anorexia (o querer ser magro) enquanto reações patológicas enraizadas na cultura consumista e egocêntrica; no ordenamento máximo da atenção direccionado para o corpo no sentido de desfrutar dos prazeres do corpo e, concomitantemente, manter-se em boa forma (BAUMAN, 2010). Ou seja, o corpo, na pós-modernidade, é um corpo-mercadoria que é concebido em função das necessidades do mercado de consumo. Pois, nesta sociedade pós-moderna, a vida é corrida, tudo deve ser regulado na perspectiva de consumo, o corpo é seduzido por desejos sempre crescentes e quereres voláteis orientados para a busca da aptidão ou boa forma.

Nesta perspectiva, segundo SANTOS (2019), o que predomina hoje em dia é uma emancipação preserva do corpo. O culturismo, a medicação preventiva, o *jokking*, os desportos radicais, as grandes maratonas e as indústrias das academias são algumas das formas dominantes da emancipação do corpo pelo que é cuidado de forma obsessiva a fim de maximizar a sua vitalidade e o seu desempenho. Considera o mesmo autor que esse novo humanismo, altamente processado, enquanto sujeita o corpo ao monopólio do conhecimento técnico-corporal e à lógica do valor acrescentado, a produção capitalista de corpos, permite que estes sejam hierarquizados no trabalho e no lazer segundo o maior ou menor grau em que se distanciam da equação corpo/mente.

Olhando para estas explanações dos autores supracitados observam-se as influências da medicina na criação de um padrão de corpo ideal e perfeito. Assim, até aos dias de hoje, continuamos preocupados com uma máquina perfeita, perpetuando a concepção cartesiana do corpo. O mundo contemporâneo procura a perfeição do corpo pelas modificações genéticas para produzir pessoas perfeitas, mais belas e mais fortes. Igualmente, o neoliberalismo nos conduz a um corpo-mercadoria que é regulado pelo mercado. É o que assistimos com a proliferação de academias e ginásios, produtos para emagrecimento e engordar, manipulações genéticas e o consumo de anabolizantes para alcançar o maior rendimento.

Concordando com LE BRETON (2013), o corpo não deve continuar a ser do domínio do biólogo, do médico, do matemático ou do físico que o tratam como um rascunho que deve ser levado à sua perfeição pela ciência, mas, através da corporeidade, uma atitude corpórea na qual o pensar, o agir e o sentir estejam presentes nas nossas vidas. Nesta perspectiva, autores como FREIRE (1991), DANTAS (2001), MOREIRA (2003, 2011, 2012), JOÃO e BRITO (2004), NÓBREGA (2005, 2007, 2010, 2016), GAIO e PORTO (2006), REGIS DE MORAIS (2008), SANTIN (2013), MERLEAU-PONTY (2014), FOUCAULT (2014), GALLO e ZEPPINI (2016) e GONÇALVES (2017) abordam a corporeidade como uma outra visão do corpo.

A primeira abordagem do corpo-sujeito foi baseada nos pressupostos epistemológicos da Fenomenologia nas quais a corporeidade não podia ser entendida apenas como um conceito, mas sim como uma atitude calcada na existencialidade do sujeito (MERLEAU-PONTY, 2014). A noção da corporeidade foi desenvolvida no Século XX, inicialmente por Maurice Merleau-

Ponty (1908-1961) a partir dos seus estudos fenomenológicos sobre a percepção. Como explica MERLEAU-PONTY (2014), a existência do ser humano é explicada a partir da primeira via de acesso, a da Fisiologia, que nos permitiu elucidar o funcionamento do corpo e, segundo, pela via da Psicologia. A explicação fisiológica sustenta-se em procedimentos mecanicistas enquanto a psicológica na tomada de consciência.

Como assegura NÓBREGA (2010), a corporeidade, entendida como virada epistemológica preocupada com os saberes do corpo, emerge da capacidade de interpretarmos o ser vivo desde os níveis celulares até aos aspectos simbólicos e sociais. Ou seja, um saber incorporado, saboreado, em que a corporeidade possa se transformar em possibilidades de um rever epistemológico, científico, ético e estético. Outrossim, MOREIRA e SIMÕES (2016), ao reflectirem sobre pressupostos epistemológicos de corporeidade, vêm que ela nos faz entender o ser humano em sua existência na busca da superação, permitindo, com isto, novas maneiras de conhecer e conviver ética e socialmente.

Neste sentido, MERLEAU-PONTY (2014) afiança que é preciso entender que a unidade entre a alma e o corpo não é selada por um decreto arbitrário entre dois termos exteriores, um objecto e outro sujeito. Ela se realiza a cada instante no movimento da existência do ser humano, isto é, o corpo é definido pela existência em si.

Essa unidade, como esclarece ainda o autor,

só poderá ser mantida se para o corpo existirem várias maneiras de ser corpo, para a consciência várias maneiras de ser consciência. Na medida em que o corpo é definido pela existência em si; ele funciona uniformemente como um mecanismo, na medida em que a alma é definida pela pura existência de si; ele só conhece os objectos desdobrados diante de si (MERLEAU-PONTY, 2014, pp. 174-175).

Daí que o autor mencionado anteriormente vai afirmar que o ser humano é um corpo-sujeito alicerçado na corporeidade, na sensibilidade, na convivência harmoniosa com o outro, com as coisas e com o mundo.

Outrossim, GONÇALVES (2017, p. 144) afirma que “a unidade corpo-alma encontra seu fundamento na unidade homem-mundo alicerçada na concepção filosófica da corporeidade que propõe uma indissociabilidade entre corpo e espírito” (alma, mente). Entretanto, conforme DANTAS (2001), a concepção de corpo-sujeito constitui uma nova abordagem epistemológica por rejeitar qualquer dualismo metafísico. Daí que, segundo o mesmo autor, a corporeidade é uma apropriação do corpo-sujeito superando o que se pode considerar um erro histórico, a dicotomia corpo-alma. Acrescenta ainda que

o homem não é uma união⁷, mas uma unidade porque o espírito (alma, mente) é o outro lado do corpo, de que é inseparável. Pois, o homem nunca seria homem sem a sua especificidade corpórea, e o seu corpo não seria corpo sem o espírito de que é encarnação e que o vivifica (DANTAS, 2001, p. 210).

As explicações fisiológicas e psicológicas, em simultâneo, visam superar a dicotomia corpo-alma e fundamentar a coexistência entre estas duas componentes como uma unidade indivisível.

Antes, FREIRE (1991, pp. 26, 27, 63), entendia que

é pela corporeidade que existimos porque o corpo é nossa realidade terrena. Uma realidade que se prova pela motricidade. [...] É pela corporeidade que o homem diz que é de carne e osso. Ela é a testemunha carnal de nossa existência. A corporeidade integra tudo o que o homem é e pode manifestar neste mundo: espírito, alma, sangue, ossos, nervos, cérebro, etc. a corporeidade é mais do que um homem só: é cada um e todos os outros.

Neste sentido, o corpo age como de um só órgão se trata, dada a unidade e identidade do corpo como um sistema sinérgico que abarca o sensível, o inteligível e o motor. Acrescentam MOREIRA, CAMPOS e SIMÕES (2019, p. 172) que

a corporeidade pode permitir que interpretemos o mundo mais do que o expliquemos, permite pensar o outro e a si mesmo a partir da significância dessa

⁷ Entendida aqui como justaposição de órgãos

relação. Ainda nesta trilha, Corporeidade pode permitir que interpretemos o mundo mais do que o expliquemos, permite pensar o outro e a si mesmo a partir da significância dessa relação.

SANTIN (2013) fundamenta a ideia dos autores citados anteriormente dizendo que a corporeidade não deve ser entendida por meio de conceitos e definições de manuais, mas completada pela observação das imagens de corpo que se constroem no imaginário social que são determinantes na convivência corporal.

O que o homem, como ser existencial, pode manifestar através da sua corporeidade é o que MERLEAU-PONTY (2014) considera ser o veículo do ser no mundo. Como diz o autor, “só tenho consciência do mundo por meio de meu corpo” (p. 210). Por isso, “eu compreendo o mundo porque para mim existe o próximo e o distante que são o próprio mundo contraído em uma apreensão global” (p. 547).

Para DANTAS (2001), o nosso corpo é um saber habitual do mundo cuja unidade se revela na estrutura de encadeamento das características do espaço e do tempo. Pois, “corporeidade somos nós na íntima relação com o mundo, porque um corpo sem o outro é inconcebível” (p. 181).

Deste modo, o autor supracitado assegura que a psique depende do corpo próprio e, portanto, da natureza física, daí um inegável aspecto físico-psíquico no conjunto das sensações. Por isso, fundamenta o autor, “há certamente uma individualidade específica interarticulada e comunicante atingida pelas coisas e pelos corpos no mundo, onde o todo se dá e funciona, sendo a mais evidente a do corpo próprio e da sua intencionalidade” (DANTAS, 2001, p. 213).

Entretanto, GAIO e PORTO (2006, p. 10) entendem que

corporeidade é original e plural e sua existencialidade se expressa no seu mundo vivido sem separação entre o inteligível, sensível e motor numa relação dialógica que nem sempre é harmoniosa, porém constante, em que se abre para a descoberta da identidade que é própria e única. Por isso, a corporeidade engloba o sensível, o inteligível e a motricidade.

Pela razão explicitada anteriormente, o ser humano é multidimensional a partir da interacção entre o corpo e a alma que se estabelece através da sua própria história e experiência existencial. Pois, para MERLEAU-PONTY (2014, p. 186), “*no sujeito normal há uma essência de história que se destaca à medida que a narrativa avança*”. Assim, a história é para o sujeito um certo acontecimento humano, reconhecível pelo seu estilo e pelo poder de viver, para além da sua experiência imediata.

Daí que, para MOREIRA (2012, p. 79), a abordagem sobre corporeidade deve

buscar a transcendência em todas as formas e possibilidades, tanto individual quanto colectivamente. Ser mais é sempre viver a corporeidade, é sempre ir ao encontro do outro, do mundo e de si mesmo. É viver na busca de compromissos com a cidadania, com a liberdade de pensar e agir, consciente dos limites desse pensar e desse agir. É incorporar signos, símbolos, prazeres, necessidades, por meio de atos ousados ou de recuos necessários sem que um negue o outro. É cativar e ser cativado por outros, pelas coisas, pelo mundo, numa relação dialógica na busca da superação.

Advogar a corporeidade é reflectir sobre o corpo total, confuso, imprevisível, complexo que somos porque, conforme MERLEAU-PONTY (2014, p. 269), “*não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo. (...) Sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, evidentemente, sou ser total*”. Logo, segundo NÓBREGA (2010, p. 20) “*compreende-se a corporeidade como sendo a unidade que engloba uma pluralidade de formas ou de existências*”.

Neste contexto, defender a corporeidade como possibilidade de superação da ideia de corpo-máquina ou objecto, concordando com MOREIRA, CAMPOS e SIMÕES (2019), é olhar para o corpo-sujeito como produtor de história e cultura, propiciando relações de cooperação e valorização dos diferentes sujeitos e culturas, preservando suas identidades e caminhando no sentido de buscar a unidade nas diferenças. Porque “*a corporeidade é, existe e possui, através da cultura, significado*” (MOREIRA, 2012, p. 135).

Assim, encontramos nossa corporeidade e sociabilidade na preexistência do mundo. Como sustentam GAIO e PORTO (2006, p. 9), *“ser um corpo é ter tantas possibilidades como pensar, sentir, agir, criar, dialogar, relacionar-se, entre tantas outras particularidades que caracterizam esses seres complexos que, vivendo sua existencialidade, são capazes de adaptar às mais diversas situações da vida”*.

É nesta óptica que MERLEAU-PONTY (2014) entende que nosso corpo é um conjunto de significações vividas que caminham para seu equilíbrio numa dada situação. Logo, o corpo é eminentemente um espaço expressivo. Igualmente, NÓBREGA (2016) assegura que o corpo faz as coisas existirem para nós e esse sentido afectivo (afectividade), relacionado à sexualidade, realça nossa relação com o outro e com a nossa existência.

Neste prisma, a afectividade, acrescenta NÓBREGA (2016) é uma compreensão erótica da ordem do desejo que liga um corpo a outro seja por amizade, amor, odio ou rejeição. Por isso, o corpo assegura a transmutação da vida como no sono, na emoção, na sexualidade que é coexistência à vida. A linguagem dá ao corpo uma dimensão expressiva. Logo, há na linguagem uma relação directa com a cultura que faz com que ultrapassemos o uso biológico do corpo.

Antes, a mesma autora dizia que advogar a corporeidade é considerar que *“o corpo expressa a unidade na diversidade, entrelaçando o mundo biológico e o mundo cultural e rompendo com o dualismo entre os níveis físicos e psíquicos”* (NÓBREGA, 2005, p. 63). Por isso, a noção de corporeidade deve superar a dicotomia biológico-cultural, abranger o corpo vivo e significante fundado na facticidade e na cultura, expressando a unidade do ser-no-mundo.

Outrossim, os corpos traduzem as características sensíveis, biológicas, sociais, culturais e outras dos seres humanos durante seu processo vital. Essa complexidade revela-se no corpo em movimento por meio do diálogo entre essas características, de modo individual e colectiva, indicando-nos a diversidade humana (GAIO e PORTO, 2006).

A corporeidade, ao integrar tudo o que o homem é e pode manifestar, só é expressa se estiver relacionado com os outros, as coisas e o mundo. Como afirmam GAIO e PORTO (2006, p. 11)

nós somos corpo numa relação com os outros, e conhecê-lo por meio desse diálogo significa assumirmos nossa identidade, pois, olhando de um corpo para outro corpo entendemos o que não somos e o que somos, descobrindo nossas limitações e decifrando nossas possibilidades.

Por sua vez, DANTAS (2001) considera que a corporeidade é generalidade do sensível não especificamente pertencente nem ao corpo nem ao mundo. Pois, o corpo é um conjunto de significações vividas porque, segundo MOREIRA, CAMPOS e SIMÕES (2019), incorpora termos importantes para entender o ser humano, como sentir, sonhar, transcender, criar.

É nesta visão que a corporeidade, para MERLEAU-PONTY (2014), deveria ser algo muito simples de ser entendido, porque, *“como seres humanos, somos corpos animados que vivenciamos as nossas vidas em busca da superação e transcendência, na relação com os outros e na busca do conhecimento das coisas e do mundo”* (p. 186). Logo, o ser humano é o corpo sujeito que se constitui permanentemente em nossas experiências, com o outro e com o mundo.

No entanto, REGIS DE MORAIS (2008) alerta que a abordagem sobre a corporeidade é complexa e insidiosa porque *“uma coisa é tratar de um corpo que se esquadrinha observacional e laboratorialmente, no destroncamento de suas estruturas anatômicas e de suas fisiologias. Outra coisa é retornarmos-nos ao corpo que somos e vivenciamos, no complexo horizonte da nossa existência”* (p. 71).

Diz ainda SANTIN (2013, p. 55) que

a imagem da corporeidade de nossa cultura racionalizada, cientificada e industrializada em nada garante o cultivo do corpo, ao contrário, o reduz a um objeto de uso, um 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.

Nesta perspectiva, para o autor supracitado, a corporeidade é culto e cultivo do corpo, pois, *“a corporeidade precisa ter a dignidade da acção sagrada e festiva e, ao mesmo tempo, a quotidianidade do esforço e do trabalho criativo”* (p. 67). Ao produzir cultura e história, o corpo

do ser humano é aquele em que o sensível, o inteligível e o motor se fundem na corporeidade. Por isso, a corporeidade é vivenciada das mais variadas formas no mundo predominantemente global e local que CASTIANO (2011) chama de Glocal⁸.

Para MOREIRA, CAMPOS e SIMÕES (2019, p. 171) “corporeidade engloba o sensível, o inteligível e a Motricidade”. Como explica GONÇALVES (2017, pp. 145-147), “o inteligível é aquele que nunca vemos. É aquele que só aparece mediado pela fala ou pela escrita. (...) O sensível seria aquele que se mostra a todo o instante, nas mais diversas expressões”. Por isso, o corpo comunica, cria e significa as suas acções motoras. Logo, a corporeidade engloba o sensível, o inteligível e a Motricidade.

No entanto, FREIRE (1991) sustenta que é na motricidade que o sensível e o inteligível se integram. Ou seja, “é no real que se integram, ao passo que se separam apenas nas representações que fazemos do real. Descrever o homem se movimentando é descrever sua inteligência, seus sentimentos, seu sistema em funcionamento” (p. 63). Trata-se, na verdade, de descrever a única realidade visível do ser humano.

Conceber a corporeidade integrada na unidade do homem significa, para GONÇALVES (2017), resgatar o sentido sensível e corpóreo na vida humana. Neste sentido,

a práxis humana se efectiva porque o homem é um ser corpóreo, que possui necessidades materiais e espirituais. Sua relação com o mundo é a relação de um ser engajado no mundo- que tem emoções, que ama, que odeia, que tem fome, que tem dor, que vive a solidão, a amizade, o desprezo, etc.-, enfim, de um ser que sente, sobre o qual o pensamento se edifica (GONÇALVES, 2017, pp. 176-177).

Ademais, a corporeidade deve alcançar a plenitude de seu desenvolvimento no estado estético, livre do mais alto grau de qualquer coerção, apenas na fruição da perfeição estética. Por esta razão, MOREIRA (2011) considera que analisar o fenómeno corporeidade é adentrar aos

⁸ É um mundo na qual se interpela as relações entre grupos no interior de todas as sociedades, mas também a relação entre as diferentes partes do mundo (CASTIANO, 2011).

símbolos e signos que estão tatuados no corpo ao longo do tempo. Pois, “*o ser humano, por produzir cultura e história, ao mesmo tempo em que é modificado por essa cultura e essa história que produz, recebe marcas que estão presentes em seu modo de ser e de se relacionar com os outros e com o mundo*” (MOREIRA, 2011, p. 95).

Portanto, o conhecimento sobre a corporeidade deve, segundo MOREIRA (2011), reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir todos os aspectos constitutivos do humano, porque o desenvolvimento da inteligência, no mundo humano, é inseparável do mundo da afetividade, da curiosidade, da paixão.

Conhecer corporeidade, para MOREIRA (2003, p. 87), é entender “*um corpo sujeito existencial, complexo, que vive sempre no sentido de sua auto-superação*”. Acrescenta ainda que o eu corporeidade só tem sentido na presença dos outros: tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas. Conhecer corporeidade é trabalhar no trato corporal com o corpo que se auto-supera. É muito presente a constatação de que o ser humano tende, como vivo, à auto-superação e/ou à transcendência.

A nossa existência biológica, social e histórica do ser humano se dá com a presença do nosso corpo e esta circula entre permissões e proibições de toda natureza: regras; normas; controles e diferentes abordagens elaboradas por teorias científicas, artísticas, filosóficas e pedagógicas. São estas razões pelas quais se fazem necessárias reflexões sobre discursos e práticas que abordem o universo da corporeidade (MOREIRA e SIMÕES, 2016).

Por isso que a corporeidade é uma unidade que engloba pluralidade, assim como percorre a história das ideias e percebe a busca de cientistas, filósofos e artistas para compreender o corpo em sua comunicação com a natureza e com o espírito, constituem um desafio que aponta para compreender o corpo não como justaposição de partes distintas, ou para compreender o espírito não como senhor do corpo, mas para compreender ambos sendo um, expressando-se na corporeidade (NÓBREGA, 2010).

O entendimento da corporeidade, para JOÃO e BRITO (2004), deve procurar restabelecer a relação entre o corpo (sensível) e a mente (inteligível) como proposta para a superação da visão mecanicista fragmentadora do princípio da unidade do ser humano. Assim, a corporeidade

“constitui-se das dimensões físicas⁹, emocional-afectiva¹⁰, mental-espiritual¹¹ e a socio-histórico-cultural¹², ou seja, o corpo com as suas vísceras, ossos, carne, sensações, emoções e manifestações” (p. 1).

Uma outra visão do corpo contemporâneo é trazida por MORIN (2011), quando afirma que compreender o ser humano como unidade na diversidade e diversidade na unidade implica reconhecer a condição humana; é estar em sintonia com as diferenças, mas estas de maneira nenhuma devem impedir a busca de nossa unidade. Pois, *“a compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão”* (p. 17).

Acrescenta o autor supracitado que

o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os seres humanos (p. 15).

Como afirmam MOREIRA, CAMPOS e SIMÕES (2019), pensar no ser humano na unidade e diversidade implica valorizar os saberes, os fazeres, as artes de viver das diversas culturas, inclusive as orais. Outrossim, presume entender o corpo como possibilidade de superação da ideia de corpo máquina, levando-nos ao sentido de corpo-sujeito produtor de história e cultura; propiciando relações de cooperação e respeito a diferentes sujeitos e culturas, preservando suas identidades, mas caminhando no sentido de buscar a unidade nas diferenças.

⁹Estrutura orgânica-biofísica-motora organizadora de todas as dimensões humanas

¹⁰ Engloba o instinto, a pulsão e o afecto

¹¹ Compreende a cognição, a razão, o pensamento, a ideia e a consciência

¹² Abarca os valores, os hábitos, os costumes, os sentidos, os significados e simbolismos

GALLO e ZEPPINI (2016) entendem corpo como *“parte ativa na constituição ética de si mesmo, na forma de uma estética da existência, trabalho de si sobre si mesmo, que nos constitui como sujeitos”* (p. 130). Acrescentam que devemos caminhar na direcção da (re)construção de sujeitos que se forjam e se constroem no seio das relações de poder, porque, como fundamentam os autores, *“cuidar de si é cuidar do corpo e da mente, explorando suas possibilidades, construindo relações com os outros que não são relações de dominação, mas de interacção libertária”* (p. 130). No entanto, chamam-nos atenção que *“cuidar do corpo não significa moldá-lo segundo os padrões de beleza, saúde e sanidade impostas por uma sociedade marcada pelo consumo, mas explorar suas possibilidades, inscrever no corpo as marcas de uma singularidade que possibilite a cada um viver a seu modo”* (p. 130).

Desta acepção de GALLO e ZEPPINI (2016) emerge a ideia do corpo como actor utópico e principal actor de todas as utopias. Segundo FOUCAULT (2013, p. 12)

mascarar-se, maquiar-se, tatuar-se não é, exatamente, como se poderia imaginar, adquirir outro corpo, simplesmente um pouco mais belo, melhor decorado, mais facilmente reconhecível: tatuar-se, maquiar-se, mascarar-se é sem dúvida algo muito diferente, é fazer com que o corpo entre em comunicação com poderes secretos e forças invisíveis. Máscara, signo tatuado, pintura depositam no corpo toda uma linguagem: toda uma linguagem enigmática, toda uma linguagem cifrada, secreta, sagrada, que evoca para este mesmo corpo a violência do Deus, a potência surda do sagrado ou a vivacidade do desejo.

Neste sentido, FOUCAULT (2013) vai desenvolver a ideia do corpo como uma heterotopia do sujeito, em sua materialidade, em sua carne, para além das suas próprias fantasias/utopias, porque o corpo é sempre um lugar, inabalável, uma vez que é pelo corpo que nos situamos no mundo. Pois, *“é em torno do corpo que as coisas estão dispostas, é em relação a ele [...] que há um acima, um abaixo, uma direita, uma esquerda, um atrás, um próximo, um distante/longínquo”* (p. 14).

O mesmo autor acrescenta que o sujeito não pode se deslocar sem o corpo, não pode deixá-lo onde está e ir para o outro lugar, pois, *“é nesta [...] concha da minha cabeça, nesta gaiola [...]”*

que será preciso mostrar-me e caminhar; é através desta grade que será preciso falar, olhar, ser olhado” (2013, p. 7). Por isso, entende que é no corpo que são imputadas as marcas identitárias, sociais e históricas do sujeito. Por conseguinte, é *“o espaço no qual vivemos, pela qual somos atraídos para fora de nós mesmos, no qual decorre precisamente a erosão de nossa vida, de nosso tempo, de nossa história, esse espaço que nos corrói e nos sulca é também em si mesmo espaço heterogêneo”* (FOUCAULT, 2001, p. 414).

Aliado ao pensamento de FOUCAULT (2001, 2013), e numa perspectiva pós-crítica, NUNES (2016) argumenta que o corpo deve ser entendido como um texto passível de comunicar, logo, da produção de nossas formas de comunicar através da leitura e escritura dos gestos e signos. Assim, o corpo todo e todos os elementos a ele agregados são utilizados durante o processo de comunicação. Esses recursos de comunicação corporal compreendem as roupas, os diversos tipos de ornamentos, as marcas que definem o corpo com altura, a cor da pele, os traços da face, o volume corpóreo, o cabelo, as cicatrizes e os gestos são textos do corpo. Todos constituem o corpo como um texto, uma forma específica de linguagem, a linguagem corporal.

Acrescenta o mesmo autor que *“a linguagem corporal constitui parte da identidade cultural, pois também permite o processo de comunicação entre os pares. Cada cultura propicia uma educação de corpo diferente, que por meios dos gestos se expressa e se comunica”* (p. 59). É com esta perspectiva de corpo como texto que a Educação Física deve tratar na medida que irá permitir uma leitura das práticas corporais dos alunos e das alunas a partir das identidades que produzem. A seguir desenvolvemos a compreensão do corpo para os/as africanos/as e moçambicanos/as que se desenvolve a partir de perspectivas religiosas, filosóficas e culturais.

1.2. Concepções de Corpo em África e Moçambique

Ah, Essa sou eu:
órbitas vazias no desespero de possuir a vida
boca rasgada em ferida de angústia
mãos enormes, espalmadas,
erguendo-se em jeito de quem implora e ameaça,
corpo tatuado de feridas visíveis e invisíveis
pelos duros chicotes da escravatura...
Torturada e magnífica,
altiva e mística,
África da cabeça aos pés,

– ah, essa sou eu.
Noémia de Sousa (2001, p. 49)

As concepções de corpo na África *bantu* tendem a mostrar um ser com valores axiológicos que devem ser respeitados e valorizados para se ser pessoa. Assim, autores como TEMPELS (2016), KAGAME (1956), MULAGO (1972), MBITI (1972), HAMPATÊ BÂ (1997), SENGHOR (1939, 1975), FANON (1968, 1997, 2002, 2008, 2009, 2010), CÉSAIRE (2010), NKRUMAH (1964), NGOENHA (2011), CASTIANO (2010), AMARAL (1999), BONO (2015), entre outros, apresentam as suas concepções sobre o corpo a partir das perspectivas filosóficas, religiosas e culturais.

O missionário belga Placide Tempels (1906 - 1977), que chegou à África no ano de 1933, na cidade de Katanga, Congo Belga, actual República Democrática do Congo, foi um dos pioneiros a fazer pesquisa sobre filosofia e religião africana. A partir da recolha de provérbios, lendas, adágios, contos, canções populares do grupo etnolinguístico *Baluba*, em 1933, produziu o seu livro intitulado “*La Philosophie Bantoue*”¹³ publicado em 1945, no qual expunha o que ele considerava ser a metafísica da força vital dos *bantu*¹⁴.

Na visão de TEMPELS (2016), o ser humano (corpo) para os *bantu* é o que possui força, ou seja, todo o ser é dotado de força vital. A força vital seria, para estes, o único valor essencial, identificável com a existência humana. Por isso, a força vital seria o elemento que explicaria não apenas a religião, mas também a forma como a África *bantu* compreendia o mundo. É por esta razão que na ética *bantu*, fazer o bem aumenta a força vital e fazer o mal diminui a mesma.

Assegura o mesmo autor que “o fundamento do universo, o seu valor supremo, é a vida, é a força que impulsiona e que emana dela. [...] Todos os seres são forças e em qualquer situação se deve, ininterruptamente, procurar acrescentar força à vida e ao universo” (pp. 35-36).

¹³ Traduzido em Português significa *A Filosofia Bantu*.

O termo *bantu*, que designa os povos e as línguas, pode ser traduzido como “gente”, “pessoas”, “humanos” e tem sua origem na raiz lexical “ntu”, com o prefixo da classe nominal 2 “ba”, os quais são bastante recorrentes nas línguas da família *bantu*.

¹⁴ O termo *bantu* significa gente ou pessoa e designa o conjunto das populações da África Austral. Estes povos falam línguas com grandes semelhanças morfológicas entre si. NGUNGA (2004) diz que “o termo *bantu* é usado nos estudos da linguística moderna para designar um grupo de 600 línguas, faladas por cerca de 220 milhões de pessoas, numa vasta região da África contemporânea” (p. 142).

Acrescenta ainda que os povos *bantu* distinguem no homem, o corpo, a energia vital (força), espírito (sombra) e o homem em si mesmo. Para ele, a concepção de vida dos *bantu* é alicerçada num único valor: a vida e o vigor da vida que é dotado de força.

MUDIMBE (2013) afirma que nos primeiros textos de TEMPELS (op. cit.) apresentava a mesma visão que os antropólogos e os missionários europeus traziam na altura sobre a África, “os textos eram dedicados a missão de liderar os negros a quem segundo ele não atribuíra o estatuto de ser humano completo, no que diz respeito a civilização” (p. 37). No entanto, FANON (2008) argumenta que o negro atrai e assusta pelas suas habilidades naturais para actividades lúdicas, emotivas e corporais, justamente por condizer àquilo que passou a “faltar” ao branco; por isso, “o branco está convencido de que o negro é um animal” (p. 147), ou seja, um objecto que pode ser usado ao serviço do branco.

Por sua vez, CASTIANO (2010) afirma que o homem africano sempre foi igualmente objecto nas pesquisas onde ele é a fonte do saber. Por isso, as referências aos homens e mulheres são sempre breves, sem nome e identificados como “informantes” do grande mestre. Neste sentido, continua o mesmo autor,

o saber destes informantes está, de certeza, por aí espalhado ou como notas de rodapé. Esses velhos e jovens foram objectivados, ou seja, tornados objectos embora na sua condição de sujeitos do conhecimento. Dito doutra forma, eles nunca foram apresentados como sujeitos do seu saber sendo-lhes reservado o lugar de aparecerem como ilustrações (em forma de fotos), como «provas» da autenticidade das informações contidas nos Usos e Costumes e noutros escritos divulgados por antropólogos missionários e coloniais (p. 35).

Mais tarde, TEMPELS (2016) acabou por romper com as ideias impostas pelos europeus segundo as quais os *bantu* eram povos que não teriam atingido a maturidade humana, ou seja, entre outras coisas, que não tinham filosofia. Deste modo, o autor defendia que o pensamento *bantu* é uma filosofia autêntica porque, como fundamenta, o comportamento do *bantu* devia ser compreendido como um comportamento racional, que se apoia sobre um sistema de pensamento coerente. Em função disso, o autor supracitado convidava a administração colonial a repensar o

seu pensamento por ter ignorado os valores e as práticas culturais do povo *bantu*. Ele foi considerado a primeira pessoa que aceitou a religiosidade dos negros, e que depois teve honra de ser o iniciador da filosofia africana contemporânea.

Dez anos depois de TEMPELS (op. cit.) ter publicado o seu primeiro livro sobre a Filosofia Africana e a religião apareceu KAGAME (1956) a escrever a sua concepção sobre o ser humano em África *bantu*. Alexis Kagame (1912 – 1981), filósofo, etnólogo, linguista e missionário ruandês, pertencia a etnia *kinyarwanda*. Nasceu numa família de historiadores de corte e logo se familiarizou com a tradição oral do povo *tutsi*. Obteve o seu doutoramento em Filosofia na Universidade Gregoriana de Roma, em 1955.

KAGAME (1956) faz dura crítica ao pensamento de TEMPELS (op. cit.) por ter-se baseado exclusivamente na realidade da tribo *Baluba*, que é uma etnia de Katanga, Congo Belga, onde o padre belga evangelizava, ou seja, ele generalizava a concepção de pessoa nos *bantu* a partir de uma vista particular dum povo.

Por esta razão, KAGAME (1956) se propõe analisar a concepção do ser humano e do universo, a partir dos seus estudos sobre a língua *bantu kinyarwanda* que é falada na Ruanda, para perceber a ontologia *bantu*, a partir de quatro categorias, nomeadamente: i) *Umntu*, que designa o homem como ser dotado de inteligência; ii) *Inkintu*, que se refere às coisas, os seres privados de inteligência; iii) *hantu*, que é o ser-localizador, congrega as categorias de tempo e lugar e iv) *Ukundu*, que designa o ser modal, que é o modo de ser do Ser. É neste contexto que o autor vai identificar o termo *mntu* como composto pela raiz (tema nominal) – *ntu* (*ser* em sentido genérico) e pelo prefixo *mu* (inteligência) para definir o Homem (corpo) como *Ser de Inteligência*.

A diferença no pensamento filosófico entre TEMPELS (2016) e KAGAME (1956) parte da interpretação do corpo. TEMPELS (2016) definiu-o como ser que possui força vital que vive num corpo, mas o tal corpo não é ser em si. Enquanto, para KAGAME (1956), o corpo é aquilo que é ser da inteligência, que após a morte recebe o nome de “ser de inteligência privado de vida” e não será mais um “ser vivo”, mas um “existente”. Percebe-se que os dois autores fazem

as suas concepções a partir de povos de Congo Belga e Ruanda, pelo que, no nosso entender, não se deve generalizar este pensamento aos outros povos *bantu*.

Entretanto, outro filósofo africano Vincent Mulago (1962) faz uma abordagem sobre o corpo a partir da análise da religião. MULAGO (1962) afirma que a religião atravessa toda a vida do africano em relação à sua vida individual, familiar e sócio-política. Pois, a religião tem função psicológica e social de integração e de equilíbrio do corpo por permitir compreender, valorizar, integrar, suportar sua condição existencial e submeter sua angústia. É graças a esta relação que se estabelece a supressão da dualidade entre o mundo visível e o mundo invisível para tender a unificação.

O autor supracitado entende que é incontestável que a família constitui, para os *bantu*, a base da unidade social que tem como princípio orientador a sua integridade. Por isso, a vida, para os *bantu*, só tem sentido quando é em comunhão com o outro. Não existem pessoas isoladas ou famílias isoladas, nem vidas isoladas. Há uma aliança entre os clãs cujos chefes assinam um pacto de sangue. Este gesto simboliza a amizade, a fraternidade, o amor mútuo, o dom de si, a fusão um ao outro, a entrada e acolhimento na família do amigo, incluindo a comunhão dos bens e dos interesses. A união vital é o laço fundamental que une entre si, vertical e horizontalmente, os seres vivos e mortos.

Segundo MULAGO (1962), esta analogia revela as aspirações do corpo de entrar em comunhão com o mundo para além do sensível. Trata-se de toda a vida, do ser inteiro, da integridade do ser. Por isso, a oferenda aos mortos, a comunhão com os espíritos e o pacto de sangue são o auge. É por esta razão que os *bantu* são solidários uns com os outros e tão unidos entre si.

Por sua vez, MBITI (1969) assevera que uma pessoa o é através de uma outra. Nesta óptica, o autor vai defender um princípio que depois foi convertido em um dos mais famosos axiomas da filosofia africana *bantu*: ***eu sou porque nós somos e, porque somos, então sou***. O autor, fundamentando a sua tese, afirma que em todos os *bantu* existem ritos de iniciação que

simbolizam, ao mesmo tempo, a morte¹⁵ e a ressurreição¹⁶. Com os ritos de iniciação, o jovem está pronto para a vida sexual, o matrimónio, a procriação e às responsabilidades familiares. Posteriormente, a morte separa o corpo da alma (espírito) e este passa a viver junto de outros espíritos. Embora o autor diga que não há dicotomia entre matéria e espírito, sagrado e profano, natural e sobrenatural, comunidade e indivíduo, sujeito e objecto ao considerar que o corpo se separa da alma, pensamos que estaria a admitir a existência dessa dicotomia após a morte.

O universo africano é um todo, os *bantu* viveriam em simbiose com Deus e com a natureza. O indivíduo só existe em colaboração com os outros, ou seja, a sua existência deve-se aos demais. É através de outras pessoas que ele chega ao conhecimento do seu próprio ser. O indivíduo tem existência e consciência de ser através do seu pertencimento ao grupo (MBITI, 1969). Este autor apresenta uma visão de corpo que se pode associar ao pensamento de MULAGO (op. Cit.) porque ambos pensam no corpo em comunhão com o outro. No entanto, a visão de dois autores não se acomoda na realidade actual (tempos neoliberais) em que tudo se baseia na economia do mercado, mas algumas práticas mencionadas pelos autores continuam em determinados povos *bantu*.

Os autores supracitados (TEMPELS, 2016; KAGAME, 1956; MULAGO, 1962; e MBITI, 1969) desenvolveram as suas ideias a partir da religião, língua, modos de ser e viver do africano. Mas, numa perspectiva anticolonial (pós-colonial) surgem outros autores como PADMORE (1956), SENGHOR (1962, 1975), FANON (1968, 1997, 2008), CÉSAIRE (2010), NKRUMAH (1964), entre outros, que, a partir dos movimentos pan-africanismo e negritude, procuraram superar o colonialismo e promover a identidade do ser negro, africano e sua cultura.

O movimento Pan-africano surge nos finais do século XIX e início do século XX como um projecto identitário, agregador e libertador do negro e do africano. Foi idealizado por líderes negro-africanos que se opunham ao colonialismo e ao racismo. Igualmente, defendiam o posicionamento político e ideológico dos negros e africanos com a finalidade de libertar a África da colonização. Conforme refere PADMORE (1956), um dos fundadores do movimento, este

¹⁵ A morte deve ser entendida aqui como a separação física dos candidatos dos seus progenitores.

¹⁶ A ressurreição deve ser entendida como a reinserção na tribo, depois dos ritos de iniciação, como nova criatura, novo ser, novo *muntu*.

pretendia defender a coexistência racial sob as bases da absoluta igualdade e respeito pela personalidade humana. Pois, é uma manifestação da solidariedade fraterna entre os africanos e os povos de descendência africana.

Aliado ao Pan-africanismo, surge a negritude nos anos 30 do século XX como uma nova corrente literária e cultural com finalidade de valorizar as culturas e o modo de ser do negro no mundo. SENGHOR (1962) define a Negritude como a herança cultural, os valores e o espírito da civilização negro-africana. Acrescenta que *“os povos negro-africanos são portadores de uma herança sociocultural carregada de valores e tradições respeitáveis que é preciso revelar, fazer ressurgir e de que aqueles podem e devem tomar consciência e orgulhar-se”* (pp. 249-279). Por sua vez, CÉSAIRE (2010, p. 40) afirma que a Negritude *“é, sim, uma forma de consciência oposta ao racismo; um posicionamento ético e moral global frente à racialização das relações humanas. Portanto, um jeito de ser, de pensar, de actuar e de se conceber frente à realidade concreta num mundo que, efectivamente, valora e hierarquiza as raças”*.

Estes movimentos visavam uma resistência identitária-cultural dos negros contra o racismo e outras formas de subjugação colonial, impostos pelos brancos colonizadores, com seus sistemas de exploração socioeconómico, político e cultural. Como menciona CÉSAIRE (2010, p. 21), *“a negritude é a exigência ontológica do Ser Humano que fora transformado em ‘negro-animal’, ‘negro-vegetal’, ‘negro-coisa’, ‘negro-sujeira’, ‘negro-fealdade’, ‘negro-sem-história’ e, naturalmente, ‘negro-sem-porvir’ pelo ocidente”*.

Estes pensamentos visavam ultrapassar a concepção ocidental do corpo negro, que é de corpo objecto, como menciona FANON (2008, p. 180) que *“o negro não é visto pelo branco como ‘outro’ sujeito, mas sim, como ‘outro’ objecto”*. Por sua vez, BHABHA (2013) afirma que os olhos do homem branco destroçam o corpo do homem negro e, nesse acto de violência epistemológica, seu próprio quadro de referência é transgredido, seu campo de visão é perturbado.

Na perspectiva de ultrapassar esta concepção do branco sobre o negro, FANON (1997) afirma que o colonizado percebe que sua vida, sua respiração, as pulsações do seu coração, são as mesmas do colonizador. Apreende que uma pele de colono não vale mais do que peles indígenas

e negras. Essa descoberta introduz um abalo essencial no mundo que vai criar uma nova segurança revolucionária do colonizado. O autor acrescenta que *“se, com efeito, minha vida tem mesmo peso que a do colono, seu olhar não me fulmina, não me imobiliza mais, sua voz não me petrifica. Não me perturbo mais em sua presença. [...] sua presença deixa de me intimidar”* (p. 34).

Por esta razão, SENGHOR (1962) declara que o Negro (ou a África) expressa uma relação muito mais íntima com a terra (natureza), o corpo (emoções, músculos e pulsões) e o lúdico (os ritmos, as cores e sabores). Daí que NKRUMAH (1964) entende que o espírito e o corpo são duas realidades diferentes, mas complementares pelo que a filosofia africana supera toda a concepção ocidental, por se manifestar na ordem do mundo e na harmonia da natureza, trazendo em si uma ideia de união, de conciliação entre os dois mundos (o sensível e o das ideias), não podendo ser concebida de forma separada dessas duas realidades.

De tal modo, identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, em dizer, de cabeça erguida: *“sou negro”*. Neste sentido, CÉSAIRE (2010, p. 21) afiança que *“a fidelidade repousa numa ligação com a terra-mãe, cuja herança deve, custe o que custar, demandar prioridade. A solidariedade é o sentimento que nos liga secretamente a todos os irmãos negros do mundo, que nos leva a ajudá-los e a preservar nossa identidade comum”*.

Deste modo, NKRUMAH (1964) entende que a grande missão é chegar não somente a emancipar economicamente os africanos, mas descolonizá-los pela mente impregnadas pela forma que a ideologia do capitalismo e da colonização ensinaram na perspectiva dominante. Por isso, na óptica de FANON (1997), os povos colonizados buscaram desenvolver estratégias diversas de resistência e emancipação à colonização. Trata-se de ir ao seu encontro de suas culturas outrora negadas para ressignificá-las, na luta, em busca da emancipação efectiva e não apenas simbólica.

Nesta perspectiva, SENGHOR (1962) apreende que a doçura, musicalidade e o ritmo “nato” do africano, passam a ser afirmados pelos movimentos antirracistas como elementos essencialmente africanos. Por isso, o autor fala da influência do ritmo na vida do homem negro: *“quando assisto a um jogo de equipa, a um desafio de futebol, por exemplo, participo no jogo*

com o corpo inteiro”. Deste ponto de vista, autores como SENGHOR (1962), FANON (1997, 2008), CÉSAIRE (2010), BHABHA (2013) e NKRUMAH (1964) entendem o corpo africano como sujeito resistente e emancipado contra ocupação colonial e exploração do homem pelo homem e se enquadram na perspectiva de Estudos Pós-Coloniais.

De igual modo, autores moçambicanos, como NGOENHA (2011), CASTIANO (2010), AMARAL (1999), BONO (2015), entre outros, desenvolveram as suas concepções sobre o corpo a partir da Filosofia Africana, e da religião e da cultura. Iniciamos a análise com Severino Elias Ngoenha, filósofo moçambicano que se dedica aos estudos sobre o pensamento africano, a antropologia, a filosofia de educação e a interculturalidade. O filósofo interpreta o corpo a partir da máxima de HAMPATÊ BÂ (1997) “*cada vez que um velho morre, é uma inteira biblioteca que se queima*”. Esta afirmação significa que, ontologicamente, os anciãos são depositários de um saber que é transmitido de geração em geração.

O corpo, segundo NGOENHA (2011), não tem necessidade de novos mitos, mas de certezas, de uma sociedade talvez menos perfeita, mas muito mais livre. A sociedade africana é, ao mesmo tempo, única e transcendental, na qual se vê a figura do corpo na relação com a alteridade no campo da interculturalidade. Por esta razão, em África *bantu*, enquanto modo específico de ser humano, construiu-se como uma espécie de reservatório de solidariedade ou de sociabilidade, quer como solução aos problemas próprios do Ocidente, quer do viver-juntos numa sociedade individualista. Por isso, o autor refere que, no contexto africano, não há dicotomia entre matéria e espírito, sagrado e profano, natural e sobrenatural, comunidade e indivíduo, sujeito e objecto.

O autor supracitado acrescenta ainda que o universo africano é um todo, os africanos vivem em simbiose com Deus e com a natureza. Pois,

o indivíduo chega a saber-se homem por sua implicação dentro duma comunidade humana em marcha. [...]. Na tradição africana esta comunidade de diálogo centra-se sobre o NÓS em interacção com o VÓS, uma relação simbiótica em que o EU e o TU são absorvidos em qualidades de participantes

do diálogo no interior de nós. EU e NÓS não parecem funcionar como consciência individual (NGOENHA, 2011, p. 194).

O mesmo autor refere ainda que toda pessoa representa o seu próprio papel social em benefício dos outros e não só com a finalidade de sobreviver ou de satisfazer as suas necessidades biológicas, mas para se dar ocasião de dar forma a sua arte. Assim, concebe o ser africano como ser comunitário, no qual a individualidade se absorve na coesão do grupo. Por isso, a figura do homem africano se constitui numa relação com a alteridade, isto é, no campo da interculturalidade.

José Paulino Castiano, filósofo e sociólogo moçambicano, desenvolve o seu pensamento sobre a ideia de *umuntu* (ser humano) a partir da intersubjectivação. CASTIANO (2010) defende que o objectivo do pensamento africano é fundar uma ciência baseada nos valores africanos, recorrendo a um quadro conceptual também genuinamente africano. Pois, o dualismo cartesiano não encontra espaço na ontologia *ubuntu*¹⁷ africana. Neste sentido, continua o filósofo moçambicano,

toda a actividade expressiva e comportamental do umuntu é uma busca de relevar e revelar a condição de existência do ubuntu; ou seja, o umuntu tem um compromisso naturalmente indissociável com o ubuntu. Só assim se compreende a expressão africana “Eu sou porque Tu és” que sublinha que a nossa existência como indivíduos só se pode compreender através dos outros membros da comunidade (pp. 157-158).

Por isso, o autor supramencionado afirma que “*não basta a existência do Ser (humano) para ser reconhecido como humano. É necessário que o Ser se torne e comporte-se como humano para termos o ubuntu*” (p. 158). Assim, o juízo ético sobre alguém é que determina a sua posição social e legal. A pessoa deve estar constantemente, através do seu comportamento, a provar que possui *ubuntu*.

¹⁷*Ubuntu- Ubu* evoca a ideia de Ser em si, antes da sua manifestação, mas sempre tende a manifestar- se no *ntu*. Ontologicamente, não existe separação entre o ser (*ubu*) e sua manifestação (*ntu*)

Conforme argumenta CASTIANO (2010), comportar-se de uma forma humana significa respeitar ao outro, ser tolerante, paciente, ter atitudes correctas e orientar toda a sua energia para o outro. A humanidade africana só é possível manifestar-se ao reconhecer a humanidade dos outros. Logo, um comportamento humano é a base das relações entre os homens. Por isso, entende a intersubjectivação como processo no qual os sujeitos do conhecimento entram em diálogo. Isto pressupõe o reconhecimento do outro como um interlocutor válido, digno e culto na base de dois referenciais da intersubjectivação: liberdade e interculturalidade.

A liberdade é reconhecer o Outro como ser humano, livre como eu. O Outro colectivo (raça, género, religião, etc.) não deve sufocar o Outro individual. Não se deve catalogar raças ou etnias ou grupos religiosos como se todos fossem da mesma forma: cada um pode conviver com os outros mantendo identidades diferentes. A liberdade do sujeito africano de falar por si, de construir o seu próprio discurso sobre a sua condição de existência. É a liberdade de ser livre em negociar a sua entrada na modernidade. Trata-se da liberdade de ter o direito de ser sujeito da sua história e do pensamento sobre si mesmo, que, quanto a nós, é o primeiro passo para o referencial da intersubjectivação.

[...] A interculturalidade consiste nas predisposições necessárias para o envolvimento mútuo de dois ou mais sujeitos que trocam experiências. Esta troca deve partir de sujeitos do mesmo hemisfério para dialogar depois com o outro hemisfério. [...] Pois, é preciso inserir nos currículos modelos e mestres africanos (CASTIANO, 2010, pp. 137-140).

Consequentemente, como refere o filósofo moçambicano que tenho vindo a citar, *muntu* é “a superação da subjectivação da autoconsciência (*cogito ergo sum*) com a busca da verdade da própria subjectividade fora de si mesma, que conduz necessariamente à abertura ao outro/Outro, isto é, à intersubjectividade” (p. 194).

Por sua vez, AMARAL (1999) apresenta, no contexto moçambicano, cinco definições de *muthu* que interagem entre si, designadamente: 1) pessoa como centro consciente do universo, pois

todas as principais categorias dos seres que povoam o universo ontológico africano¹⁸ são vistos em função da sua relação com a pessoa humana; 2) pessoa como centro do equilíbrio das forças cósmicas, na medida em que a pessoa humana, como manifestação da consciência, constitui o centro e ponto de equilíbrio desta harmonia universal, cuja fonte e controlador último é Deus; 3) pessoa como resultado do processo gradual de crescimento, porque não nasce já feita, mas vai se fazendo gradualmente no processo de iniciação através de instruções, ritos, símbolos e cerimónias significativas e eficazes; 4) pessoa como ser de relação e participação comunitária,¹⁹ pois o africano não consegue conceber a sua existência sem a comunidade, sem a família e 5) pessoa como sujeito integrado e pluridimensional, porque a cada relação (vertical ou horizontal) sempre se envolve a totalidade do *muthu*.

O Africano tem uma visão unitária e integrada da realidade (pessoa, sociedade, mundo), na qual arte, religião, mitologia, pensamento especulativo e afectividade interagem. Por esta razão, BONO (2015), em entrevistas que efectuou aos falantes das línguas *bitonga*, *xithswa* e *cicope*, apurou que o requisito comum para ser pessoa é a posse de qualidades e valores aceites pela sociedade que são a convivência com os semelhantes e o respeito das normas de convivência social. Um ser é pessoa graças às suas acções. A definição que se pode traçar destas entrevistas é de pessoa como um ser social e não seria pessoa sem a existência do outro. O outro torna o indivíduo pessoa, na medida em que sabe se envolver em actividades sociais importantes para a comunidade.

Nesta perspectiva, o autor supracitado entende que a ideia de pessoa, em África, se impõe na sua originalidade, porque traz consigo a ideia de abertura ao transcendente e à ideia de comunidade. Acrescenta ainda que

os mitos não poderiam fazer mais do que confirmar uma verdade já evidente no próprio ser da pessoa. Eu também, em busca da minha verdade, sou o outro para a outra pessoa, que é igualmente em busca da sua verdade. Ambos percebemos

¹⁸As principais categorias dos seres para os africanos são Deus, espírito, homens, natureza, ser visíveis e invisíveis. Por isso, no conceito africano é a pessoa-consciência que dá ordem, significado e unidade ao universo.

¹⁹Para ser *muntu* é pertencer a uma dada comunidade que significa participar nas crenças, cerimónias, rituais, nas angústias e nas esperanças dessa comunidade

que a nossa verdade não pode ser encontrada em nós, nem mesmo em outros como nós, limitados, finitos e também em busca da sua verdade. [...] A verdade do homem, ou melhor, da pessoa, é verdade da pessoa em liberdade, por isso é transcendente e pode ser apenas esperada e jamais deduzida. Pessoa é aquele que antecipa no presente a sua verdade, na abertura aos outros e ao Outro, sob mediação dos antepassados (BONO, 2015, p. 193).

Neste sentido, BONO (2015) propõe reformular a ideia de *muthu* ao agregar o famoso axioma de Mbiti: “*eu sou porque nós somos e como somos, logo existo*” com o aforismo zulu: “*uma pessoa é uma pessoa através de uma outra*” para propor a sua ideia: “*Eu sou porque acredito e amo*” (p. 197). A partir do convite *bela nyumbani*²⁰, o autor acima citado elabora um modelo teórico de pessoa africana, mais abrangente que é o *Muntuísmo* definido como modelo teórico do egocentrismo africano e define como princípios fundamentais: Deus, Pessoa, Comunidade. Por *Muntuísmo* entende o autor que um modelo de pessoa africana que encontra a sua verdade e abertura transcendental e horizontal, que se define no aforismo: “*Eu sou porque acredito e amo*”. Pois, a sagaz africana poderá ajudar a reencontrar o sentido perdido de ser pessoa. Com a sua desarmante simplicidade e com o seu sorriso, a pessoa africana lança-nos mais uma vez o seu convite: *Bela nyumbani*. Este convite é uma forma de tornar a nossa casa um espaço acolhedor para todos, mas, neste tempo neoliberal, fica difícil ser afável, porque nem sempre as pessoas tem boas intenções ao aceitar ou ao fazer.

No entanto, os padrões de corpo em África variam de acordo com a cultura de cada região. Por exemplo, como escreve ROUANET (2003), “*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*” (p. 54). Outrossim, “*se tivesse nascido do outro lado, seria festejado como uma pessoa favorecida pelos deuses*” (p. 54). Igualmente, a miopia “*é considerada normal em culturas agrícolas e grave em culturas de caçadores*” (p. 54). Esta perspectiva de corpo é local e cultural, pelo que demarca uma diferença com a perspectiva ocidental e comunga com os vários autores apresentados anteriormente.

²⁰Em bitonga que é um convite que diz “entra dentro de casa”

Nesta perspectiva cultural, raparipas e rapazes moçambicanos/as são educados/as de formas diferentes. Como refere CASTIANO (2008), na educação informal, os rapazes ainda cedo são educados a ter agilidade e força para poder trepar árvores para tirar frutas, poder resistir à dor²¹ e correr para transmitir notícias a famílias longínquas, por isso, devem ser bravos e fortes. Igualmente, são-lhes exigidas habilidades, não só cognitivas, mas também de domínio corporal como construir uma casa, cuidar de um rebanho, saber nadar, pescar e caçar. Contrariamente, as raparigas devem aprender a conhecer o seu corpo, a saber aguentar com prazer a dor do parto, a não serem preguiçosas porque devem trazer água do poço- que muitas vezes ficam longe da casa, acordar muito cedo para varrer o quintal, cuidar dos irmãos e/ou das irmãs mais novos/as, conter-se dos excessos que a vida dispõe.

Em outro contexto, CASTIANO (2011) afirma que ser uma criança respeitosa em Manica e Sofala é saber cumprimentar as pessoas ou visitantes na rua, chegar cedo à casa, aceitar ser mandada, ajudar nos trabalhos domésticos, despedir quando sair de casa, não mentir, cumprir com os recados dos pais, cumprir com os ritos de iniciação, não brincar com menina se for menino e vive-versa, saber construir sozinho a palhota se for rapaz. Em relação às mulheres, o autor diz que são aquelas que “[...] *usam decentemente, saúdam as pessoas, trata bem aos visitantes (principalmente da família do marido), ajoelha ou baixa a cabeça quando cruza com alguém, não se zanga e nem ralha com o marido e os filhos, tem a casa e o quintal sempre limpos, respeita ao marido*” (p. 246). Por sua vez, os homens respeitosos são aqueles que batem as palmas ou juntam as mãos em sinal de gratidão quando se cruzam com alguém desconhecido ou mais velho; tratam bem as suas esposas, vestem-se decentemente, não são grosseiros com as suas esposas, não bebem todo dinheiro, participam nas cerimónias da zona como, por exemplo, *maphale* que é a limpeza das campas, e nas cerimónias de pedido de chuvas.

Nesta óptica, DIAS (2018) afirma que Moçambique possui uma cultura híbrida que não é, nem tipicamente africana, nem sequer, totalmente, europeia. Ela também não é a justaposição simples de duas culturas, ela tem traços africanos, mas também europeus e ela também é, ao mesmo tempo, uma terceira cultura, principalmente nas zonas urbanas. Pelo que é necessário atender à Interculturalidade que pode significar tanto a valorização do “outro”, como também a

²¹ O rapaz não pode chorar em frente da(s) rapariga(s) ou de outro(s) rapaz(es).

mistura e a mestiçagem das culturas. Para além de atender à Interculturalidade, os/as educadores/as têm também de atender às questões da transculturalidade moçambicana que se refere aos elementos locais que são comuns às várias culturas étnicas.

Face a estes pensamentos sobre *muntu* entendemos que a concepção do corpo para os povos *bantu* e moçambicanos é de um ser uno e indivisível (corpo, espírito, alma, mente), detentor de valores como viver em comunidade, ter respeito com o outro, compaixão, altruísmo, afecto, compreensão e solidariedade. O corpo, em África e Moçambique, é concebido como um sujeito integrado e pluridimensional com uma visão unitária e integrada da realidade, através da qual arte, religião, mitologia, pensamento, crença, costumes e afectividade interage e comunica com os outros, com os antepassados (espiritualidade) e com o mundo. Por isso, entendemos o corpo como um texto passível de ser lido e escrito a partir das diversas manifestações culturais e sociais.

Como declama SOUSA (2001, pp. 40-41)

*Se quiseses compreender-me
Vem debruçar-te sobre a minha alma de África,
Nos gemidos dos negros no cais
Nos batuques frenéticos dos muchopes
Na rebeldia dos machanganas
Na estranha melodia se evoluando
Duma canção nativa noite dentro!*

Neste sentido, interpretamos o poema da Noémia de Sousa a partir de FOUCAULT (2013, p. 14), quando diz que

o corpo é o ponto zero do mundo, o lugar em que os caminhos e os lugares vêm se cruzar; o corpo não está em nenhum lugar: ele é no coração do mundo esse pequeno núcleo utópico a partir do qual eu sonho, falo avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego, pelo poder indefinido das utopias que imagino. Meu corpo [...] não tem um lugar, mas é dele que partem e se distribuem todos os lugares possíveis, reais ou utópicos.

Com base nos argumentos apresentados anteriormente, entendemos que o ser humano é um sujeito produtor de histórias, singularidades e multiplicidades na sua relação com o mundo e com os outros, sendo mediados pelas relações de poder concebidos de forma ética e estética no cuidado de si. Esta concepção de corpo, em África *bantu* e Moçambique, é sustentada pelas

teorias pós-colonial como mencionamos anteriormente a partir de Senghor, Fanon, Cesaire e Nkrumah. Igualmente, encontra seus alicerces no Multiculturalismo Crítico e nas Epistemologias do Sul, na medida em que valoriza a voz dos seres humanos como actores e atrizes das suas identidades, culturas, histórias e experiências, pelo que interessam às teorias pós-críticas de Educação Física uma visão integrada a partir das perspectivas do Multiculturalismo Crítico, das Epistemologias do Sul e dos Estudos Pós-coloniais.

Concordando com MARTINS (2019), nas Epistemologias do Sul importa recrutar o corpo que constitui a condição do conhecimento, que se liga às emoções e que é condição do prazer, de desejo e de sofrimento, o corpo que tanto traz a vulnerabilidade da existência como se constitui enquanto manifesto de luta e resistência. Pois, como diz MONDLANE (2019), o corpo é um território de construção de relações, um território de apropriação, dominação e de controlo. Quanto mais “fértil” for, mais em disputa estará. Quanto mais preto for, quanto mais feminino, quanto mais pobre, mais se lhe agregará peso no fardo a carregar e mais se lhe apartará para o outro lado da linha abissal. Por isso, as Epistemologias do Sul são chamadas para o reconhecimento das linhas abissais que nos separam, para um posterior estabelecimento de linhas dialógicas (verbais, espirituais, visíveis e invisíveis). Esta ideia do corpo resistência associa-se aos Estudos Pós-coloniais e ao Multiculturalismo Crítico, porque almejam constituir premissas para as Teorias Curriculares Pós-críticas. Neste sentido, apresentamos no próximo capítulo as teorias curriculares que ao dialogar com estas visões de corpo demandam vários olhares ao modo de educar.

CAPÍTULO 2. TEORIAS CURRICULARES E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo aborda o Currículo e a Educação Física e está dividido em dois subcapítulos: no primeiro debruçamo-nos sobre o conceito de currículo e, no segundo, apresentamos e discutimos as teorias curriculares e sua relação com Educação Física. A pesquisa está enquadrada nos Estudos Curriculares por entender o currículo como um lugar, espaço e território das relações do poder, identidade e saber.

Por esta razão, usamos como base para fundamentação das teorias curriculares as obras de TYLER (1976), PACHECO (2001, 2018), LOPES e MACEDO (2011), MOREIRA e SILVA (2011), MOREIRA e CANDAU (2014), SILVA (2016), PINAR (2016), ROLDÃO (1999), ROLDÃO e ALMEIDA (2018). Em relação a Educação Física usamos, como base, as obras e artigos de LE BOULCH (1983, 1987), TANI *et al* (1988), FREIRE (1989), SOARES *et al* (1992), SIEDENTOP (1994), KUNZ (1991, 1994), GUEDES (1999), NÓBREGA (2005), SOARES (2008), NEIRA (2016, 2017), NEIRA e NUNES (2009) e NEIRA (2018, 2019).

2.1. Conceito de Currículo

O conceito de currículo sofreu várias mudanças em função do tempo e da proveniência do tipo de conhecimento a ser transmitido na escola. Vários questionamentos surgiram, tais como: Que conhecimento deve ser transmitido na escola (conhecimento válido)? Qual sua origem? Porque é que é esse o conhecimento válido? É válido para quem? Esse conhecimento válido serve para o tipo de pessoa que a sociedade quer formar? Estes questionamentos levam-nos a indagar o que é currículo? A resposta a esta questão encontramos em autores/as como TYLER (1976), SACRISTÁN (2000), PACHECO (2001, 2018), LOPES e MACEDO (2011), MOREIRA e SILVA (2011), SILVA (2016) e ROLDÃO (1999).

A palavra currículo provê de *currere*, de origem latina, que significa um caminho a percorrer, jornada, trajetória, percurso a seguir ou experiências pessoais do indivíduo à medida que percorre a corrida da vida. No entanto, a primeira menção ao termo currículo, segundo PACHECO (2001) data de 1633, no *Oxford English Dictionary*, que significava disciplina. Por sua vez, LOPES e MACEDO (2011) referem que significava, na Universidade de Glasgow, um

curso inteiro seguido pelos/as estudantes. O currículo dizia respeito a organização de experiências escolares de sujeitos agrupados.

Nos princípios do século XX, com o advento da industrialização, ganha força a questão sobre o que ensinar e os teóricos defendem que os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola deviam ser úteis. Neste sentido, BOBBIT (1918) entendia o currículo a partir da lógica da indústria em que o processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos, estariam virados para a vida produtiva. Neste contexto, o currículo torna-se um processo industrial e administrativo.

TYLER (1976) definiu o currículo como um procedimento linear e administrativo caracterizado por quatro etapas, designadamente: (i) definição dos objetivos de ensino; (ii) selecção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; (iii) organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e, (iv) avaliação do currículo.

SACRISTÁN (2000) entende que o currículo desempenha uma função social que permite intersecção entre a sociedade e a escola e é estruturado como um projecto composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos. Concretiza-se através da expressão formal e material de seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-los num campo prático como exercício de um tipo de actividade discursiva académica e pesquisadora sobre todos os temas.

Para PACHECO (2001, p. 20) o currículo é

“um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo e ao nível do processo do ensino-aprendizagem”. Acrescenta que *“o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas”*.

Em outra perspectiva, LOPES e MACEDO (2011) percebem que o currículo tem significado uma grade curricular com disciplinas, actividades e carga horária; ou seja, um conjunto de

ementas e programas das disciplinas e actividades; planos de ensino dos/as professores/as, experiências propostas e vividas pelos/as alunos/as. Neste sentido, elas entendem que o currículo é a organização, prévia ou não, de experiências e situações de aprendizagem realizada por docentes e redes de ensino, por forma a levar a cabo um processo educativo.

Na visão de ROLDÃO (1999), ROLDÃO e ALMEIDA (2018) o currículo é composto pelo conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar. As autoras dão ênfase ao papel da escola o que representa uma das preocupações das teorias críticas e pós- críticas. Assim, a partir do “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar, segundo MOREIRA e SILVA (2011), o currículo passou a ser entendido como um artefato social e cultural constituído por determinações históricas e pressões sociais.

Na sua visão, SILVA (2016) compreende que o currículo está implicado em relações de poder; transmite visões sociais particulares e interessadas e produz identidades individuais e sociais. Ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. Sustenta ainda que, o currículo, na contemporaneidade, é entendido como uma conexão entre saber, identidade e poder. Por sua vez, PACHECO (2018) diz que o currículo é um projecto de formação que ocorre em tempos reais e em espaços e contextos próprios, numa complexa rede de produção de significados sociais, culturais, políticos, pessoais e ideológicos.

Com base nestes conceitos entendemos o Currículo como construção sociopolítica, económica e cultural implicada nas relações de poder, saber e identidade que visa formar um sujeito emancipado, crítico, solidário, ético, íntegro, dentro do contexto temporal e espacial na qual se desenvolve o processo de construção e reconstrução de saberes.

2.2. Teorias Curriculares

A teoria curricular, na óptica de PACHECO (2001), tem como função descrever, explicar e compreender os fenómenos curriculares, servindo de programa para a orientação das actividades resultantes da prática com vista à sua melhoria. Por sua vez, SILVA (2016) entende que teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que a precede. Neste

contexto, iniciamos esta abordagem apresentando as teorias curriculares na visão de KEMMIS (1988), LOPES e MACEDO (2011) e SILVA (2016) e sustentadas por PACHECO (2001, 2006).

KEMMIS (1988) identifica, com base na teoria dos interesses constitutivos de Habermas, as teorias curriculares técnicas, práticas e críticas. Por sua vez, LOPES e MACEDO (2011) e SILVA (2016) apresentam como Teorias Curriculares Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas.

A teoria técnica de currículo, segundo KEMMIS (1988) caracteriza-se por um discurso científico, por uma organização burocrática e por uma acção tecnicista. Esta teoria, segundo PACHECO (2001), qualifica-se por ser uma legitimidade normativa, racionalidade técnica, ideologia burocrática, interesse técnico, discurso científico, organização burocrática e acção tecnicista.

Nesta perspectiva, o currículo entende-se como um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos/as alunos/as, organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado. Pode ser entendido também como o conjunto de conteúdos organizados por disciplinas, como auto-realização dos/as alunos/as e como meio tecnológico ou plano de aprendizagem (PACHECO, 2001).

A teoria prática está ligada, de acordo com KEMMIS (1988), às discussões curriculares da década 70 e caracteriza-se por um discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional, pois, esta teoria tem como premissas a legitimidade processual, a racionalidade prática, a ideologia pragmática, o interesse prático, o discurso humanista, a organização liberal e a acção racional.

Deste modo, para PACHECO (2001), o currículo é um texto produzido para resolver o problema da representação, com os seguintes sentidos: (i) dos materiais escritos (manuais, livros, textos) para os/as alunos/as; (ii) das intenções e orientações programáticas para os/as professores/as; (iii) da interacção didáctica que existe ao nível da sala e que é um texto verbal e não escrito; e, (iv) da interacção escolar da qual resultam textos não-verbais e não escritos.

A teoria crítica, segundo KEMMIS (1988), caracteriza-se por um discurso dialéctico, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma acção emancipatória. Nesta perspectiva, para PACHECO (2001), o currículo define-se como um interesse emancipatório, resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quantos participaram nas actividades escolares. Esta teoria tem como premissas entender o currículo como práxis, como acção argumentativa, legitimidade discursiva, racionalidade comunicativa, ideologia crítica, interesse e acção emancipatória, discurso dialéctico, organização participativa, democrática e comunitária.

Independentemente de terem nomenclaturas diferentes as teorias curriculares apresentadas por KEMMIS (1988) tem algumas semelhanças, nos seus fundamentos teorico-metodológicos, com as teorias curriculares de SILVA (2016) que passamos a desenvolver-las a seguir.

2.2.1. Teorias Técnicas- Selecção e organização do que vale a pena ensinar

As teorias técnicas, usando a nomenclatura de KEMMIS (1988), são normalmente prescritivas e exclusivas, na medida em que se assemelham a um “pacote” definitivo. Autores como DEWEY (1902, 1978), BOBBIT (1918) e TYLER (1976), segundo SILVA (2016), foram os primeiros a sistematizar o currículo e as suas propostas são designadas por teorias tradicionais por priorizar questões técnicas e a eficiência na construção e organização do currículo. Assim, concebem o currículo como selecção, organização e desenvolvimento de conhecimento.

No início do século XX, o comportamentalismo, na Psicologia, e o Tecnicismo Tayloriano, na administração, ganham destaque na sociedade americana que se industrializava, surgindo, deste modo, a preocupação com a eficiência da escola que tinha como função socializar o/a jovem segundo os parâmetros da sociedade industrial (LOPES e MACEDO, 2011).

Segundo LOPES e MACEDO (2011) e SILVA (2016), BOBBIT (1918) defendeu um currículo cuja função era preparar o/a aluno/a para a vida adulta economicamente activa, ou seja, um processo de moldagem. Por isso, BOBBIT (1918) defendia que devíamos começar pela identificação das habilidades necessárias para se ser bom/boa profissional e, posteriormente,

compor-se um programa de treinamento, com objetivos seleccionados por seu valor funcional e sua capacidade de resolver problemas práticos.

O currículo, na óptica de BOBBIT (1918), devia ser visto como um processo de racionalização dos resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. Caracteriza-se por especificação precisa de objectivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados (SILVA, 2016). Nesse sentido, o currículo expressa um plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos ou nos/as alunos/as ou ainda nos objectivos previamente formulados, com vista a um dado resultado ou produto, que caracteriza a teoria técnica do currículo (PACHECO, 2001).

Baseando-se nas ideias progressistas DEWEY (1902, 1978), considerava que os princípios para elaboração curricular deviam incidir sobre os conceitos de inteligência social e mudança. Por isso, o autor advogava que os estudantes apenas podiam adquirir conhecimento através de experiências pessoais (JACOBS, 2005). Pelo que a aprendizagem dos/as alunos/as devia ser baseada nas suas experiências e interesses, como forma de superar a lacuna que parece haver entre a escola e o interesse dos/as alunos/as (LOPES e MACEDO (2011).

No entendimento de LOPES e MACEDO (2011), o foco central do currículo em DEWEY (op. cit) estava na resolução de problemas sociais. Entendia que o ambiente escolar devia estar organizado de modo que a criança se deparasse com uma série problemas presentes na sociedade e criar oportunidades para que ela agisse de forma democrática e cooperativa.

TYLER (1976) propõe-se a articular abordagens técnicas com o pensamento progressista. O paradigma de TYLER (1976) centra-se nas questões de desenvolvimento e organização técnica do currículo. Neste sentido, o autor compreende que, para a construção do processo de ensino, o currículo deve responder a quatro questões básicas, nomeadamente:

- 1) Que objectivos educacionais a escola deve procurar alcançar (definição de objectivos)?
- 2) Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos (selecção de conteúdos/temas)?

3) Como organizar eficientemente essas experiências educacionais (métodos de ensino e instrução)?

4) Como podemos ter certeza de que esses objectivos estão sendo alcançados (avaliação)?

Na perspectiva do autor, a definição dos objectivos educacionais devia partir do estudo das necessidades dos/as próprios/as alunos/as. Os objectivos educacionais se tornam critérios pelos quais são seleccionadas, organizadas e avaliadas as experiências de aprendizagem. Por isso, considerava que a educação é um processo que visa modificar comportamentos das pessoas. Consequentemente, o estudo sobre os interesses se irão sugerir objectivos concretos e essa informação deveria ser comparada com alguns padrões desejáveis na sociedade.

Enfatiza o mesmo autor que os objectivos educacionais representam os tipos de mudança de comportamento que uma instituição escolar se esforça por suscitar nos/as seus/suas alunos/as. Por conseguinte, os objectivos educacionais são metas, resultados a serem alcançados por meio de aprendizagem. Neste sentido, a selecção de experiências de aprendizagens, isto é, temas e conteúdos oferecem oportunidades para propostas criativas que são cuidadosamente examinadas para alcançar os objectivos pretendidos. Outrossim, experiências de aprendizagem deviam possibilitar o desenvolvimento da capacidade de pensar, de compreender coisas particulares e gerais, de desenvolver atitudes sociais e de desenvolver vários interesses.

A terceira questão fundamental para a elaboração do currículo e eficácia do ensino, segundo TYLER (1976), é a organização das experiências de aprendizagem. Considera que a organização deve ser encarada como um problema importante no desenvolvimento do currículo porque influencia grandemente sobre a eficiência do ensino e o grau em que as importantes mudanças educacionais são produzidas nos/as estudantes. Para esta organização, há que ter em conta os critérios de continuidade, sequência e a integração.

Por último, a avaliação da eficácia das experiências de aprendizagem é considerada como sendo uma operação importante no desenvolvimento do currículo. TYLER (1976) entende que o processo de avaliação consiste, essencialmente, em determinar em que medida os objectivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino.

Portanto, a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo. Por isso, a avaliação é um dos meios importantes para informar a clientela da escola sobre o sucesso desta. Em última instância, as escolas necessitam de serem apuradas em função de sua eficiência na consecução dos objectivos importantes.

Estes pressupostos, para o desenvolvimento curricular, estão presentes no quotidiano da educação moçambicana. É só olharmos, por exemplo, na planificação centralizada (da província para o distrito, do distrito para a ZIP²² e da ZIP para a escola) sem se ter em conta a realidade da escola. Outro exemplo é a organização vertical e horizontal das actividades de aprendizagem que se verifica na organização do ensino por ciclos de aprendizagens, dos vários temas e objectivos de cada disciplina que segue a taxonomia de BLOOM *et al* (1972). Igualmente, vimos as avaliações que se fazem para aferir a qualidade de ensino, como é o caso da provinha e do SACMEC²³ no Ensino Primário e o *ranking* das universidades pelo que o pensamento de TYLER (1976) continua actual.

Estas teorias tiveram sua influência na Educação Física a partir das propostas de TANI *et al* (1988), com o livro “Educação Física: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”; LE BOULCH (1977, 1983, 1987), com as obras “Introdução à Psicocinética” (1977), “A Educação pelo Movimento: A psicocinética na idade escolar” (1983) e “Rumo a uma Ciência do Movimento” (1987); FREIRE (1989), com a obra “Educação Física de Corpo Inteiro”, designada psicomotora; SIEDENTOP (1994), através da proposta da “Educação Desportiva”; GUEDES (1999), com o artigo “Educação para Saúde mediante Programas de Educação Física Escolar”; SOARES (2008), com o capítulo sobre “Pedagogias do Corpo: Higiene, ginásticas e desportos” e NÓBREGA (2005), no capítulo sobre “Perspectiva Cartesiana: O corpo objecto”, entre outros/as autores/as.

Enquadramos estas propostas nas Teorias Técnicas por apresentarem, como principais características, as questões técnicas e a eficiência na construção e organização do currículo.

²²ZIP- Zona de Influencia Pedagógica (ZIP) é um agrupamento de escolas localizadas na mesma região ou zona

²³SACMEQ - *Southern Africa Consortium for Monitoring Education Quality*- Organização que envolve 15 países da região Austral de África com a função de monitor a qualidade de ensino no sexto ano de escolaridade.

Apresentam o currículo como selecção, organização e desenvolvimento de conhecimento a partir da identificação das habilidades necessárias para ser-se bom/boa profissional. Caracteriza-se por especificação precisa de objectivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.

A Perspectiva Desenvolvimentista da Educação Física, concebida a partir da psicologia cognitivista, defende o ensino baseado nas características do crescimento físico e o desenvolvimento fisiológico da criança, factores que servem para a sustentação de todos os comportamentos do ser humano. Destaca-se também o profundo relacionamento entre a aprendizagem motora e desenvolvimento motor, cognitivo e sócio-afetivo.

O currículo desenvolvimentista desenvolvido inicialmente por GALLAHUE (1982), entre outros, apoia-se no comportamento humano a partir dos domínios cognitivo²⁴, socio-afectivo²⁵ e motor²⁶. Por isso, o trabalho de Educação Física com os movimentos ou habilidades motoras deve desenvolver a afetividade, a socialização, a cognição e as qualidades físicas, por um lado. Por outro, deve considerar o movimento como meio e fim da Educação Física visando a conquista de habilidades motoras de alto nível e contribuir para o desenvolvimento global do ser humano.

TANI *et al* (1988) defendem que esta perspectiva curricular adopta uma postura na qual todos os mecanismos envolvidos no desenvolvimento global do ser humano e os fatores que afectam o funcionamento destes mecanismos sejam convenientemente trabalhados e desenvolvidos. Para que isso aconteça, é preciso que a Educação Física estude o real significado do movimento dentro do ciclo de vida do ser humano, o considerando como um fator que contribui para uma crescente ordem no sistema e na sua interação com o meio ambiente.

Os mesmos autores advogam a necessidade de analisar o significado do movimento na relação dinâmica entre o ser humano e o meio ambiente e de investigar os princípios básicos de

²⁴O domínio cognitivo abrange operações mentais como descoberta e reconhecimento de informação, a retenção e armazenamento de informação, geração de informações e a tomada de decisão (TANI *et al*, 1988).

²⁵O domínio sócio-afectivo abarca os sentimentos e as emoções (TANI *et al*, 1988).

²⁶O domínio motor compreende movimentos como contactar, manipular e ou mover um objecto; controlar o corpo ou objectos quando em equilíbrio, mover ou controlar o corpo ou parte do corpo no espaço, com timing, num acto ou sequencia breve ou longa, sob situações previsíveis ou imprevisíveis

organização do movimento em diferentes níveis de análise. Por isso, eles sugerem que, no Ensino Primário, devem ser explorados diferentes meios (movimentos) para o mesmo fim (objectivo da tarefa), assim como o mesmo meio para diferentes objectivos. Igualmente, promover inúmeras situações de aprendizagem que visam desenvolver habilidades básicas para adquirir padrões fundamentais de movimento, como locomoção, manipulação e equilíbrio e, posteriormente, adquirir uma variedade de habilidades desportivas específicas.

Por esta razão, o Currículo Desenvolvimentista de Educação Física deve possibilitar aos alunos e às alunas, de uma forma hierarquizada, os movimentos, tendo em vista a relação de menor para maior complexidade, proporcionando movimentos adequados ao seu nível de desenvolvimento fisiológico para que a aprendizagem motora seja alcançada. Por conseguinte, os seus conteúdos devem obedecer a uma sequência baseada na taxonomia do desenvolvimento motor. O/a professor/a deve transmitir o conhecimento através de comandos, tarefas e programações individuais (TANI *et al*, 1988).

Nesta perspectiva, o/a professor/a é responsável por sua sistematização capaz de indicar aos alunos e às alunas como o movimento deve ser efectuado, melhorando a performance e colaborando para o alcance do movimento perfeito. Na avaliação são identificados os aspectos relativos às observações do movimento perfeito. A partir desta avaliação, aprimora-se a técnica da habilidade motora, principalmente pela repetição (TANI *et al*, 1988).

Trata-se de uma proposta de Educação Física que afirma a existência de uma progressão normal e universal para o crescimento e desenvolvimento humano (físico, motor, cognitivo, afetivo-social), classifica comportamentos e estabelece padrões de movimento a serem alcançados em função do nível maturacional dos/as alunos/as. Verificamos, nesta abordagem, a preocupação com o corpo desenvolvido de acordo com os padrões fundamentais de movimento e nível de desenvolvimento desejado, ou seja, um corpo objecto que pode ser adestrado e manipulado para responder às finalidades educacionais do/a professor/a. Igualmente, a abordagem não se preocupa com a formação de cidadãos críticos e participativos para a construção de uma sociedade mais democrática e justa.

O pensamento sobre o currículo desenvolvimentista é introduzido em Moçambique a partir do estudo de PRISTA *et al* (2002), no qual avaliaram os padrões de desenvolvimento motor no contexto local. Uma das principais conclusões foi a de que os estudantes moçambicanos apresentavam padrões de desenvolvimento motor inferiores aos da Organização Mundial da Saúde (OMS), pelo que se reconhecia a necessidade de criar as normas de desenvolvimento motor locais e que serviriam para a Educação Física. Igualmente, os poucos estudos realizados por NHAMUSSUA *et al* (2012), nos quais procuraram perceber como algumas circunstâncias podem influenciar a aprendizagem de uma habilidade motora na perspectiva desenvolvimentista (aprendizagem motora), concluíram que a prática aleatória era superior à prática em blocos em sujeitos habilitados, visto que participantes com nível de habilidade superior mostravam melhores resultados no teste de transferência imediato quando praticavam de forma aleatória. Igualmente, perceberam que a utilização de condições de prática aleatória e com incremento contínuo de interferência contextual beneficiavam o desempenho do serviço do voleibol em adolescentes.

Outra perspectiva técnica do Currículo de Educação Física é a Psicomotora que foi desenvolvida por LE BOULCH (1983) ao afirmar que a formação do/a aluno/a deve contribuir para o desenvolvimento motor, cognitivo, afectivo e social, através de uma interacção da criança com o ambiente no qual ela está inserida. O mesmo autor entende que uma acção educativa deve advir a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecendo a génese da imagem do corpo, núcleo central da personalidade, tornando-se, assim, uma base indispensável na formação da criança (LE BOULCH, 1987). Na prática psicomotora nas aulas de Educação Física, o professor procura valorizar os processos de aprendizagem e não mais a execução de gestos técnicos isolados e mecanizados.

Segundo FREIRE (1989), a Perspectiva Psicomotora foi baseada nas ideias de PIAGET (1982), sobre os conhecimentos da psicogenética, propõe situações de ensino que sejam interessantes para as crianças, ou seja, actividades do universo cultural do/a aluno/a. A finalidade é a construção do conhecimento a partir da interacção do sujeito com o mundo, respeitando o universo cultural do/a aluno/a.

O mesmo autor afirma que a Educação Física Psicomotora deve actuar no desenvolvimento de habilidades motoras do ponto de vista cognitivo, afectivo e social do/a aluno/a. Por isso, essas habilidades devem ser desenvolvidas num contexto de jogo e brincadeiras da cultura infantil de acordo com o conhecimento que a criança já possui. Os temas desenvolvidos devem, inicialmente, ser da cultura dos/as próprios/as alunos/as, de modo a tornar o conhecimento significativo, trabalhando a educação dos sentidos, educação da motricidade e educação do símbolo.

Esta proposta, conforme descreve o autor citado anteriormente, advoga que a Educação Física é educação de corpo inteiro, entendendo-se, por isso, um corpo em relação com outros corpos e objectos no espaço. Educar corporalmente significa providenciar o indivíduo de movimentos qualitativamente melhores e educa-lo também para não se movimentar, o que supõe promover tensões e relaxamentos, ou seja, fazer e não fazer. O autor sugere que, nas aulas de Educação Física, se deve integrar outras áreas de currículo, permitindo que acções interdisciplinares favoreçam o processo de educação em busca de todos os seus benefícios nos domínios cognitivo, afectivo e psicomotor.

No entanto, esta proposta não discute as possibilidades das aulas de Educação Física indagar questões sobre a exclusão, pobreza e não existe uma análise da sociedade capitalista. Ao propor actividades em função dos estágios de desenvolvimento dessas habilidades e uma avaliação da capacidade motora, quando, por exemplo, recomenda certos brinquedos e jogos para determinadas faixas etárias está a corroborar com TYLER (1976), quando sugere que as experiências de aprendizagem devem possibilitar o desenvolvimento da capacidade de pensar, de compreender coisas particulares e gerais, de desenvolver atitudes sociais e de desenvolver vários interesses. Igualmente, verificamos que os critérios de continuidade, sequência e a integração estão presentes nesta proposta psicomotora.

A terceira proposta da Teoria Técnica do Currículo de Educação Física foi desenvolvida a partir da década de 90, por GUEDES e GUEDES (1997) e foi denominada “Abordagem da Saúde Renovada”. Estes autores fundamentam a necessidade de reformular os programas de Educação Física por terem constatado que as actividades desenvolvidas nas aulas estavam voltadas para a prática dos desportos e era dada pouca importância às actividades voltadas para o

desenvolvimento e ao aperfeiçoamento da aptidão física. Outrossim, verificaram que em nenhum momento os/as professores/as recorriam a exposição de conceitos teóricos associados à prática da actividade física relacionada à saúde e ao nível de intensidade dos esforços físicos administrados aos/às alunos/as foi menor que o limite mínimo necessário para que possa ocorrer adaptações funcionais voltadas a um melhor funcionamento orgânico, pelo que propuseram alterações nos programas de Educação Física para que se possa levar os/as alunos/as a assumirem atitudes positivas quanto à prática da actividade física relacionada à saúde. Partiram da ideia de uma Educação Física Biológica, mais próxima das questões sociais, ressaltando a relevância das informações e conceitos relacionados à aptidão física e à saúde. Posteriormente, GUEDES (1999) sustenta que a Educação Física deve propiciar programas que levem os/as educandos/as a perceberem a importância de um estilo de vida saudável, fazendo com que a actividade física seja direccionada à promoção da saúde e se torne componente habitual no cotidiano das pessoas.

Neste sentido, o mesmo autor propõe que os/as professores/as devem desenvolver metas voltadas à Educação para Saúde, mediante a selecção, organização e desenvolvimento de experiências que possam proporcionar aos/às educandos/as não apenas situações que os/as tornem crianças e jovens activos/as fisicamente, mas, sobretudo, que os/as conduzam a optarem por um estilo de vida saudável ao longo de toda a vida. Logo, os objectivos e os temas devem estar voltados para a promoção da saúde a partir da prática regular de actividades físicas nas aulas de Educação Física que, posteriormente, serão continuados após o término da escolaridade.

Nesta proposta, os programas devem proporcionar fundamentação teórica e prática que possa levar os/as educandos/as a incorporarem conhecimentos, de tal forma que os/as credencie a praticar actividade física relacionada à saúde não apenas durante a infância e adolescência, mas também, futuramente, na idade adulta. Consequentemente, devem adquirir conhecimentos referentes à importância da actividade física voltada para a melhoria da aptidão física e, concomitantemente, à melhoria da saúde (GUEDES, 1999). Esta abordagem defende a constituição de corpos saudáveis para melhor servir os interesses económicos ou da produção industrial.

A perspectiva da Educação Física para Saúde está presente no currículo moçambicano a partir de estudos sobre a actividade física associada a saúde que tem sido relacionado ao género, à idade, aos efeitos das condições ambientais e ao estado nutricional bem como a sua associação com os factores de risco de doenças cardiovasculares. Nesta perspectiva, PRISTA *et al* (2016) afirmam que os resultados mostram o aumento do sedentarismo e redução nos níveis de actividade física habitual em crianças e jovens com consequências negativas já mensuráveis em áreas como a saúde cardiovascular, a aptidão física e a obesidade nas grandes cidades do país. Neste sentido, os autores indicam que as autoridades devem ser incentivadas a desenvolver e implementar estratégias e políticas para preservar comportamentos de vida activos saudáveis e reverter essa tendência negativa em um esforço para promover a saúde de população moçambicana. Com este cenário, os autores indicam a necessidade de se desenvolver temas que possam levar os/as alunos/as a ter conhecimentos sobre a saúde e aptidão física nas aulas de Educação Física.

A proposta curricular que dá ênfase ao rendimento e ao modelo desportivo foi desenvolvido por SIEDENTOP (1994) no início da década 1980 e designada de Educação Desportiva. A sugestão de SIEDENTOP (1994) assenta no desenvolvimento de competências desportivas individuais tendo como finalidade formar um indivíduo competente, culto e entusiasta que deve participar com sucesso numa determinada modalidade desportiva. Esta proposta tem como base a competição e as unidades de ensino passam a ser equiparadas às épocas desportivas, fazendo com que os/as alunos/as se associem a uma modalidade desportiva ao longo de um ano lectivo. Isso significa que as aprendizagens ao longo do ano se reduzem a uma modalidade desportiva apenas e o significado de ecletismo que caracteriza a disciplina deixa de fazer parte. Quanto aos/as alunos/as menos habilidosos/as, assumem outros papéis do sistema desportivo, nomeadamente, de treinadores/as, árbitros/as, juízes/as, delegados/as desportivos, entre outros. Em síntese, apresentamos no quadro 1 as características desta proposta.

Quadro 1: Modelo de Educação Desportiva (SIEDENTOP, 1994)

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Anotação
Formar um/a aluno/a competente	- Ensinar as habilidades específicas.	Um/a aluno/a competente é aquele que possui

	- Ensinar a modalidade desportiva para além da abordagem tradicional (centrada na técnica e na dimensão procedimental). - Adaptar as regras e espaços para que todos/as possam participar (mais e menos habilidosos).	habilidades básicas e necessárias para conseguir- se apropriar do conhecimento e desfrutar das práticas desportivas.
Formar um/a aluno/a culto/a (alfabetizado/a)	- Fazer com que os/as alunos/as vivenciem diferentes papéis para além da prática em si, atuando como: técnico/a, <i>manager</i>, árbitro/a, jornalista etc. - Incentivar papéis de liderança e responsabilidade. - Promover trabalhos em grupo em busca de um objectivo em comum. - Fazer os/as alunos/as conhecerem, respeitarem e, até, apreciarem os rituais particulares de cada prática.	Um/a aluno/a “alfabetizado/a” é aquele/a que conhece as regras, os rituais e as tradições das práticas desportivas.
Formar um/a aluno/a entusiasta	- Fazer com que os/as alunos/as vivenciem os papéis de árbitros/as e juizes/as, de modo que possam compreender sua importância. - Despertar o interesse pela prática.	Um/a aluno/a entusiasta é aquele/a que possua boas atitudes, que respeite a cultura desportiva e seja engajado na prática.

Associado ao Paradigma Cartesiano, as autoras SOARES (2000, 2008) e NÓBREGA (2005) denunciam a presença deste na Educação Física a partir da ginástica e dos princípios do Racionalismo Cartesiano. SOARES (2000) explica que a ginástica é mais uma expressão da naturalização da sociedade que deseja ordem e hierarquia. Pois, em suas prescrições, a ordem, a disciplina, a hierarquia e a saúde como responsabilidade individual, figuram de um modo singular. Ao reorganizar os gestos, reduzindo-os à mecânica do movimento, contribui para a criação de hábitos e atitudes necessários à ordem capitalista e seus códigos. Por isso, o corpo é objecto de conhecimento e de intervenção, é algo que se domina, que se mede. A Ginástica, como modelo técnico de educação do corpo, é expressão do discurso e prática do poder. Revela sua estética através da rectidão dos corpos, pela busca de uma altivez aristocrática matizada de utilitarismo burguês.

Ademais, SOARES (2008) considera que as ginásticas e o desporto são pedagogias higiénicas, tácticas centradas na actualização e ressignificação dos investimentos no corpo, na intimidade de sua fisiologia, na gestão dos seus desejos. Nesta perspectiva, o movimento corporal humano pode ser calculado, as qualidades físicas podem ser previstas e contabilizadas. A autora escreve que

as ginásticas constituíram uma grande sistematização científica e pedagógica nessa empreitada de adestramento do corpo, de inscrição de novos gestos, da qualificação do movimento e do governo da vontade, permitindo não só a visibilidade das performances corporais mas também os efeitos do exercício sobre o corpo em sua totalidade ou em suas partes (p. 78). [...] Apresenta-se com seu misto de trabalho corporal e excitação emocional como actividade compensatória deste novo mal; ele compreende o desgaste nervoso causado pelo trabalho, e prática- lo é aprender a economia da fadiga e o sentido da diversão. O desporto é esta pedagogia que ensina não apenas a economizar as forças, a treia- las para acções certas e úteis, mas, sobretudo, a tirar proveito emocional deste trabalho, a divertir- se treinando o corpo (p. 81).

Igualmente, NÓBREGA (2005) compreende que a Perspectiva Desportiva é baseada no Paradigma Cartesiano e ocorre quando se adopta nas aulas de Educação Física os princípios do Racionalismo Cartesiano: distinção, eficiência e utilidade. O princípio da distinção verifica-se nos métodos de ensino predominantes, como é o estilo comando no qual os alunos e as alunas são levados/as a reproduzir movimentos padronizados, ditados pelo/a professor/a. Neste princípio, o que interessa na aula é a parte física e técnica em detrimento da sensibilidade, emoção e consciência.

A mesma autora entende que o princípio da utilidade observa-se quando 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, atesta-se quando a preocupação com o rendimento, aptidão física e o aperfeiçoamento do físico é moldada pelos padrões impostos pela ciência biológica e pela racionalidade técnica.

As teorias técnicas foram questionadas e contestadas nos meados do século XX por apresentarem critérios de continuidade e sequenciamento de actividades para melhor servir os interesses económicos ou da produção industrial. Igualmente, são caracterizados por princípios de eficiência, distinção e utilidade. Dai que, na próxima secção, apresentamos as teorias críticas que denunciam o papel do currículo na reprodução da estrutura social capitalista.

2.2.2. Teorias Críticas- O papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social, injustiças e as desigualdades sociais

As Teorias Críticas surgem nos anos 1960 como resultado das inquietações resultantes dos movimentos de independência africanas do colonialismo, dos protestos estudantis na França, dos movimentos dos direitos civis nos Estados Unidos, dos protestos contra guerra no Vietnam, dos movimentos da contracultura, o movimento feminista e a liberdade sexual (SILVA, 2016). Destes questionamentos e contestações surgem as Teorias Críticas que, segundo PACHECO (2018), representam, por um lado, a problematização dos factores sociais e políticos, com ênfase para a ideologia e hegemonia como categorias principais do pensamento social; por outro, a construção de uma identidade ligada ao sujeito e sua relação com os outros.

Por esta razão, vários autores inconformados com as injustiças e as desigualdades sociais, interessados em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e, ainda, preocupados em construir uma escola e um currículo ajustado com os interesses dos grupos oprimidos passaram a buscar apoio em teorias sociais como o marxismo, a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, as Teorias de Reprodução, a Nova Sociologia da Educação, a Psicanálise, a Fenomenologia, o Interacionismo Simbólico e a Etnometodologia (MOREIRA e SILVA, 2011).

As Teorias Críticas, conforme SILVA (2016), são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical. Preocupam-se em desenvolver conceitos que nos permitem compreender o que o currículo faz, por isso a preocupação das teorias críticas é compreender o que as coisas que se aprendem fazem com as pessoas. LOPES e MACEDO (2011) acrescentam que, uma das críticas mais incisivas da escola e do currículo como aparato do controlo social, parte do que se

convencionou chamar de Teorias da Correspondência ou da Reprodução concebidas principalmente entre as décadas 1960 e 1970.

ALTHUSSER (2007) faz uma conexão entre a educação e ideologia na qual entende que a escola contribui para difundir a ideologia do estado através do seu currículo, por um lado. Por outro, a escola actua como formadora da mão-de-obra para auxiliar no modo de produção. Acrescenta que a ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalista) existentes como boas e desejáveis, ou seja, a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através, das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis.

O mesmo autor analisa como problemática central a ligação entre a escola e a economia dando ênfase no papel dos conteúdos no processo de produção material na sociedade capitalista. A escola desenvolve esta ideologia através dos saberes práticos: línguas, cálculos, história, ciências, literatura, ou apenas impulsionando a ideologia dominante em seu estado mais puro: moral, instrução cívica e doutrinação político-religiosa. Pois, é na escola onde se colocam todas as crianças de classes sociais distintas, durante os anos mais vulneráveis da infância, e ensinam-lhes a ideologia dominante.

Neste sentido, ALTHUSSER (2007) advoga que a escola é o dispositivo que dispõe durante muito tempo de audiência obrigatória de parte considerável das crianças e através destas fazem chegar à família a ideologia dominante como um todo. Deste modo, a instituição escolar controla de forma irrepreensível as crianças, porque tem cinco dias por semana de presença na vida delas. Posteriormente, já crescidos, uma parte entra no mundo do trabalho como funcionários ou empregados, tornando-se mão-de-obra barata. Outra parte, mais reduzida, continua no sistema educativo para assumir cargos de chefia, agentes da exploração e os agentes da repressão, ou seja, tornam-se profissionais da ideologia.

Por sua vez, BOURDIEU e PASSERON (2014), a partir da Teoria de Reprodução, afirmam que o currículo está baseado na cultura dominante e como resultado, a acção pedagógica é uma violência simbólica que busca produzir uma formação durável (*habitus*) com efeito na inculcação ou reprodução. Pois, a escola opera com códigos de transmissão cultural familiares

apenas para as classes médias, dificultando a escolarização das crianças das classes populares, mas, principalmente, naturalizando essa cultura e escondendo seu carácter de classe. Este processo selectivo, faz com que crianças de famílias desfavorecidas saiam da escola sem aprender as habilidades próprias das classes dominantes.

A dinâmica da reprodução social, para BOURDIEU e PASSERON (2014), está centrada no processo de renovação cultural no qual os valores, os hábitos e costumes, os comportamentos da classe dominante são considerados como constituindo a cultura que deve ser transmitida na escola, pois, os grupos e classes dominantes controlam os significados culturalmente legítimos e socialmente mais valorizados no currículo (incorporação de temas ou conteúdos hegemónicos no currículo). Por isso, advogam um currículo que reproduza na escola, para classes dominadas, as mesmas condições que apenas as crianças das classes dominantes tem na família.

Conforme DIAS (2009), um dos problemas que a educação moçambicana enfrenta é a dissociação que existe entre a cultura escolar e a cultura social aliado a desconsideração da diferença no currículo. Pois, o currículo moçambicano não está a ser capaz de incluir “verdadeiramente” todas as crianças em Moçambique, por um lado. Por outro, está a ser desenvolvido em situações de ensino homogeneizado e sem tomar em conta a diversidade dos/as alunos/as.

No contexto moçambicano, uma violência simbólica verifica-se quando o que se ensina na escola não é pertinente e nem significativo para a vida dos/as alunos/as, por um lado. Por outro, as condições de pobreza e precariedades das populações levam a que os/as alunos/as se dediquem a outras tarefas de rendimento, como vender nas ruas ou nas bancas das mães, deixando para o segundo plano as tarefas da escola. Neste sentido, DIAS (2018) afirma que, um dos desafios do currículo moçambicano, é atender às necessidades dos alunos e das alunas; adaptar-se às condições de pobreza e precariedades; valorizar os saberes locais integrando-os numa matriz civilizacional universal.

Outra perspectiva crítica foi apresentada por BAUDELLOT e ESTABLET (1994), ao introduzirem o conceito de “correspondência” para estabelecer a natureza da conexão entre escola e produção, pois, é através de uma correspondência entre as relações sociais da escola e

as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção na sociedade capitalista.

Os autores supracitados entendem, por um lado, que a escola contribui para a *reprodução* da sociedade capitalista espelhando no seu interior as relações sociais de trabalho. Por outro, que as escolas dirigidas aos/as trabalhadores/as subordinados/as tendem a privilegiar relações sociais nas quais os/as alunos/as, ao praticar papéis subordinados, aprendem a subordinação. Deste modo, acreditam que o sistema escolar actua para garantir a diferenciação social e denunciam a falsa propaganda da escola enquanto espaço que garante oportunidades a todos.

Um das críticas às abordagens tecnicistas de currículo surge com uma tendência denominada Nova Sociologia da Educação que se desenvolve na Inglaterra, na década de 70, tendo como marco o livro editado por Michael Young “*Conhecimento e Controlo: Novas direcções para a Sociologia da Educação*” publicado inicialmente em 1971. YOUNG (1971) critica a perspectiva educacional que defende a ideia de que o currículo é um “conhecimento dos poderosos” o que promove desigualdades e o fracasso escolar de crianças das classes operárias. Por isso, questiona porque era atribuída mais importância a certas disciplinas e conhecimentos do que a outros. Daí que o currículo se torna num espaço de reprodução simbólica e material dos interesses da classe dominante.

Em seguida, o autor supramencionado busca entender como se selecciona e organiza o conhecimento escolar e quais os interesses envolvidos nesse processo. Ademais, considera que o conhecimento escolar é problemático, pois, na escola, todo o processo de transformação curricular é socialmente construído, inerente a questões de poder e formas de discutir os critérios de verdade em termos epistemológicos.

Os currículos existentes, segundo YOUNG (2014) continuam a manter o acesso para alguns e a excluir outros uma vez que não se investiga em que medida os processos de selecção, sequenciamento e progressão são limitados, de um lado, pela estrutura do conhecimento e, de outro, pela estrutura dos interesses sociais mais amplos. Por isso, advoga que o currículo deveria refletir sobre as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos

grupos dominantes, abrindo espaço para que as experiências e vivências dos/as discentes e docentes sejam incorporadas no currículo.

O movimento da Nova Sociologia na Inglaterra, apresentado anteriormente, ocorre ao mesmo tempo com o Movimento de Reconceptualização nos Estados Unidos. O Movimento de Reconceptualização foi liderado por Willian F. Pinar na década de 70 a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e das abordagens teóricas da Fenomenologia, Hermenêutica e Marxismo. PINAR (2016), propõe as bases que se contrapõem às características da racionalidade burocrática e tecnológica presentes nos modelos de Bobbitt de 1918 e de Tyler de 1949. O seu pressuposto é de que toda a actividade intelectual educacional implica uma dimensão política, uma vez que o currículo está imbricado num processo social mais amplo e, por isso, deve se libertar das influências hegemônicas da tradição técnica.

PINAR (2016) faz uma conexão entre a Perspectiva Fenomenológica e o Método Autobiográfico por permitir investigar as formas pelas quais nossa subjectividade e identidade são formadas. Por isso, considera que o Método Autobiográfico permite focalizar o concreto, o singular, o situacional, o histórico na nossa vida. Neste sentido, para o mesmo autor, o currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo. Considerando que a experiência educacional dos sujeitos é parte de sua situação bibliográfica, por isso, o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessa experiência.

O autor mencionado anteriormente refere que a experiência dos sujeitos é a fonte dos dados, gerados por associação livre, com os quais a situação educacional deve lidar. Por isso, o currículo é concebido como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. Ao permitir que se façam conexões entre o conhecimento escolar, a história de vida e o desenvolvimento intelectual e profissional, a autobiografia contribui para a transformação do próprio sujeito.

Outrossim, FREIRE (1994) concebe o currículo a partir da compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos que convivem no espaço da escola e propõe uma pedagogia baseada no diálogo, defendendo a possibilidade de a educação se contrapor à reprodução. Essa interação começa na própria decisão dos temas em torno dos quais o diálogo se estabelece. Neste sentido, o autor

defende que a experiência dos/as educandos/as deve constituir fonte primária para busca dos temas geradores.

Por esta razão, o autor entende que o conhecimento é intencionado, ou seja, está sempre dirigido para alguma coisa; por isso, advoga a educação como prática da liberdade e considera o acto pedagógico como um acto dialógico. Neste sentido, o currículo não deve estar desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no acto de conhecer. Em “*Pedagogia do Oprimido*” o autor recomenda que os temas devem ser definidos junto com os/as educandos/as e na realidade em que estão situados. Pois, este procedimento elimina a diferença entre cultura popular e cultura erudita e permite que a primeira também seja considerada conhecimento que legitimamente faz parte do currículo.

Por conseguinte, LOPES e MACEDO (2011) e SILVA (2016) afirmam que os teóricos de matriz fenomenológica argumentam a favor de um currículo aberto à experiência dos sujeitos e defendem uma definição de currículo para além do saber socialmente prescrito a ser dominado pelos/as estudantes. Por isso, defendem uma concepção de currículo que englobe actividades capazes de permitir ao aluno e à aluna compreender seu próprio mundo-da-vida.

Na Perspectiva Fenomenológica, o currículo é um local no qual docentes e discentes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida quotidiana como experiências e histórias de vida, por um lado, e, por outro, como local de interrogação e questionamento dessas experiências. Por isso, defendem, para a escola, a selecção de temas que fazem parte da vida cotidiana, rotineira, seja da pessoa que faz a análise ou das pessoas envolvidas na situação analisada (SILVA, 2016).

Por sua vez, APPLE (1999) em seu livro “*Ideologia e Currículo*” procura entender a relação entre cultura e economia e como a ideologia opera na escola. Porquanto, por um lado, procura compreender a acção da educação na reprodução das desigualdades, rejeitando perspectivas excessivamente deterministas. Por outro, defende que as instituições escolares contribuem para a manutenção do controlo social, na medida em que ajudam a manter as desigualdades por privilegiar a transmissão de valores de determinado grupo (geralmente dominante) a outro grupo (dominados).

Por isso, a preocupação do autor é saber como a educação age na economia e articula na reprodução com produção. Questiona como os currículos escolares (re)criam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade. Questiona que tipo de conhecimento é verdadeiro e quem o considera verdadeiro? O porquê desses conhecimentos e não outros? Critica a função da escola como simples transmissora de conhecimentos determinados por interesses dominantes, principalmente valores capitalistas e questiona o papel do/a professor/a nesse processo.

Para melhor entender a hegemonia ideológica, APPLE (1999) propõe estudar as interações quotidianas nas salas de aula, o corpus formal do conhecimento escolar expresso no currículo e a ação dos/as professores/as como premissas que permitiriam identificar como as relações de classe são reproduzidas económica e culturalmente pela escola, pois, o currículo, como campo de resistência, deve ser compreendido e transformado a partir de perguntas fundamentais sobre suas conexões com relações de poder.

O mesmo autor compreende que o currículo esconde as relações de poder que estão na base das supostas escolhas curriculares e esta estreitamente relacionado às estruturas económicas e sociais mais amplas. Neste sentido, reformula o conceito de currículo oculto ao entendê-lo como aquele que abarca os aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Ele está presente nas relações sociais da escola e nas experiências dos sujeitos, influenciando as aprendizagens ou o processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, MOREIRA e SILVA (2011) afirmam que a preocupação das Teorias Críticas é entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidas. Discute-se o que contribui para a reprodução de desigualdades sociais. Identificam-se e valorizam-se as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador. Outrossim, afirmam que as Teorias Críticas acentuam que toda a teoria está inevitavelmente implicada em relações de poder. As relações entre currículo, conhecimento e poder passam a ocupar as atenções dos estudiosos do campo do currículo. Poder, ideologia, hegemonia, reprodução, resistência e classe social constituem os pilares das Teorias Críticas.

Estas teorias tiveram sua influência na Educação Física a partir das propostas Crítico-Superadora de SOARES *et al* (1992) e Crítico-Emancipatória de KUNZ (1994) com os livros “*Educação Física: ensino e mudanças*” e “*Transformação Didático-Pedagógica do desporto*” designada. Segundo NEIRA e NUNES (2009), as Teorias Críticas da Educação Física, baseiam-se na análise do fenómeno educativo e descrevem a multiplicidade de relações sociais que configuram a dinâmica escolar, consubstanciada no currículo, valendo-se da construção teórica do Materialismo-Histórico e da compreensão da sociedade como cenário onde se desenrola a luta de classes. Teve como base a compreensão da escola como locus privilegiado para a reprodução social e cultural.

A abordagem curricular crítico-superadora foi desenvolvida por um colectivo de autores e autoras que buscam estabelecer critérios para uma Educação Física pautada num projecto histórico da sociedade visando a superação da sociedade capitalista e é apresentada na obra “*Metodologia do ensino de Educação Física*” (1992). SOARES *et al* (1992) iniciam a sua proposta criticando a perspectiva da Educação Física que tem como objectivo o desenvolvimento da aptidão física por contribuir para a defesa dos interesses da classe no poder mantendo a estrutura da sociedade capitalista. O que evidencia o pensamento de ALTHUSSER (2007) quando diz que a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir pelas matérias escolares as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis.

Por esta razão, os autores defendem uma reflexão sobre a cultura corporal na qual o currículo esteja comprometido com os interesses das camadas populares que tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Nesta perspectiva, os/as mesmos/as autores/as, consideram que existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retracados e transmitidos aos alunos e às alunas na escola.

Ademais, SOARES *et al* (1992) afirmam que o Currículo de Educação Física deve reflectir sobre a cultura corporal e a afirmação dos interesses das classes populares (dominadas), na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre os valores como solidariedade,

cooperação, distribuição e enfatiza a liberdade de expressão dos movimentos e a emancipação, negando a dominação e submissão da classe dominante.

Neste sentido, os mesmos autores defendem uma proposta de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora que permite ao aluno e à aluna uma leitura da realidade. Por isso, a percepção do/a aluno/a deve ser orientada para um determinado conteúdo que lhe apresente a necessidade de solução de um problema nele implícito (Pedagogia Crítico-Superadora), por um lado. Por outro, conteúdos que enfatizam a compreensão das relações de interdependência entre temas da Educação Física e os problemas sócio-políticos atuais.

Outrossim, SOARES *et al* (1992) recomendam uma tematização de jogos, seleccionados a partir do critério de abrangência na possibilidade de captação da realidade que cerca a criança. Estes jogos devem permitir à criança o conhecimento de si mesmo, dos objectos/materiais de jogos, das relações espaço-temporais e das relações com outras pessoas. Para isso, o professor e a professora deve questionar os alunos para a tematização dos jogos.

Na escola, segundo os mesmos autores, é preciso desmitificar o desporto através da oferta do conhecimento que permita aos alunos e às alunas criticá-lo dentro de um determinado contexto socio-económico-político-cultural. Por exemplo, a dança como linguagem social permite a transmissão de sentimentos, emoções da efectividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra, etc., e deve promover a compreensão da corporeidade como suporte da expressão e comunicação.

A Perspectiva Crítico-Superadora, segundo SOARES *et al* (1992) considera a aula como espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direcção da apreensão, pelo/a aluno/a, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social, por um lado. Por outro lado, a percepção do/a aluno/a deve ser orientada para um determinado conteúdo que lhe apresente a necessidade de solução de um problema implícito.

Na visão dos mesmos autores, a avaliação deve apresentar o que a constitui como uma totalidade que tem uma finalidade, um sentido (concretizado a partir dos interesses da classe trabalhadora),

um conteúdo e uma forma. Ou seja, a avaliação deve servir para indicar o grau de aproximação ou afastamento do eixo curricular fundamental do Projecto Pedagógico.

Ao entender que o desporto subordina-se aos códigos e significados que reproduz a sociedade capitalista, os/as autores/as supracitados defendem que o processo educativo por ele provocado produz, inevitavelmente, as desigualdades sociais. Neste sentido, pode ser considerado uma forma de controlo social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes defendidos para a funcionalidade e desenvolvimento da sociedade. Esta abordagem aproxima-se das teorias críticas ao entenderem que a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista espelhando no seu interior as relações sociais de trabalho, por isso, é essencial desmitificar o desporto através da oferta do saber que possibilite aos alunos e às alunas criticá-lo dentro de um determinado contexto socio-económico, político e cultural.

A outra proposta crítica foi idealizada por KUNZ (1994) denominada Crítico-Emancipatória e Didática Comunicativa. KUNZ (1994) declara que esta abordagem tem sua origem epistemológica na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt a partir das produções de Jürgen Habermas, em relação aos pressupostos relacionados à emancipação humana e à Racionalidade Comunicativa, e da Fenomenologia, no que se refere ao Se-movimentar Humano.

O autor parte do entendimento de que o desporto é um elemento da cultura de movimento que integra o mundo vivido. Critica a sua “colonização”, ou seja, a sua transformação em mais um objecto do sistema, que acaba sendo naturalizado pela dissociação entre o mundo vivido e o sistema, que por conta disso não é questionado como deveria pela sociedade. A abordagem Crítico-Emancipatória e Didático Comunicativa da Educação Física possibilita através da mediação do/a professor/a que os/as alunos/as tenham a possibilidade de observar de maneira crítica o fenómeno do desporto.

Por isso, KUNZ (1994) vê o desporto, como elemento que deve ser compreendido na sua dimensão polissêmica, pois deve ir além da sua prática nas aulas de Educação Física, porque “*é da mais alta importância, sem dúvida, a competência comunicativa que lhes possibilita a comunicação, não apenas sobre o mundo dos desportos, mas para todo o seu relacionamento com o mundo social, político, económico e cultural*” (pp. 29-30). O mesmo autor destaca a

linguagem e a comunicação como fundamentais porque, a constituição do processo de ensino, se dá principalmente através da categoria linguagem, subsidiando as categorias trabalho e interação. Essas categorias constituem a mediação dos/as estudantes com os temas da aula e a realidade do mundo.

Com relação aos professores e às professoras que pretendem trabalhar nesta perspectiva, o autor supracitado recomenda que, além de treinar as técnicas e habilidades, deveriam levar os alunos e as alunas a compreender o desporto nos seus múltiplos sentidos e significados para nele poderem agir com liberdade e autonomia, ou seja, precisa ir além da capacidade objectiva de saber efectivamente jogar. Por isso, o/a aluno/a precisa entender que o desporto desenvolve também as capacidades comunicativas e socais.

Desenvolver a competência comunicativa (linguagem²⁷) exige o desenvolvimento da competência objectiva e da competência social através do diálogo. O diálogo permite compreender melhor a técnica (trabalho²⁸) a ser realizada e como agir de forma solidária e participativa (interacção social²⁹), ou seja, a linguagem é tão importante no fenómeno desportivo (KUNZ, 1994). Esta proposta está intimamente relacionada à Teoria Crítica, de modo que segue o mesmo entendimento da necessidade de esclarecimento e emancipação, de crítica ao modelo tecnicista, conservadora e positivista, principalmente por entender que a linguagem, a razão comunicativa é que permeia as relações humanas em busca da emancipação.

Apesar destas propostas apresentarem críticas às teorias tecnicistas e afirmarem que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada porque está implicada nas relações de poder, não incluíam outros saberes e sujeitos que eram encobertas na escola. Neste sentido, surgem as Teorias Pós-Críticas do currículo que apresentamos na secção a seguinte.

²⁷Linguagem condiz com a competência comunicativa que está relacionada aos conteúdos que transcendem a simples prática do desporto; isto é, é a crítica, a capacidade de julgar o fenómeno desportivo (KUNZ, 1994).

²⁸Trabalho é a competência objectiva que está relacionado às habilidades e técnicas dos desportos (KUNZ, 1994).

²⁹Interação corresponde a competência social que está relacionada ao vínculo entre desporto e sociedade (KUNZ, 1994).

2.2.3. Teorias Pós-Críticas- Currículo como formas textuais e discursivas de análise

O contexto actual é dominado pela globalização que atravessa fronteiras e interconecta qualquer comunidade e organização com novas experiências culturais; torna não tradicional qualquer sociedade, proporcionando novas combinações espaço-tempo (BAUMAN, 1999). Igualmente, novos marcadores sociais passam a integrar o currículo pós-crítico que, na perspectiva de SILVA (2016), seu propósito é elaborar e propor práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a diferença, a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos. Por isso, considera o sujeito um efeito da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder, da história, dos processos de subjetivação. Neste sentido, opta claramente por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular.

Nesta óptica, NEIRA e NUNES (2009) afirmam que é preciso pensar a escola como um local repleto de contradições e na relação que ela estabelece com o global. Por isso, é necessário pensar no currículo e nas identidades que produz, reproduz, divulga e estar atenta às questões da relação universal/particular, nós/eles, eu/outro, dentro/fora e presença/ausência, tão característicos deste momento histórico.

Nesta perspectiva, o Currículo Pós-Crítico deve incluir novas temáticas e categorias para maior compreensão das relações entre poder e identidade social, entre a escola e a sociedade pós-moderna. Ademais, o que interessa é encontrar muitas possibilidades de entender e explicar o currículo, a pedagogia, os sujeitos da educação, o conhecimento escolar, as políticas educacionais, os processos de avaliação e os artefatos tecnológicos. As propostas pós-crítica do currículo tem questionado o sujeito e os diferentes modos e processos de subjectivação, o conhecimento e seus efeitos de verdade e poder, os textos educacionais e as diferentes práticas que as produzem e as instituem (NEIRA e NUNES, 2009).

Pelo que, as Teorias Pós-Críticas congregam as abordagens curriculares centradas na análise do sujeito e na análise social, que fazem do currículo um percurso individual e colectivamente reconstruído em função de interesses e finalidades, que têm de ser interpretados dentro de um determinado contexto (PACHECO, 2018). Por esta razão, há inclusão de outros sujeitos e

saberes nos discursos curriculares que antes eram silenciados como pode-se constatar nas teorias tecnicistas e críticas.

A inclusão de outros sujeitos nos discursos curriculares levaram LOPES e MACEDO (2011) a entenderem o currículo como prática discursiva, de poder, de significação, criação ou enunciação de sentidos; ou seja, *“é um texto que tenta direcionar o ‘leitor’, mas que o faz parcialmente”* (p. 42). Por sua vez, PACHECO (2018) entende que o currículo constitui-se num espaço de reconstrução da esfera social e da esfera privada, porque sabe-se que não há referências absolutas para se dizer que conhecimento é mais importante.

Deste modo, as contribuições das Teorias Pós-Críticas para a educação e currículo verificam-se no momento em que se questionam as ideias de centro e margens, de superioridade cultural, de disciplina, do eurocentrismo, entre outras, o que levou a inclusão de outros saberes e sujeitos no currículo. Nesta perspectiva, as questões sobre gênero, raça, classe, religiosidade, etnia, idade, corpo, sexualidade e linguagem passam a ser inclusas no currículo.

De acordo com SILVA (2016), estas teorias são baseadas em formas textuais e discursivas de análise nas quais o currículo é um espaço de poder. Para estas teorias, o poder torna-se descentrado e o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrada na raça, na etnia, na classe, no corpo, no gênero e na sexualidade.

Nesta óptica, as Teorias Pós-Críticas tiveram seus fundamentos epistemológicos no Pós-Modernismo, Pós-Estruturalismo, Pós-colonialismo, Pós-Fundacionalismo, Pós-Marxismo, Multiculturalismo, Teoria *Queer*, Pedagogia Feminista, Narrativas Étnicas e Raciais, Estudos Culturais, entre outros. Entretanto, LOPES (2013) acautela-nos que estes termos, ainda que conectados, se referem a estudos distintos, com questões e problemáticas próprias, para as ciências humanas e sociais, dentre elas a educação e o currículo.

O Pós-Modernismo, na visão de SILVA (2016), é uma nova teoria que representa um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos, intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos. Neste sentido, o Pós-Modernismo questiona os princípios e os pressupostos do pensamento social e político estabelecido e desenvolvidos a partir do

iluminismo e avança contra as noções de pureza, abstracção e funcionalidade que caracterizam o Modernismo na literatura e nas artes.

O mesmo autor acrescenta que o Pós-Modernismo questiona as noções de razão e de racionalidade que são fundamentais para a perspectiva iluminista da modernidade. O sujeito moderno é fundamentalmente centrado pois está no centro da acção social e sua consciência é o centro de suas próprias acções. O sujeito da modernidade é unitário porque sua consciência não admite divisões ou contradições.

Para LOPES (2013), a Pós-Modernidade pode ser caracterizada pelo fim do optimismo em relação ao ser humano, diante da barbárie no século XX- duas grandes guerras, holocausto, bomba atómica, genocídios de toda espécie. A condição pós-moderna designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras de jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX.

A autora adita que o Pós-Modernismo apresenta a incredulidade/descrença perante as metanarrativas de legitimação da ciência e da ação humana, com as suas pretensões atemporais, a-históricas, totalizantes e universalizantes. Logo, privilegia a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras do discurso cultural e valoriza a incerteza, o efêmero, o descontínuo, a desordem, sem pretender definir em nenhum momento o que há de eterno, universal e imutável nessa dispersão. Deste modo, o Pós-Modernismo promove a mistura, o hibridismo e a mestiçagem de culturas, de estilos, de modos de vida, por um lado. Por outro, prefere o local e o contingente com relação ao universo e ao abstracto; privilegia a incerteza e a dúvida e a indeterminação (SILVA, 2016).

O Pós-Estruturalismo, segundo LOPES (2013), busca questionar tanto a estrutura quanto o sujeito. Logo, a desconstrução do sujeito é antes o seu afastamento do centro, o questionamento do seu carácter de origem ou fundamento, tal como também se opera ao questionar a estrutura. Assim, não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas. Por esta razão, o Pós-Estruturalismo redefine o lugar da linguagem na constituição do social (LOPES e MACEDO, 2011) e a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso (LOPES, 2013).

Na visão de SILVA (2016), o Pós-Estruturalismo reflecte sobre a linguagem e o processo de significação e define-se como uma continuidade e, ao mesmo tempo, como uma transformação relativamente ao estruturalismo. O mesmo autor adita que a atitude pós-estruturalista enfatiza a indeterminação e incerteza em questões de conhecimento. Por isso, o conhecimento e o currículo são, pois, caracterizados também por sua indeterminação e por sua conexão com relações de poder. Neste sentido, LOPES e MACEDO (2011, p. 40) afirmam que *“pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como actos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los”*.

Conforme LOPES e MACEDO (2011, p. 39) *“o que nos permite atribuir um significado a um significante é a sua diferença em relação a outros significantes que constituem o sistema linguístico”*. Acrescentam que *“todo o significante é flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente”* (p. 40). Para explicitar melhor, exemplificam a partir do significado da palavra aluno: *“o aluno só pode ser entendido em relação a professor ou à aluna ou à pessoa não escolarizada, isto é, em relação a sua diferença”* (p. 39).

Ademais, as autoras supracitados compreendem que

uma boa teoria curricular deveria permitir escolher, na cultura universal, o que ensinar; preocupar-se com as relações de poder subjacentes a tal escolha; perceber que os conhecimentos (parte das culturas) não são externos ao aluno, interagem com ele; dar conta do processo educativo envolvido no que acontece nas escolas, além da transmissão de conhecimentos seleccionados de uma cultura universal (p. 41).

O Pós-Estruturalismo influenciou o desenvolvimento de outras visões do Currículo Pós-Crítico como foi o caso da perspectiva da narrativa étnica e racial. O Currículo Pós-Crítico desenvolvido a partir das narrativas étnicas e raciais analisa as desigualdades educacionais centradas nas relações de raça e etnia ligada às questões de acesso à educação, ao currículo e ao fracasso escolar das crianças e jovens pertencentes aos grupos étnicos e raciais considerados minoritários pela classe dominante (SILVA, 2016).

Neste contexto, SILVA (2016) indaga como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? Porque o texto curricular está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Nesta perspectiva, o autor considera que é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. Pois, estas narrativas celebram os mitos de origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas.

O movimento feminista e os movimentos das chamadas minorias sexuais, de acordo com LOURO (2013), surgem na década 60 para reivindicar a ausência de suas histórias, suas questões e suas práticas nos currículos escolares. Esses grupos sociais eram convencionalmente desvalorizados, ignorados, submetidos e silenciados as suas vozes no campo curricular. Por isso, como afirma a autora, todas as produções da cultura produzidas pelos sujeitos excluídos ocupam a posição do exótico, do alternativo, do acessório no currículo.

Por conseguinte, LOURO (2013) entende que o currículo precisa analisar como se produzem os discursos que instituem as diferenças; quais os efeitos que os discursos exercem sobre os sujeitos; quem é marcado como diferente; como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos; quais possibilidades, destinos e restrições a sociedade atribui a esses sujeitos. Este processo necessita reflectir sobre relações entre sujeitos e grupos, o que significa analisar conflitos, disputas e jogos de poder historicamente implicados nesse processo.

A Teoria *Queer* e relações de género discutem o conceito de género na produção de desigualdades e posteriormente a sua influência no currículo. Na percepção de LOURO (2003), o conceito de género surge a partir de movimentos feministas americanos que adoptaram o termo *gender* para distinguir-se do termo *sex*, que “*passa a ser usado com vista à rejeição de um determinismo biológico patente no uso do termo sexo, assumindo-se como um conceito de carácter social. Esta passa a considerar-se uma categoria analítica e política*” (p. 22). Acrescenta a autora que

o conceito género pretende referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas, ou como são traduzidas em práticas sociais,

consequentemente, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos (p. 24).

Conforme refere SILVA (2016), a discussão sobre o género em educação esteve inicialmente relacionada com questões de acesso. Posteriormente, passou para a análise dos materiais curriculares tais como os livros didácticos, que faziam circular e perpetuavam esses estereótipos. Confirmam esta tendência, BIVE, MURIA e BICCAS (2021) por constatar que os livros didácticos de Educação Física são marcados por “híper-representação” de género masculino, nos desportos colectivos, concretamente nas modalidades de Andebol e voleibol, por um lado. Por outro, as concepções de género na perspectiva dos autores dos livros didácticos revelam ser necessária a consciencialização dos professores e das professoras na discussão das questões sobre o género, mas, na prática, as suas atitudes mostram-se contraditórias.

Consubstancia as constatações dos/as autores/as BIVE, MURIA e BICCAS (2021) o pensamento de BOURDIEU (2002) por considerar que as concepções invisíveis, simbólicas, que são transmitidas culturalmente, formam esquemas de ideias não planeadas. Elas nos levam, até mesmo quando pensamos que estamos agindo livremente, a repetir esquemas de dominação, ou seja, o nosso pensamento livre permanece marcado por concepções simbólicas definidas culturalmente. Isso faz parecer que, numa relação hierárquica de género, haja aceitação de quem é dominado, o que reproduz a dominação masculina incrustada no pensamento, nos corpos, nos símbolos e, principalmente, na linguagem.

Neste sentido, a ênfase desloca-se do acesso para o quê do acesso. Logo, a solução compreende construir currículos que reflectam, de forma equilibrada, tanto a experiência masculina quanto a feminina. Nesta mesma visão, a Pedagogia Feminista tenta construir um ambiente de aprendizagem que valorize o trabalho colectivo, comunitário e cooperativo, facilitando o desenvolvimento de uma solidariedade feminina, em oposição ao espírito de competição, individualismo e de masculinização dominante na sala de aula convencional (SILVA, 2016).

Consequentemente, a Teoria *Queer*, segundo SILVA (2016), pretende questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e identidade. Esta não tem como finalidade apenas incluir no currículo informações correctas sobre a sexualidade;

ela quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correcto e o que é incorrecto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é normal. Por isso, um currículo inspirado na teoria *queer* é um currículo que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído em relação ao género.

Uma das perspectivas Pós-Crítica do Currículo são os Estudos Pós-Coloniais que analisam as relações de poder entre as metrópoles e os países colonizados após a ocorrência das independências desses países na década 60. Os principais autores foram Edward W. SAID (2007), FANON (2008), CÉSAIRE (2010), BHABHA (2013), entre outros, que escreveram no contexto das lutas de libertação colonial.

SAID (2007), a partir do seu livro “Orientalismo”, marca o início dos estudos pós-coloniais contemporâneos através da análise da forma como o Oriente e os orientais são representados em obras ocidentais, principalmente no que tange à França, à Grã-Bretanha e aos Estados Unidos. O mesmo autor refere que o orientalismo é uma doutrina política imposta ao Oriente porque este era mais fraco que o Ocidente, fruto de dogmas orientalistas que vêem o Ocidente como superior, por um lado. Por outro, considera ser um corpo de saberes literários, eruditos e científicos sobre o Oriente que procuram desmistificar a visão eurocêntrica e estadunidense que representam o oriental como sendo o exótico, o inferior, o misterioso, o outro que precisa ser dominado. Esta leitura de Edward Said procura reivindicar o lugar do Oriente visto pelo Ocidente trazendo as vozes dos colonizados para a literatura que foi o seu principal foco.

Por conseguinte, QUIJANO (2005) entende que o eurocentrismo carrega a ideia-imagem de uma trajectória evolutiva humana que parte de um estado de natureza, bárbaro e rude, e culmina com o europeu civilizado e culto. Essa determinação das diferenças entre europeus e não-europeus como “naturais” e não de poder, permitiu aos mesmos atribuírem ao restante das raças da Humanidade uma inferioridade “natural” que, em pouco tempo, reduziu diversas identidades étnicas de África e Moçambique como: rongo, machanganas, chopos, macuas, zulus, shosas em identidades inferiores.

Neste prisma, SANTOS e MENESES (2010) entendem que o projeto de colonização procurou homogeneizar o mundo, através do epistemicídio, buscando suprimir os conhecimentos dos povos indígenas, originários, autóctones, em favor de um conhecimento alienígena, eurocêntrico; reduzindo assim, a diversidade epistemológica, cultural e política, além de desperdiçar muita experiência social.

Por esta razão, MENESES (2008) entende que o Pós-Colonial deve ser visto como o encontro entre várias perspectivas e concepções sobre o conhecimento e o poder, um idioma que procura reflectir sobre os processos de ‘descolonização’, quer nos espaços da metrópole, quer nos espaços colonizados. Deste modo, a autora refere que “*a problemática da pós-colonialidade passa por uma revisão crítica de conceitos hegemonicamente definidos pela racionalidade moderna, como sejam história, cultura ou conhecimento, a partir de uma perspectiva e condição de subalternidade*” (p. 6).

Consequentemente, a autora entende que a presença de diferentes lógicas e diferentes formas de pensar exige a possibilidade de diálogo e de comunicação entre culturas. Pois, “*a tradução intercultural, como proposta metodológica, revela o Sul global como um conjunto de epistemologias, extremamente dinâmicas*” (MENESES, 2008, p. 7). Por isso, é fundamental que as diferentes culturas possuam imagens concretas sobre si próprias e sobre as outras, assim como das relações de poder e de saber que as unem. Entretanto, estas representações reflectem sempre as relações históricas de dominação e de diálogo que as constituíram.

Na óptica de BHABHA (2013, p. 79) “*no texto pós-colonial, o problema da identidade retorna como um questionamento persistente do enquadramento, do espaço da representação, onde a imagem é confrontada por sua diferença, seu Outro*”. Logo, a Perspectiva Pós-Colonial nos força a “*um reconhecimento das fronteiras culturais e políticas mais complexas que existem no vértice dessas esferas políticas frequentemente opostas*”, por um lado (p. 242). Por outro, “*a repensar as profundas limitações de uma noção “liberal” consensual e conluiada de comunidade cultural*” (p. 244).

O mesmo autor afirma que “*as perspectivas pós-coloniais emergem do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das ‘minorias’ dentro das divisões geopolíticas de*

Leste e Oeste, Norte e Sul” (p. 239). Consequentemente, revê “aquelas pedagogias nacionalistas ou “nativistas” que estabelecem a relação do Terceiro Mundo com o Primeiro Mundo em uma estrutura binária de oposição e resiste à busca de formas holísticas de explicação social” (p. 241).

Outrossim, SANTOS e SILVA (2020) afirmam que a Teoria Pós-Colonial traz à baila a violência física, epistêmica, política e cultural imposta pelos colonizadores aos povos originários e aos povos escravizados. Porque as relações de poder desiguais estabelecidas no período colonial permanecem, mesmo após o fim das colônias e um dos meios de sua conservação é a educação escolar através dos currículos legitimados pelas avaliações externas padronizadas. Acrescentam as mesmas autoras que essas avaliações externas homogeneizadoras tendem a legitimar os conhecimentos tidos verdadeiros em detrimento dos outros conhecimentos tidos como não conhecimentos, como é o caso dos saberes locais dos povos africanos.

Os mesmos autores supracitados afirmam que as práticas pedagógicas pós-coloniais são possíveis através de dois movimentos, a saber:

(i) desvendar as heranças coloniais nos currículos e construir práticas outras que rompam com o cânone eurocêntrico, valorizando os conhecimentos dos sujeitos que, historicamente, foram silenciados e negados pelo referido cânone.

(ii) Descolonizar os currículos implica em rememorar os conhecimentos, as culturas dos diferentes povos que habitaram/habitam a os territórios colonizados pela matriz colonial eurocêntrica e norte americana, localizando-os nos currículos escolares de forma equitativa, estabelecendo diálogos interculturais pautados na justiça social e na interepistemologia (p. 403).

Conforme faz referência SILVA (2016) a crítica Pós-Colonial enfatiza os conceitos como hibridismo, tradução, mestiçagem, que permitem conceber as culturas dos espaços coloniais ou pós-coloniais como o resultado de uma complexa relação de poder em que tanto a cultura dominante quanto a dominada se vê profundamente modificadas. Acrescenta o autor que uma

Perspectiva Pós-colonial de currículo deve estar atenta às formas aparentemente generosas e folclóricas de representação do Outro que estão em toda parte nos currículos contemporâneos. Por exemplo, o outro é visto numa perspectiva do turista. Por outro, exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação.

Por conseguinte, SANTOS (2002) propõe o diálogo entre conhecimentos oriundos do paradigma dominante da Ciência Moderna, os conhecimentos das humanidades e os saberes provenientes do senso comum, argumentando que não há natureza que não seja comprometido pelo ser humano, se não for pela mediação dos símbolos da sua cultura, por via das epistemologias do sul. Neste prisma, as Epistemologias do Sul questionam a lógica do conhecimento universal que considera o saber e o rigor do saber como principais elementos para a cientificidade do conhecimento. Uma Epistemologia do Sul assenta em três orientações, segundo SANTOS (1995, p. 508) “*aprender que existe o Sul, aprender ir para o Sul, aprender a partir do Sul e com o Sul*”. O Sul é concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos que procuraram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo.

Nesta perspectiva, as Epistemologias do Sul, de acordo com SANTOS e MENESES (2010) são um conjunto de intervenções epistemológicas que visam, primeiro, denunciar a supressão de saberes que nos últimos séculos foi conduzida pelo conhecimento hegemônico; segundo, valorizar e resgatar saberes sonegados e silenciados pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado; e, terceiro, propor um amplo reconhecimento da diversidade de experiências e conhecimento do mundo, investigando as condições de um diálogo horizontal entre saberes. A esse diálogo horizontal entre saberes, SANTOS (2006) denominou de Ecologias de Saberes.

SANTOS e MENESES (2010) sustentam ainda que as Epistemologia do Sul são um convite a um amplo reconhecimento das experiências de conhecimento do mundo incluindo aqueles saberes renegados ou subjugados pelo colonialismo como são o caso das danças e jogos tradicionais, medicina tradicional, entre outros. Por esta razão, entendo que o diálogo entre os saberes universais e saberes locais deve permitir olhar para essas ecologias de saberes como forma de construir uma nova forma de ser e estar na sociedade. Pois, permite compreender os

saberes locais como práticas de jogos, lutas, danças, festas, histórias, cantos e rituais com características próprias de um povo/comunidade, desenvolvidas com intencionalidade³⁰ relacionada a processos educativos de tradição e resistência de tais manifestações.

As Epistemologia do Sul transformam entidades, relações, conhecimentos, objectos impossíveis em possíveis, e com base neles, intentam transformar as ausências em presenças, converter invisibilidades em visibilidades e expandir o domínio das experiências sociais possíveis, substituindo o vazio do futuro segundo tempo linear, por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente (SANTOS e MENESES, 2010). A Ecologia dos Saberes pressupõe identificar outros saberes, outras práticas e procedimentos que permitem a coexistência de distintas temporalidades, hierarquias e diferenças.

Nesta óptica, SANTOS, ARAÚJO e BAUMGARTEN (2016) compreendem que as Epistemologia do Sul ao proporem-se resgatar a humanidade subalternizada, os seus conhecimentos desvalorizados e ignorados, constituem-se como uma proposta epistemológica insurgente, resistente contra um projecto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal, que continua a caracterizar o paradigma hegemónico. Por isso, CASTIANO (2018, p. 73) argumenta que esta proposta não é apenas teórica, mas também é um “[...] *novo paradigma de compreensão e de articulação (ou coordenação) da acção no mundo*”.

CASTIANO (2011) sustenta ainda que, no contexto moçambicano, há que pensar numa Educação Glocal³¹ na qual se deve criar condições para avaliar os aspectos do passado, os hábitos culturais, os saberes locais a partir do ângulo em que eles se aproximam do ideal da justiça social. Outrossim, o autor argumenta que é fundamental que o aluno e a aluna conheçam e pratiquem o conhecimento universal e ao mesmo tempo conheçam e pratiquem os saberes das suas tradições familiares e culturais, ou seja, “*engajar o nosso pensamento e engajarmo-nos*”. Por esta razão, o mesmo autor considera que o currículo local “*é o espaço social instituído para*

³⁰ Refere-se à intencionalidade a comportamento corpóreo-mundano (existencial), no qual se constrói e reconstrói o mundo significado, pois o encontro da consciência e mundo é a origem de ambos (FIORI, 1986).

³¹Glocal – no sentido de interpelar as relações entre grupos no interior de todas as sociedades, mas também a relação entre as diferentes partes do mundo (CASTIANO, 2011).

o diálogo argumentativo entre os tipos local/tradicional e institucionalizado/moderno de conhecimento, valores e práticas” (2012, p. 401) visando a superação da “coexistência silenciosa” dos saberes locais. Por isso, o currículo local representa uma oportunidade ímpar do sistema de educação fazer com o que os/as alunos/as se confrontem criticamente com os conteúdos locais, tradicionais e culturais do seu meio, por um lado. Por outro, é a oportunidade que o conhecimento local e tradicional tem de revelar as suas potencialidades de, de forma argumentativa, mostrar soluções alternativas para os problemas modernos (CASTIANO, 2011).

Por sua vez, NHALEVILO (2013) compreende que o Currículo Local aparece como uma grande agenda de emancipação, de descolonização, de verdadeira liberdade tomando como base o contexto histórico de Moçambique, uma ex-colónia portuguesa. Acrescenta a autora que o facto de ser implementado a partir do nível básico, abrangendo, deste modo, crianças que tiveram a oportunidade de nascer num Moçambique independente “*é uma oportunidade de recomeçar e ditar um rumo digno para nós*” (p. 31); ou seja, “*uma oportunidade para cultivarmos a nossa liberdade, através da nossa emancipação, uma oportunidade de justiça social*” (pp. 31-32).

No entanto, MUGIME e LEITE (2015) apreendem que apesar da multiculturalidade que caracteriza a sociedade moçambicana reclamar um espaço nos currículos escolares para perspectivas de uma educação multi/intercultural e que se concretize na justiça curricular, num sistema educativo democrático, baseado nos princípios de igualdade de oportunidades, persistem problemas para a sua implementação; pois, as políticas educacionais que apontam para uma atenção à multiculturalidade da sociedade moçambicana revelam, em parte, o comprometimento do sistema educativo com as questões da diversidade cultural. Igualmente, continua a haver um desfasamento entre a política e a prática curricular pelo que uma educação orientada para a multiculturalidade, exige a mudança das práticas pedagógicas que concretizem a organização e os processos de desenvolvimento do currículo.

Apesar desta constatação de MUGIME e LEITE (2015), há alguns estudos anteriores que apresentamos a seguir mostrando as várias possibilidades de incorporação dos saberes, valores e práticas locais no currículo moçambicano. BRAÇO (2008), analisando os saberes, valores e práticas locais, entende que o currículo escolar deve ser construído a partir e em permanente diálogo com os segmentos das culturas locais e que os ritos de iniciação devem assumir um

lugar de destaque, como possibilidade de construção de saberes e de formação de identidades. Esta intenção foi manifestada pela população da etnia *ma-sena* que advertem sobre a continuidade da dominação cultural, mesmo após a Independência e a perda dos valores culturais. Ela preocupa-se com o desaparecimento de suas tradições culturais, pois isso implicaria na desarmonia da vida social e a morte do grupo. A mesma etnia reconhece que o conhecimento que a escola escolhe como o de maior valor, muitas vezes, não tem nenhum valor para os que a frequentam. Esta população *ma-sena* entende que os seus saberes e práticas contidas nos ritos de iniciação são de um valor tradicional inquestionável e se mostram comprometidos em resgatá-los. Por isso, o autor atenta que a ressignificação da escola em Moçambique passa pelo diálogo e pela valorização das culturas locais, pela construção de um currículo que é verdadeiramente, um mapa de representação das culturas moçambicanas.

Uma outra perspectiva do Currículo Pós-Crítico é o multiculturalismo que surge em meio a críticas a uma verdade única e uma pretensa neutralidade da ciência. CANEN (2010) qualifica o multiculturalismo como conjunto de respostas à pluralidade cultural e ao desafio às injustiças e desigualdades a ela relacionadas. A autora conceitua-o como movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados que defendem que as formas culturais dos dominados devem ser reconhecidas e representadas na cultura nacional. Igualmente, é visto como solução para os problemas que a presença de grupos raciais, étnicos coloca para a cultura nacional dominante.

Entretanto, HALL (2013) faz uma distinção entre o “multicultural” e o “multiculturalismo”. Multicultural é um termo qualificado que descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida comum, ao mesmo tempo em que retém algo da sua identidade “original”. Em contrapartida o termo “multiculturalismo” é substantivo que refere-se às estratégias e políticas adoptadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade.

Por esta razão, CANDAU (2013) argumenta que é fundamental promover a interacção entre diferentes grupos culturais presentes em uma sociedade, concebendo as culturas como estando num processo contínuo de elaboração, de construção e reconstrução. Pois, cada cultura tem suas

raízes mas estas são históricas e dinâmicas. Daí que os processos de hibridização cultural serem intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente o que supõe que as culturas não são puras, fixas.

Em outro desenvolvimento, CANDAU (2014) entende que as diferenças socioculturais são componentes essenciais nas relações sociais que são muitas vezes marcadas por tensões e conflitos em função das assimetrias de poder que as permeiam e provocam a construção de hierarquias, processos de subalternização, preconceitos, discriminações e violências em relação a determinados/as actores e actrizes sociais. Daí que, a autora compreende ser o desafio da abordagem multicultural construir sociedades democráticas, capazes de articular a afirmação da igualdade e o reconhecimento das diferenças constitutivas dos diversos/as actores/actrizes socioculturais. Pois, é necessário mobilizar processos que favoreçam a discussão e implementação de acções concretas orientadas ao enfrentamento de preconceitos, discriminações e violências e ao reconhecimento e valorização das diferenças culturais.

É nesta perspectiva que CANEN (2010) considera a necessidade de discutir o papel da educação e do currículo na formação de futuras gerações em valores de apreciação à diversidade cultural e depreciação a preconceitos a ela relacionados. Por isso, os currículos devem visar formar cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, justos e democráticos. Pois, como acrescenta a autora, a que pensar em um cotidiano alternativo que valorize a pluralidade cultural e contribua para a formação da cidadania multicultural.

Assim, entendemos, a partir de CANDAU (2014) e CANEN (2010), que o desafio da escola hoje é contribuir para edificação de sociedades democráticas, capazes de articular a afirmação da igualdade e o reconhecimento e valorização das diferenças constitutivas dos diversos actores socioculturais na escola e que vai repercutir-se na comunidade. Por esta razão, CANDAU (2014) considera que o currículo deve mobilizar processos que favorecem o avanço na discussão e implementação de acções concretas orientadas ao enfrentamento de preconceitos, discriminações e violências e ao reconhecimento e valorização das diferenças culturais. Por isso, somos chamados a construir práticas interculturais nas nossas escolas.

Os Currículos Interculturais, na óptica de CANEN (2010), se constróem nos embates entre intenções e realidades, impregnados numa perspectiva que recusa o congelamento das identidades e o preconceito contra aqueles percebidos como “diferentes”, por um lado. Por outro, buscam caminhos possíveis que logrem articular a educação a um projecto de sociedade plural, democrática, mais justa, em contraposição à barbárie, à intolerância, e ao ódio ao outro que caracteriza o mundo hoje.

Para construir práticas pedagógicas interculturais, segundo CANDAU (2014) é fundamental entender a polissemia dos termos igualdade e diferença. O que pressupõem reconhecer a dignidade de todos os actores presentes nos processos educativos e conceber a diferença como riqueza e “vantagem pedagógica”. Por isso, a que desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade.

Por conseguinte, a mesma autora defende que é necessário ter as diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade e assumir a articulação entre igualdade e diferença e as diferenças culturais como riqueza a ser potencializada o que permitirá a construção de práticas educacionais interculturais. Neste sentido, é importante que as práticas pedagógicas partam do reconhecimento das diferenças presentes na sala de aulas e na escola; ter a visão das identidades como frutos de construções, sempre provisórias e híbridas. O que supõe, para CANEN (2010), construir seus discursos, suas narrativas, seu cotidiano, de forma a buscar seus próprios caminhos em educação intercultural.

Neste sentido, CANDAU (2014) entende que a Educação Intercultural é polissémica e abarca as seguintes abordagens do multiculturalismo:

- (i) Assimilacionista, que promove a integração de todos/as à cultura hegemónica que se traduz na universalização dos conteúdos curriculares e nas relações entre os/as diferentes actores/actrizes, nas estratégias utilizadas na sala de aulas e nos valores privilegiados;
- (ii) Diferencialista, que coloca ênfase no reconhecimento da diferença, promovendo a expressão das diversas identidades culturais presentes num determinado contexto e garantindo espaços em que essas se possam expressar; e

(iii) Aberta e Interactiva ou Intercultural, que é assumida como estratégia para favorecer a coesão social e articula as políticas de igualdade com as políticas de identidade com vista a construir sociedades democráticas e inclusivas. Das três abordagens, a autora se identifica e trabalha com a perspectiva intercultural do currículo.

No entanto, CANEN (2010) chama-nos atenção para o sentido e o perigo do multiculturalismo em educação, fundamentalmente quando se adopta as seguintes perspectivas do multiculturalismo:

(i) Reparador, que reduz à acções afirmativas de garantia de acessos das identidades plurais, marginalizadas a espaços educacionais e sociais de forma a garantir supostas correcções e reparações às injustiças passadas;

(ii) Folclórico, que visa valorizar costumes, festas, receitas e outros aspectos folclóricos e “exóticos” de diversos grupos culturais em determinadas datas e festividades;

(iii) Reduccionismo Identitário, que reconhece a diversidade cultural e a necessidade de combate à construção das diferenças e dos preconceitos mas procurando homogeneizá-los;

(iv) *Guetização* cultural na qual os grupos ou identidades étnico-culturais optam por propostas curriculares que se voltam exclusivamente ao estudo dos seus padrões culturais específicos. Neste sentido, a autora recomenda um multiculturalismo crítico assente na visão de identidades híbridas e na necessidade de intercâmbios culturais que dialogam entre si e aposta na importância de estudar o cotidiano escolar antes de emitir qualquer julgamento de guetização cultural.

Por sua vez, HALL (2013) compreende que, de igual modo, existem sociedades multiculturais diferentes, também subsistem distintas formas de multiculturalismo o que corresponde a várias perspectivas de multiculturalismo, a saber:

(i) Conservador- quando se insi na assimilação da diferença em seguir a tradição e costumes da maioria, impondo certos modos de pensar e agir que não se relacionam com o entender dos múltiplos ritos que envolve a construção cultural e social dos diversos grupos “sujeitados”;

(ii) Liberal- que busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível a sociedade “maioritária”, baseando-se em uma cidadania individual e universal, tolerando certas práticas culturais particularizadas apenas no domínio privado, silenciando quando as expressões sociais são públicas;

(iii) Pluralista- quando garante-se diferenças grupais em termos culturais e concede-se direitos distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal, no entanto não aprofunda os diálogos entre as culturas, abordando superficialmente as diferenças;

(iv) Comerciais- quando a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, pensando que os problemas de diferença cultural serão resolvidos e dissolvidos no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos;

(v) Corporativo- quando se busca “reger” as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro, esse movimento é propenso a fazer com que as culturas fiquem sempre propensas a não expressar totalmente suas identidades;

(vi) Crítico ou “Revolucionário”- quando enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência, procurando ser insurgente, contra-hegemônico, contra- eurocêntrico, heterogêneo, dialógico, anti- colonial, mediador cultural, resistente.

Ademais, MCLAREN (1997) já tinha desenvolvido o conceito de multiculturalismo crítico (uma das categorias ou tipos de multiculturalismo) que compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações. Sendo assim, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência, mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. O autor entende que um Currículo Multicultural Crítico pode auxiliar as educadoras e educadores a explorarem as maneiras pelas quais alunas e alunos são diferencialmente sujeitados às inscrições ideológicas e aos discursos de desejo multiplamente organizados, por meio de uma política de significação.

O Currículo Multicultural Crítico, segundo o mesmo autor, deve:

- (i) Admitir que os grupos estão diferencialmente situados na produção do conhecimento eurocêntrico. Ou seja, compreender como determinados grupos estão representados no conhecimento oficial presente no currículo;
- (ii) Valorizar as vozes das alunas e dos alunos pelo que as professoras e os professores precisam dar espaço para que os seus conhecimentos outrora marginalizados façam parte do currículo; e
- (iii) Reconhecer a importância de espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objectos.

Nesta perspectiva, CANDAU e LEITE (2007), CANEN (2010) e CANDAU (2013, 2014) apresentam alguns caminhos possíveis para a construção de práticas curriculares multiculturais na Perspectiva Crítica. CANDAU e LEITE (2007) apresentam, para as práticas pedagógicas interculturais, os seguintes procedimentos didáticos:

- (1) Desconstruir as questões dos preconceitos e da discriminação, buscando desnaturalizá-los e questionar o caráter monocultural e etnocêntrico da instituição escolar, nas diversas dimensões em que se manifestam no seu dia-a-dia;
- (2) Articular a tensão entre igualdade e diferença, implica reconhecer a diferença e a dignidade de todos os/as actores/atrizes presentes nos processos educativos no cotidiano das instituições de ensino;
- (3) Resgatar os processos de construção das identidades culturais, o que requer valorizar as histórias de vida de alunos/as e professores/as e a construção de suas identidades culturais, favorecendo a troca, o intercâmbio e o reconhecimento mútuo, assim como estimular que professores/as e alunos/as se perguntem quem situam/estão na categoria de “nós” e quem são os “outros” para eles;

(4) Promover o empoderamento que deve permear toda a actuação pedagógica.

Neste sentido, as autoras afirmam que construir o Currículo Multicultural Crítico implica:

- (i) Reconhecer todos os textos, contextos e sujeitos alvos da planificação e desenvolvimento das aulas;
- (ii) Conceder maior atenção à diferença entre sujeitos presentes na sala de aulas;
- (iii) Questionar e desestabilizar o eurocentrismo, a naturalização da “branquidade” e das perspectivas essencialistas;
- (iv) Entender a sala de aulas como espaço de múltiplas narrativas e valorar todos actores e atrizes do processo de ensino e aprendizagem;
- (v) Promover o diálogo e a troca de saberes e priorizar a discussão sobre a linguagem;
- (vi) Valorizar a oralidade das alunas e dos alunos, bem como de suas experiências e saberes.

Por sua vez, CANEN (2010, pp. 188-190) apresenta três procedimentos didácticos:

- (1) A compreensão da hibridização cultural, entendida como resultado, sempre provisório, de arranjos de diversos marcadores de género, raça, religião, etc., na construção da identidade;*
- (2) Ancoragem social dos conteúdos compreendida como associação de discursos de diferentes campos, para efeitos antirracistas e anti-discriminatórias;*
- (3) Avaliação diagnóstica multicultural que permite conhecer o universo cultural dos/as alunos/as. Esta avaliação volta-se ao reconhecimento da diversidade cultural e da construção das diferenças dentro da sala de aulas.*

Estes procedimentos didáticos implicam romper com o daltonismo cultural porque, segundo CANDAU (2014) a que ter presente o arco-íris das culturas nas práticas educativas e supõe um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para “*sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar- nos e intervir no dia-a-dia de nossas salas de aula e escola*” (p. 33). Outrossim, a mesma autora enfatiza que afirmar a ancoragem histórico-social dos diferentes saberes e conhecimentos e de seu carácter dinâmico, pressupõe analisar suas raízes históricas, o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos nos quais esse processo se vai dando e as relações de poder neles presentes.

Esta visão, continua a autora supracitada, requer problematizar o conhecimento escolar, reconhecendo os diversos saberes produzidos pelos diferentes grupos socioculturais e os saberes tradicionais; promovendo uma Ecologia de Saberes no âmbito escolar e estimulando o diálogo entre o conhecimento escolar socialmente valorizado e dominante e esses saberes. Também, trata-se de conceber a escola como um “*espaço vivo, fluido e de complexo cruzamento de culturas*” (CANDAU, 2014, p. 36). A Perspectiva Intercultural, conforme indica a mesma é central para se avançar na produção de conhecimentos, diálogo entre diversos sujeitos socioculturais, assim como processos de ensino e aprendizagem orientados a colaborar na afirmação de uma sociedade verdadeiramente democrática em que a justiça social, a justiça cognitiva e a justiça cultural se entrelacem.

Na óptica da mesma autora, a Perspectiva Intercultural promove uma educação para o reconhecimento do outro e para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Nesta perspectiva, para desenvolver as práticas pedagógicas interculturais, CANDAU (2013) recomenda:

(i) Reconhecer nossas identidades culturais a partir do oferecimento dos espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da própria identidade cultural, no plano individual, por um lado. Por outro, identificar as raízes culturais das famílias, do próprio contexto da vida, valorizando as diferentes características e especificidades de cada sujeito e grupo;

(ii) Evitar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar porque este tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias o que favorece o carácter monocultural da cultura escolar. Por isso, a que romper com o daltonismo cultural desconstruindo as práticas desnaturalizadas e enraizadas no trabalho docente de modo a criar novas maneiras de situarmo-nos e intervir no dia-a-dia de nossas escolas e salas de aula;

(iii) Identificar nossas representações dos “outros” a partir da perspectiva etnocêntrica que inclui na categoria “nós” aquelas pessoas e grupos sociais que tem referências culturais e sociais semelhantes aos nossos; os/as “outros/as” são os/as que se confrontam com estas maneiras de nos situar no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc. Por isso, temos que vê-lo/as, ouvi-lo/as, reconhecê-los/as, valoriza-los/as e interagir com eles/elas. O/a docente tem o papel de mediador na construção das relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos;

(iv) Edificar uma prática pedagógica como resultado de um processo de negociação cultural na qual deve-se (a) evidenciar a ancoragem histórico-social dos temas que pressupõe analisar as suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com contextos nos quais este processo se vai dando e os mecanismos de poder neles presentes. O que implica desenvolver currículos que incorporem diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural; (b) conceber a escola como espaço de crítica e de produção cultural no qual diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são produzidas. Uma vez que a transformação cultural promove a análise das diferentes linguagens e manifestações culturais e favorece experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e das alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na comunidade.

Estes procedimentos didáticos visam valorizar as identidades e corpos dos alunos e das alunas, dos professores e professoras, entre outros/as actores/atrizes do processo de ensino e aprendizagem dando voz e permitindo que suas experiências e histórias façam parte do currículo. Por isso, entendo que o currículo multicultural crítico é um espaço para se desenvolver os processos educativos democráticos e livre de preconceitos e discriminação de determinados grupos socioculturais.

Aliado a perspectiva anteriormente apresentada, surgem os Estudos Culturais como resultado do questionamento do conceito de cultura vigente na altura. Os Estudos Culturais, segundo HALL (1997) surgem nos anos 1960 através dos trabalhos de Lévi-Strauss e Roland Barthes na França, e de Raymond Williams (a partir da obra *Culture and society* publicada em 1958) e Richard Hoggart (com a obra *Uses of literacy* publicada em 1957) no Reino Unido. O mesmo autor afirma que a "virada cultural" começou a ter um impacto maior na vida intelectual e académica dando origem a um novo campo interdisciplinar de estudo organizado em torno da cultura denominado Estudos Culturais. Esta nova virada cultural começou a se desenvolver, estimulado em parte pela fundação de um centro de pesquisas de pós-graduação, o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra em 1964.

Os Estudos Culturais, de acordo com o mesmo autor, apoiaram-se nas tradições de Análise Textual (visual e verbal), à Crítica Literária, à História da Arte e aos Estudos de Género, à História Social, bem como à Linguística e às Teorias da Linguagem, na área das Humanidades. Conforme explica SILVA (2016) os Estudos Culturais focalizam o seu trabalho na análise da cultura compreendida como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social. Concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social, preocupando-se com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder.

LOPES e MACEDO (2011) afirmam que os Estudos Culturais preocupam-se principalmente em perceber os significados que as classes trabalhadoras incorporam em suas culturas, destacando a acção dos sujeitos sobre as estruturas sociais. Em termos da educação, SILVA (2016, pp. 134-136), afirma que

em primeiro lugar, os Estudos Culturais permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. [...] O currículo é um artefato cultura em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social. [...] O currículo baseado nos Estudos Culturais enfatizaria o papel da linguagem e do discurso nesse processo de construção. [...] Em segundo lugar, procurariam descrever as diversas formas de conhecimentos corporificados no currículo como o resultado de um processo

de construção social. [...] O conhecimento [...] é resultado de um processo de criação e interpretação social. [...] As diversas formas de conhecimento [...] são equiparadas. [...] Em outras palavras, os tipos de conhecimento estão envolvidos numa economia do afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social.

Os Estudos Culturais, de acordo com SILVA (2016, p. 134) “*permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade*”. Conforme expõe DIAS (2018), a identidade cultural moçambicana, marcada pela diversidade é o conjunto de múltiplas manifestações culturais, quer sejam elas linguísticas, artísticas, alimentares, religiosas, étnicas, etc. Logo, a identidade nacional moçambicana está a ser construída de rupturas e continuidades com tradições e é fruto da hibridização entre elementos locais e globais.

Estes pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos das teorias pós-críticas tiveram sua influência no pensamento curricular da Educação Física. Neste sentido, Partindo da premissa de NEIRA e NUNES (2009) segundo a qual a escola é um local repleto de contradições é essencial pensar na relação que ela estabelece com o global. Por outro, é estar atento às questões da relação universal/particular, nós/eles, eu/outro, dentro/fora e presença/ausência, tão característicos deste momento histórico. Nesta óptica, é necessário pensar no currículo e nas identidades que produz, reproduz e divulga. Por conseguinte, nas Teorias Curriculares Pós-Críticas em Educação Física, segundo NEIRA (2018, p. 15)

os marcadores sociais que atravessam as práticas corporais passaram a ser questionados; as gestualidades dos vários grupos sociais foram reconhecidas; os procedimentos pedagógicos democráticos ganharam espaço; e valorizou-se a reflexão crítica sobre o universo vivencial dos estudantes para, em seguida, aprofundá-lo e ampliá-lo mediante o acesso a outras significações. O currículo de Educação Física tornou-se um campo aberto ao debate, ao encontro de posicionamentos distintos, à mercê de agenciamentos variados e à confluência da diversidade de práticas corporais. Uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia e de produção de identidades voltadas para a análise, significação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas corporais.

Por conseguinte, NEIRA (2016) refere que o diálogo da Educação Física com os referenciais Pós-Modernos possibilita outras formas de constituir a experiência pedagógica, descentralizando o papel do conhecimento académico e valorizando os saberes pertencentes ao senso comum, à cultura popular ou à cultura paralela à escola. Outrossim, acrescenta o mesmo autor, o ensino da Educação Física na Perspectiva Pós-Estruturalista concebe o currículo, as práticas corporais e as próprias teorias que o fundamentam como criações discursivas que influenciam o posicionamento dos sujeitos.

No pós-estruturalismo, segundo NEIRA e NUNES (2009, p. 176),

a linguagem deixa de ser fixa e estável, centrada na presença e no valor de um significado correspondente de forma definida. A linguagem não é uma cópia fiel da realidade, mas sim uma interpretação, o que inviabiliza a neutralidade discursiva. Para o pós-estruturalismo, não há nada a ser interpretado, tudo já é interpretação.

Os mesmos autores acrescentam que no Pós-Estruturalismo a linguagem vai expandir suas análises para além das práticas discursivas, englobando, entre outras, a linguagem corporal. Os gestos adquirem sentido e são validados em uma comunidade capaz de interpretá-los por meio de concordâncias ou consensos estabelecidos entre seus membros. Logo, “*cada comunidade produz e torna disponível sua própria gestualidade nas suas manifestações culturais ao criar seus jogos de linguagem corporal, com suas regras e métodos*” (p. 176).

Por esta razão, MARTINS (2019) argumenta que as práticas corporais são tomadas como um conjunto de códigos que compreende a linguagem corporal expressa nos textos compostos pelas danças, jogos, ginásticas, lutas, brincadeiras, desportos e demais práticas corporais com signos específicos (rituais, gestos e adereços). O corpo, neste sentido, é entendido como suporte de uma linguagem³² que manifesta a cultura na qual está inserido. Por nascer, viver e relacionar-se em contextos históricos e culturais específicos, o corpo é depositário da cultura da qual participa.

³²No corpo se inscrevem a história e a trajetória das mulheres, dos homens e da cultura (MARTINS, 2019).

Dele emanam informações (códigos) visíveis ou invisíveis aos membros pertencentes a outras culturas.

As práticas corporais, enquanto textos culturais, segundo COSTA e NEIRA (2016, p. 43), “*estão repletas de marcadores sociais de etnia, religião, classe, gênero, entre outros, podendo ser lidas e produzidas de diversas maneiras, dependendo da posição que o sujeito ocupa na sociedade*”. Por isso, NÓBREGA (2016) indica que a motricidade é uma forma de linguagem que reitera os sentidos e significados dos actos de expressão e aumenta o poder sumário das palavras em assegurar a experiência. Assim, o ver e sentir são experiências corporais que nos colocam em contacto com o mundo e com o outro, ou seja, a corporeidade.

NUNES (2016) fundamenta o entendimento de que as práticas corporais são textos na medida em que o corpo e os elementos a ele agregado são utilizados no processo de comunicação. Uma vez que os

recursos de comunicação corporal compreendem as roupas, os diversos tipos de ornamentos, as marcas que definem o corpo como a altura, a cor da pele, os traços da face, o volume corpóreo, o cabelo, as cicatrizes, os gestos [...], são textos do corpo. Todos constituem o corpo como um texto, uma forma específica de linguagem, a linguagem corporal (p. 59).

A partir destas premissas que constituem o Currículo Pós-Crítico, compreende-se que a Educação Física enquadra-se nas áreas de linguagens. Conforme elucidam SOARES *et al* (1992) a Educação Física é uma área de conhecimento que trata da cultural corporal como linguagem, pois “*visa apreender a expressão corporal como linguagem*” (p. 41) e como saber a partir da leitura das práticas corporais entendidos como textos culturais, identidades, diferenças e poder.

Na visão de SILVA (2016, p. 134), os estudos culturais “*permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade*”. Pois, segundo NEIRA (2018, p. 43), “*ao eleger as práticas corporais e planejar situações didáticas que respondam ao caráter multifacético do contexto escolar permite reconhecer o patrimônio cultural e corporal da*

comunidade” [...] “com o intuito de valorizar as raízes culturais da comunidade na qual a escola está inserida”.

De acordo com LOPES e MACEDO (2011, p. 207) devemos entender “*o currículo como uma prática produtiva de significados, uma representação, que se dá dentro de relações sociais assimétricas, visando efeitos de poder dentre os quais se destaca a produção de identidades sociais*”, por um lado. Por outro, deve-se promover políticas que oferecem alternativas baseadas numa cultura geral e oferecem alternativas baseadas no pertencimento dos sujeitos a um determinado grupo cultural.

Nesta perspectiva, o Pós-Estruturalismo em Educação Física, segundo NEIRA (2018, p. 32), “*concebe o currículo como criações discursivas que influenciam o posicionamento dos sujeitos entendendo as práticas corporais como produtos da linguagem*”. Neste sentido, definir o tema de estudo, estruturar, desenvolver e avaliar as atividades de ensino adquirem conotação política, na medida que a depender da brincadeira, dança, luta, ginástica ou desporto abordados, e por isso, determinadas representações serão postas em circulação, enquanto outras não.

Ao entender a cultura como um campo discursivo múltiplo e olhando ao importante papel da escola na construção da identidade dos sujeitos penso que a Educação Física deve proporcionar temas que valorizem as diferenças culturais no currículo. Para isso, devemos incorporar, por um lado, nas suas práticas pedagógicas manifestações socioculturais valorizando as diferenças étnicas, sociais e linguísticas, ou seja, integrar o senso comum e outros tipos de conhecimento nas aulas de Educação Física. Por outro lado, há que valorizar as diferentes manifestações culturais espontâneas e propor as situações em que as diferentes culturas se mostrem e sejam problematizadas.

Entendendo o currículo como espaço para a promoção e valorização da diferença e do compromisso da escola com a justiça social, há que promover temáticas de versam sobre as diferenças individuais étnicas, raciais, linguísticas e o respeito e reconhecimento dessas diferenças e o diálogo entre elas. Isto implica incorporando nas suas práticas pedagógicas manifestações socioculturais respeitando as diferenças étnicas, sociais e linguísticas dos/as alunos/as e dos/as professores/as. Outrossim, há que utilizar o princípio da inclusão na escola a

partir da valorização das diferenças culturais e sociais, refletindo sobre sua própria acção. Por isso, entendo haver uma íntima relação entre a abordagem multicultural e o pensamento pós-colonial.

A partir dos Estudos Pós-Coloniais, percebo que os temas de ensino não devem ser apenas os hegemónicos eurocêntricos e estadunidense (basquetebol, futebol, andebol, atletismo, ginástica, voleibol) mas devem incluir outras manifestações culturais provenientes das experiências e histórias de vida dos alunos e das alunas. Neste sentido, PEREIRA, GOMES e CARMO (2017) entendem que uma Pedagogia Pós-colonial denota práticas epistémicas de reconhecimento e rompimento com a colonialidade, de uma formação corporal que capacita os povos subalternos para uma luta de resistência contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade. Por isso, que os/as mesmos/as autores/as compreende que uma Pedagogia Pós-colonial em Educação Física requer que professores e professoras subversivos, que rompam com os modelos de corpo e actividades corporais pré-prontas.

Há uma necessidade de escolher e contextualizar os temas de forma diversificada e avaliar as atitudes dos alunos e das alunas com relação ao respeito às diferenças, de modo a evitar os estereótipos de corpo nas aulas de Educação Física, propondo actividades pedagógicas para meninas e meninos, promovendo a co-educação e percebendo que as diferenças de género não devem influenciar nas temáticas de ensino, como por exemplo, organizar actividades para rapazes diferentes das actividades para raparigas.

Outra abordagem relevante para o Currículo Pós-Crítico é a Perspectiva Multicultural que surge como repulsa a uma verdade única e a uma pretensa neutralidade da ciência e enfatiza a valorização das vozes, experiências e vivências dos alunos e alunas, professores e professoras que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. CANEN (2010) afirma que ela “*desconfia de discursos que se apresentam como meramente técnicos, buscando perceber neles vozes autorizadas e vozes silenciadas*” (p. 178), por um lado. Por outro, “*verifica em que medida esses discursos constroem imagens estereotipadas do negro, da mulher, do deficiente, daqueles grupos portadores de culturas, religiões e linguagens diferentes das dominantes*” (p. 178). Neste sentido, esta perspectiva busca desafiar a construção das diferenças e dos preconceitos,

por intermédio de currículos que promovam a sensibilidade à pluralidade cultural e a desconstrução de discursos que silenciam ou estereotipam o outro (CANEN, 2010).

Segundo NEIRA (2016, p. 18), o currículo multicultural crítico *“reafirma o princípio de que um bom ensino é aquele que considera seriamente a vida dos alunos abrindo espaços para a diversidade de etnias, classes sociais e géneros das populações estudantis”*. Consequentemente, este princípio propõe que os/as professores/as *“investiguem e recuperem as experiências dos estudantes, analisando seus saberes sobre as práticas corporais e as formas com as quais suas identidades se inter-relacionam com essas manifestações”*. Por isso, o Multiculturalismo Crítico pressupõe que os/as professores/as aprendam a empregar essas experiências de tal maneira que sejam respeitadas por toda a coletividade.

Conforme defende NEIRA (2017), a Educação Física, inspirada no Multiculturalismo Crítico, defende que os conhecimentos alusivos às práticas corporais subestimadas ou derivadas possam receber a mesma atenção que as manifestações hegemônicas. Neste sentido, de acordo com o mesmo autor, a Educação Física Multicultural Crítica *“busca novas formas de ver as coisas quando valoriza as perspectivas marginais. A premissa básica é que a análise histórica do passado contribui para a compreensão das transformações sociais ocorridas e alenta para a modificação do atual quadro social”* (p. 52). Outrossim, *“articula suas acções com as relações interpessoais experimentadas na escola e fora dela, com o intuito de promover situações didáticas que assegurem a democracia e colaborem para a construção de uma sociedade menos desigual”* (p. 53).

No nosso entender, o Currículo Pós-Crítico de Educação Física na Perspectiva Multicultural Crítica deve questionar as práticas desportivas hegemônicas procurando questionar as identidades e as diferenças que promovem na aula. Pois, a presença de identidade no currículo está ligada ao que se denominam políticas de identidade. Pelo que estas políticas oferecem alternativas baseadas numa cultura geral, por um lado; e, por outro, oferecem alternativas baseadas no pertencimento dos sujeitos a um determinado grupo cultural.

Por conseguinte, o Currículo Multicultural Crítico e o Currículo Cultural de Educação Física, conforme NEIRA (2018), tornaram-se

um campo aberto ao debate, ao encontro de posicionamentos distintos, à mercê de agenciamentos variados e à confluência da diversidade de práticas corporais. Uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia e de produção de identidades voltadas para a análise, significação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas corporais (p. 15).

Pois, continua o mesmo autor,

o olhar pós-crítico sobre a cultura corporal é avesso a manuais técnicos de aplicação ou sequências de atividades predefinidas. Não há como dizer ‘faça assim, assim e assim, e se torne pós-crítico’. Tampouco espero que essa visão adquira hegemonia na área. Isso seria pura contradição. O que apresento, com base nas narrativas docentes, é a existência de outra possibilidade pedagógica e curricular, apenas mais um modo de pensar e fazer a Educação Física (p. 15).

Por conseguinte, a Educação Física Cultural, de acordo com o autor supracitado, “assume uma posição a favor dos mais fracos, dos que ao longo do tempo não viram suas manifestações culturais e corporais contempladas pelos currículos escolares” (p. 52). Neste contexto, acrescenta o mesmo autor, a selecção do tema e das situações didáticas são movidas pelos seguintes princípios ético-políticos: reconhecer o património cultural corporal da comunidade, estar articulado com o projeto pedagógico da escola, com a justiça curricular, com a descolonização do currículo, evitar o daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos.

Reconhecer o património cultural corporal da comunidade, de acordo com NEIRA (2019, pp. 43-44)

é o princípio que mobiliza simultaneamente a definição da prática corporal a ser tematizada e uma boa parcela das acções didáticas com o intuito de valorizar as raízes culturais da comunidade na qual a escola está inserida. Neste sentido,

a(s) brincadeira(s), dança(s), luta(s), ginástica(s) ou desporto(s) disponíveis no universo cultural dos/as alunos/as são transformadas em temas culturais.

O segundo princípio ético-político mencionado por NEIRA (2018, 2019) é a possibilidade de articulação com o projecto pedagógico da escola no qual o/a docente deve extrair, dentre o vasto repertório cultural corporal dos/as alunos/as, um tema cujo estudo se coadune com os objectivos institucionais definidos colectivamente. Tomando como base as metas da escola, cabe ao responsável pela turma definir as práticas corporais que serão tematizadas num determinado período lectivo. O terceiro princípio é a justiça curricular que visa romper com a exclusividade de valores que intensificam noções de superioridade/inferioridade e que atribuem conotações discriminatórias aos sectores sociais em desvantagem nas relações de poder; pretende-se destacar não só os conhecimentos e práticas sociais dos grupos dominados, como também suas histórias de luta.

A justiça curricular implica a descolonização do currículo na qual, segundo NEIRA (2018, 2019), o professor ou a professora ajuda os alunos e as alunas a identificar vestígios de preconceitos conectados às práticas corporais, problematizando a sua ocorrência. Igualmente, implica enfrentar o dissenso, na qual os/as docentes são conduzidos por mais um princípio ético-político, a rejeição ao “daltonismo cultural”, tanto na definição das práticas corporais a serem tematizadas, quanto nos encaminhamentos pedagógicos. Este princípio nos leva ao princípio da ancoragem social dos conhecimentos, em que o professor ou professora propicia a análise sócio-histórica e política da prática corporal.

Pelas razões apresentadas anteriormente, e concordando com DIAS (2018), o grande desafio para o campo do currículo em Moçambique é seleccionar das culturas híbridas o conhecimento relevante para integrar no currículo oficial. Consequentemente, é necessário ressignificar o termo “local”, incorporando nele os traços culturais que resultam da hibridização, tendo em atenção o facto que os processos culturais em situação de contacto de culturas, são dinâmicos, imprevisíveis e estão em constante transformação.

Por esta razão, escolhemos como campos de inspiração para a presente pesquisa a Perspectiva Multicultural Crítica alicerçada pelas Epistemologias do Sul e Estudos Pós-Coloniais. Após esta

viagem teórica e epistemológica passamos a apresentar, no próximo capítulo, o percurso metodológico que seguimos para a recolha e análise dos dados.

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia de pesquisa, como diz MEYER e PARAÍSO (2014, p. 17), “*é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa*”. Acrescentam as mesmas autoras que se trata de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajectos a realizar, de formas que sempre têm como base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. No caso deste estudo, foi o currículo de Educação Física com base nas teorias pós-coloniais, epistemologias do sul e multiculturalismo crítico.

Como menciona PARAÍSO (2014), metodologia é um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que são articulados a um conjunto de procedimentos de produção de dados e de estratégias de descrição e análise. Neste sentido, recorreremos à pesquisa qualitativa que, segundo BOGDAN e BIKLEN (2013), tem o ambiente natural como sua fonte directa de colecta de dados e o/a pesquisador/a como seu principal instrumento. Consiste num contacto directo e prolongado entre o/a pesquisador/a, ambiente e a situação que foi pesquisada. No caso particular desta pesquisa, é a interface entre o currículo, o corpo e as práticas corporais nas aulas de Educação Física.

A pesquisa qualitativa surge na educação como resultado das críticas sobre as abordagens quantitativas que, de acordo com DEVECHI e TREVISAN (2010), preconizavam que o tipo de conhecimento válido é o conhecimento científico quantificado, experimentado e medido. Neste sentido, na pesquisa qualitativa, os dados colectados são predominantemente descritivos e tem como maior preocupação o processo pelo que se desenvolvem as relações de poder no currículo de Educação Física e o corpo na escola. Dai que demos maior atenção ao significado que as pessoas atribuem às coisas e à sua vida, procurando captar a perspectiva dos/as participantes na pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 2013).

No entanto, como refere PARAÍSO (2014), a metodologia foi sendo reconstruída ao longo da pesquisa, porque tivemos avanços e recuos devido à localização da escola e à disponibilidade de professores e professoras.

Tivemos como pressupostos para realizar a pesquisa, a posição de PARAÍSO (2014), segundo a qual é essencial:

- (i) Viver em tempo de mudanças significativas;
- (ii) Educar e pesquisar em um tempo diferente;
- (iii) Ampliar as categorias de análise;
- (iv) Entender que não existe a “verdade”, mas regimes de “verdade”;
- (v) Compreender que o discurso tem uma função produtiva naquilo que diz;
- (vi) Perceber que o sujeito é um efeito de linguagens, de discursos, de textos, de representações, de denúncias, de modos de subjectivação, de modos de endereçamentos e de relações de poder-saber;
- (vii) Apreender que, nas escolas, nos currículos e nos demais artefactos, estão presentes as relações de poder de diferentes tipos;
- (viii) Procurar exaltar a diferença e a multiplicidade.

Por esta razão, procuramos identificar e conhecer o local da pesquisa, buscar as múltiplas narrativas das pessoas envolvidas no processo de ensino- aprendizagem e entender os documentos que fundamentam as suas práticas pedagógicas na escola. Para manter a confidencialidade dos/as sujeitos/as de pesquisa e a instituição, foram atribuídos um código para os sujeitos e nome fictício para a escola.

3.1. *Locus de Estudo*

O estudo foi realizado na Escola Primária Completa dos “Cajueiros” que se localiza na Cidade da Matola, Província de Maputo. A razão da escolha deste local prende-se com o facto de ser uma zona com características periurbanas e que possui professores e professoras formadas em

Educação Física e infraestruturas desportivas para o ensino desta disciplina, designadamente um campo de Futebol e um campo polivalente para desportos de salão aberto e ao ar livre.

Esta escola foi fundada na década 1980 e as primeiras turmas estudavam em baixo das sombras de cajueiros. Actualmente, a infraestrutura escolar é composta por cinco blocos com quinze salas de aulas e três gabinetes. A mesma lecciona de 1ª a 7ª classe em regime de dois turnos assistidos por 30 professores e 11 professoras, perfazendo um total de 41 sujeitos, dos quais 5 leccionam a Educação Física, para além das outras disciplinas (ver quadro 1). Frequentam a escola 971 alunos e 955 alunas, totalizando 1926 crianças e adolescentes.

A instituição é dirigida por um director coadjuvado por um director adjunto pedagógico e uma chefe da secretaria. O corpo técnico administrativo é composto por dois guardas, uma servente e três funcionários/as da secretaria.

3.2. Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa envolveu os principais actores na educação de crianças e jovens, neste caso, professores/as da Escola Primária Completa dos “Cajueiros”. Fizeram parte da pesquisa quatro professores e uma professora que leccionam as aulas de Educação Física no 3º ciclo, ou seja, 6ª e 7ª classes. Apresentamos, a seguir, os dados biográficos dos/as professores/as que são sujeitos da pesquisa no quadro 1.

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos pesquisados

ID	Sujeito	Sexo	Data de Nascimento	Data de Início de Funções	Formação Profissional	Disciplinas e Classes
1	PH1	Masc	15/12/1974 (48 anos)	1998 (24 anos)	Formação Geral no IMAP de Chibututuine em 2004. Formação contínua na UP-FEFD, Ensino de EFD em 2012	Matemática, Ciências Naturais e Educação Física na 7ª Classe
2	PH2	Masc	17/05/1979 (43 anos)	2008 (14 anos)	Formação inicial no IFP da Matola, curso de Educação Física,	Educação Moral e Cívica, Educação Física,

					Ciências Naturais e Biologia em 2007. Formação contínua no curso de licenciatura em Psicologia Educacional na UP em 2016	Ciências Sociais na 6ª e 7ª classes e trabalhar no desporto escolar com a modalidade de futebol
3	PM1	Fem	28/12/1987 (35 anos)	2008 (14 anos)	Formação inicial no CFPP Namaacha, curso regular 7ª + 3 em 2006. Formação contínua no IFP da Matola, curso regular 10ª + 2 em 2011 e licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto na UP- FEFD	Ofícios, Educação Visual, Educação Física na 6ª e 7ª classe. Trabalha no desporto escolar com a modalidade de ginástica
4	PH3	Masc	24/08/1974 (48 anos)	1998 (24 anos)	Formação inicial na UP Maputo, curso de Filosofia, concluído em 2011. Curso de treinadores de Basquetebol. Este professor não tem formação em Educação Física	Ciências Sociais, Educação Moral Cívica, Educação Física na 6ª e 7ª classe. Trabalha no desporto escolar com a modalidade de basquetebol
5	PH4	Masc	03/05/1985 (37 anos)	26-01-2010 (12 anos)	Formação inicial no IFP da Matola, curso regular em 2009. Curso de	Matemática, Ciências Naturais e

					capacitação no IAP em 2014 no IFP da Matola	Educação Física na 6ª classe. Trabalha no desporto escolar com Atletismo
--	--	--	--	--	---	--

Legenda: PH- é a designação do professor (sexo masculino); PM- é designação da professora (sexo feminino); Fem- Feminino; Masc- Masculino; IMAP- Instituto de Magistério Primário; UP- Universidade Pedagógica; FEFD- Faculdade de Educação Física e Desporto; IFP- Instituto de Formação de Professores; CFPP- Centro de Formação de Professores Primários; IAP- Instituto de Aperfeiçoamento Pedagógico.

O critério usado para a selecção dos sujeitos foi leccionar a disciplina de Educação Física e fazer parte do Desporto Escolar. Os sujeitos pesquisados apresentavam uma idade entre 35 e 48 anos (42.2 ± 6.1) e tinham entre 12 e 24 anos (17.6 ± 5.9) anos de serviço no ensino primário, o que demonstra uma experiencia profissional consistente. No Desporto Escolar trabalhavam nas modalidades de Atletismo, Basquetebol, Futebol e Ginástica na especialidade de *Rope Skipping* (salto acrobático à corda).

Em termos de formação profissional, três professores e uma professora tinham uma formação inicial nos Institutos de Formação de Professores Primários com nível médio (PH1, PH2, PM1, PH4) e um tinha feito o curso superior de Licenciatura em Filosofia (PH3) e não tinha formação pedagógica, mas com uma formação em treinamento de Basquetebol. Posteriormente, um professor e uma professora tiveram uma formação contínua em Licenciatura em Ensino de Educação Física (PH1 e PM1) e Licenciatura em Psicologia Educacional (PH2). O sujeito PH4 é o único que ainda não tinha feito um curso superior.

3.3. Procedimentos Metodológicos para a Recolha de Dados

Para a recolha de dados, fomos, inicialmente, apresentar a credencial à direcção da escola. Neste processo, fomos recebidos pelo director da escola que nos apresentou o Director Adjunto Pedagógico e a Chefe da Secretaria. Posteriormente, fomos apresentados o recinto escolar aos professores e a professora que trabalhavam com a Educação Física e Desporto Escolar. Com estes programamos o dia das entrevistas e da assistência às aulas. Este processo realizou-se durante um mês.

Como instrumentos e técnicas de pesquisa usamos, nomeadamente: a análise documental do Plano Curricular do Ensino Primário e do Programas de Educação Física da 6ª e 7ª classes; entrevista aos professores e à professora que leccionam Educação Física; e, por fim, observação de dez (10) aulas de Educação Física, leccionadas na Escola Primária dos “Cajueiros”, sendo duas por cada professor/a. O critério que usamos para a escolha das aulas assistidas foi com base na disponibilidade dos professores e da professora e, porque se tratava do último trimestre de aulas em 2019, não houve possibilidade de se assistir a mais aulas. A intenção era continuar com a observação das aulas no ano seguinte (2020), mas, devido à suspensão de aulas de Educação Física devido a COVID-19 através dos Decretos Presidenciais nr. 11/2020 e nr. 79/2020 (MOÇAMBIQUE, 2020a; MOÇAMBIQUE, 2020b), não foi possível. Esta situação continuou no ano seguinte (2021) pelo que, igualmente, não foi possível assistir a mais aulas (MOÇAMBIQUE, 2021a; MOÇAMBIQUE, 2021b).

3.3.1. Análise Documental

Tendo como base nos objectivos específicos da nossa pesquisa, nomeadamente: (i) identificar as teorias curriculares explícitas ou implícitas no currículo de Educação Física implementado no ensino primário; e (ii) descrever os significados atribuídos ao corpo e às práticas corporais identificadas no currículo de Educação Física do Ensino Primário, esboçamos o quadro 2 com o roteiro da análise documental do Plano Curricular do Ensino Primário e dos Programas de Educação Física da 6ª e 7ª classes.

Quadro 2: Roteiro da Análise Documental

Objectivos Específicos			
Objectivo	Técnicas e Instrumento de Pesquisa	Fonte	Pergunta
Identificar as teorias curriculares explícitas/implícitas no currículo de Educação Física implementado nas escolas	Análise Documental	Plano Curricular do Ensino Básico, Programas de Educação Física do 3º Ciclo do Ensino Primário, Dosificações; Planos de aulas	Qual(is) a(s) teoria(s) curricular(es) está(ão) implícita(s)/explícita(s) no currículo de Educação Física do Ensino Primário?
Descrever os significados	Análise Documental	Plano Curricular do Ensino Básico,	Que significados são atribuídos ao corpo no

atribuídos ao corpo no currículo do Ensino Primário e de Educação Física		Programas de Educação Física do 3º Ciclo do Ensino Primário, Dosificações; Planos de aulas	currículo do ensino primário e na Educação Física? Quais as práticas corporais são definidas para o ensino de Educação Física na escola?
--	--	--	---

O plano curricular e os programas de Educação Física do terceiro ciclo (6ª e 7ª classes) foram analisados a partir da análise documental para identificar e descrever quais as teorias curriculares implícitas ou explícitas, como é referenciado o corpo dos/as alunos/as e as práticas corporais no currículo do ensino primário em Moçambique nesses documentos orientadores. Nesta análise, tivemos que agrupar as respostas sobre o corpo nas categorias corpo máquina (corpo objecto de rendimento), corpo biológico, corpo saudável e corpo sujeito e sobre as teorias curriculares de Educação Física (Desenvolvimentista, Psicomotora, Educação Física para saúde, Desportiva/Competitiva, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Educação Física Multicultural Crítico e Educação Física Cultural).

3.3.2. Entrevista

A partir dos objectivos específicos (i) identificar as concepções de corpo pelos/as professores/as que sustentam as suas práticas pedagógicas e (ii) identificar as temáticas que os/as professores/as leccionam nas suas aulas, realizamos entrevistas aos professores e à professora para perceber os seus discursos sobre o corpo, como seleccionam os temas e como leccionam essas aulas. Os registos foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos e registados em ficheiro digitado em *word*. Igualmente, usamos os diários de campo e fotografias para registar tudo o que encontramos nos dias que visitamos a escola para realizar a pesquisa. O roteiro das entrevistas é demonstrado a partir do quadro 3.

Quadro 3: Roteiro da Entrevista Semiestruturada

Roteiro da Entrevista Semiestruturada			
Objectivos Específicos	Técnicas e Instrumento de Pesquisa	Fonte	Pergunta
Identificar as concepções de corpo dos/as professores/as que sustentam as suas práticas pedagógicas	Entrevista	Professor/a	1. O que é corpo? 2. Como trabalha as práticas corporais dos seus alunos e suas alunas?

Descrever como os/as professores/as desenvolvem currículos que reconhecem e valorizam os corpos dos/as alunos/as nas suas aulas.	Entrevista	Professor/a	1. O que entende por Educação Física? 2. Como vê o ensino de Educação Física? 3. No desenvolvimento das aulas, como aborda e desenvolve o currículo que reconhece e valoriza a diversidade das práticas corporais das crianças?
--	------------	-------------	---

Durante as entrevistas, procuramos explorar, no máximo, as respostas dos professores e da professora em todas as perguntas. Foi notório que os professores e a professora, em algum momento, tinham dúvidas acerca das suas próprias concepções do corpo e sua relação com os temas desenvolvidos nas aulas.

3.3.3 Observação das Aulas

Para fazer uma conexão entre o discurso e a prática dos professores e da professora observamos dez (10) aulas de Educação Física, sendo duas para cada professor/a, para identificar quais os temas são leccionados como forma de operacionalizar o objectivo específico “descrever como os/as professores/as desenvolvem currículos que reconhecem e valorizam as práticas corporais dos/as alunos/as.

Quadro 4: Roteiro da Observação de Aulas

Roteiro de Observação			
Objectivos Específicos	Técnicas Instrumentos de Pesquisa	Fonte	Pergunta
Descrever como os/as professores/as desenvolvem currículos que reconhecem e valorizam os corpos dos/as alunos/as nas suas aulas.	Observação Rodas de Conversas	Aulas de Educação Física	1. Como os/as professores/as seleccionam o que ensinam e como organizam as acções didácticas para as suas aulas?
Sugerir caminhos para um currículo de Educação Física a partir das teorias pós-críticas, interligando os diferentes saberes para a	Pesquisa Bibliográfica	Teorias Pós-críticas na Perspectiva Intercultural com base nas Epistemologias do	Como transformar o ensino de Educação Física no Ensino Primário à luz das teorias curriculares pós-críticas

formação do sujeito crítico e solidário		Sul e Teoria Pós-colonial.	interligando os diferentes saberes?
---	--	----------------------------	-------------------------------------

Como apresentamos no quadro 4, durante a observação das aulas, verificamos como os professores e a professora trabalhavam as práticas corporais no desenvolvimento dos temas de Educação Física. Após a aula, conversávamos com os professores e a professora sobre o tema leccionado, sua relação com o corpo do/a aluno/a e como planificavam suas aulas (selecção dos temas da aula, definição dos objectivos e a metodologia usada). No entanto, as aulas observadas não foram suficientes para ter a ideia geral da leccionação das aulas desta disciplina. Mas, devido a situações alheias à nossa vontade, não foi possível assistir mais aulas devido à suspensão das aulas de Educação Física por causa da COVID-19.

3.4. Procedimentos para análise de dados

A análise de dados, conforme BOGDAN e BIKLEN (2013), é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão e de permitir-lhe apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Como sustenta PARAÍSO (2014), deve-se aceitar experimentar, fazer bricolagens e transformar os dados recebidos. Por isso, há que trabalhar com o que sentimos, vemos, tocamos, manuseamos e escutamos no nosso fazer investigativo. No caso da nossa pesquisa, os dados analisados foram o Plano Curricular do Ensino Primário, os Programas de Ensino de Educação Física da 6ª e 7ª classes, as transcrições das entrevistas realizadas aos 4 professores e uma professora e as aulas observadas no local do estudo.

Para análise do Plano Curricular do Ensino Primário, os Programas de Ensino de Educação Física e das entrevistas recorreremos aos procedimentos das pesquisas pós-críticas apresentadas por PARAÍSO (2014), designadamente:

- (i) Decomposição, para desmontar o que foi identificado, reunido e agrupado;
- (ii) Desmontagem, para decompor o que foi actualizado e fixado;

(iii) Remontagem, para produzir outros sentidos; e,

(iv) Recomposição, para encontrar possíveis ressignificações.

Ao analisar os documentos, as entrevistas e as observações das aulas demos fluidez à interpretação desse material colectado confrontando-o com as teorias curriculares e as concepções de corpo que apresentmos nos capítulos 1 e 2.

3.5. Considerações Éticas

A anteceder a realização do estudo, foi enviada uma carta à Escola Primária Completa dos “Cajueiros” pedindo autorização para a realização do estudo. Na carta, foram apresentados os propósitos da pesquisa e a garantia da ausência de implicações individual e dos serviços pelo fornecimento das respostas exigidas nas entrevistas. Aos participantes da pesquisa foi solicitada a assinatura de um termo de consentimento, de forma voluntária, para participar no estudo (vide modelo em apêndice).

CAPÍTULO 4. CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O CORPO NO CHÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA DOS “CAJUEIROS”

Neste capítulo, apresentamos os resultados da análise dos programas de ensino, do plano curricular, das entrevistas e das práticas pedagógicas dos professores e da professora que trabalham com a Educação Física na Escola Primária dos “Cajueiros”, na Cidade da Matola, Moçambique.

4.1. O Currículo do Ensino Primário e de Educação Física em Moçambique

Neste subcapítulo, analisamos o Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP)³³ e os Programas de Ensino de Educação Física em Moçambique, documentos elaborados pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) e aprovados pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). O PCEP apresenta as linhas e orientações gerais que sustentam o novo currículo, assim como as perspectivas do ensino básico no país. Expõe os objetivos gerais, a política, a estrutura curricular, os planos de estudo e as estratégias de implementação.

Os programas apresentam os objetivos, aspectos metodológicos e mapa temático (que inclui os temas, conteúdos, competências básicas e carga horaria para cada disciplina, no caso, a de Educação Física). A sua elaboração é baseada nas orientações curriculares apresentadas no Plano Curricular do Ensino Básico que foi o nosso primeiro documento a analisar e que apresentamos a seguir.

4.1.1. Plano Curricular do Ensino Primário

Partindo da perspectiva de NEIRA (2018) segunda a qual uma teoria curricular pode ser entendida como um conjunto de argumentos que subsidiam determinada maneira de organizar

³³ Ensino Primário do Sistema Nacional de Educação em Moçambique tem sete classes organizadas em 2 graus (7 anos de escolaridade). O 1º grau (EP1) compreende cinco classes (da 1ª à 5ª classe) e o 2º (EP2) duas classes (6ª e 7ª). A idade de ingresso para o Ensino Primário é de 6 anos. No EP1, um só professor lecciona todas as disciplinas curriculares enquanto que no EP2, cada professor lecciona 3 a 4 disciplinas (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 16). No entanto, com a Lei 18/2018, o Ensino Primário foi reestruturado para 6 classes sendo de 1ª à 3ª classes corresponde ao 1º ciclo e de 4ª à 6ª classes o 2º ciclo (MOÇAMBIQUE, 2018).

a experiência escolar. O documento em análise apresenta as linhas que orientaram a sua elaboração e o tipo de educação que se pretende implementar em Moçambique.

O PCEP, na sua introdução, argumenta que a educação em Moçambique *“é um meio pelo qual a sociedade prepara os cidadãos para garantir a sua continuidade e o seu desenvolvimento. Trata-se de um processo dinâmico que busca as melhores estratégias para responder aos desafios que a sociedade impõe. No caso concreto da sociedade moçambicana, a educação deve estar preparada para formar cidadãos capazes de viver com as mudanças, motivadas por factores naturais, político-económicos e socioculturais que ocorrem no país”* (MOÇAMBIQUE, 2020c, p. 6).

O mesmo documento acrescenta que *“a globalização impõe, nas sociedades, o dilema da construção da aldeia global e a pertinência da defesa e desenvolvimento das identidades nacionais. Este dilema constitui um factor que a educação deve equacionar na perspectiva de garantir que os cidadãos, ao mesmo tempo que se capacitam para se integrarem na aldeia global, não percam a identidade pessoal, comunitária e nacional”* (p. 6). Neste sentido, o documento menciona que *“o principal desafio que se coloca ao presente currículo é tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da comunidade e do país, dentro do espírito da preservação da unidade nacional, manutenção da paz e estabilidade nacional, aprofundamento da democracia e respeito pelos direitos humanos, bem como da preservação da cultura moçambicana”* (p. 6).

Nestes trechos introdutórios sobre a visão de currículo, há presença implícita de uma perspectiva intercultural por ajusta-se ao que CANEN (2010) menciona como caminhos que o currículo deve articular a educação a um projecto de sociedade plural, democrática e mais justa, em contraposição à barbárie, à intolerância e ao ódio ao outro, que caracteriza o mundo, por um lado. Por outro, o documento olha para o contexto actual da globalização (indicado no documento como “aldeia global”) que, segundo BAUMAN (1999), atravessa fronteiras e interconecta qualquer comunidade e organização com novas experiências culturais; o que o torna não comum a qualquer sociedade, proporcionando novas combinações espaço-temporais. No entanto, percebe-se, a partir de CANEN (2010), que o currículo do Ensino Primário em

Moçambique pretende reconhecer a diversidade cultural e a necessidade de combate à construção das diferenças e preconceitos, mas procurando homogeneizar as identidades dos sujeitos. Ao mesmo tempo, o currículo em análise visa reduzir à acções afirmativas de garantia de acesso das identidades plurais marginalizadas a espaços educacionais e sociais, por forma a garantir supostas correcções e reparações às injustiças passadas.

Compreende-se, nos mesmos trechos, o pensamento de CANEN (2010) que considera a necessidade de discutir o papel da educação e do currículo na formação de futuras gerações em valores de apreciação à diversidade cultural e depreciação de preconceitos a ela relacionados, por um lado. Por outro, os currículos devem formar cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes, justos e democráticos. Outrossim, associamo-nos ao pensamento de NEIRA (2018), porque está explícita a valorização dos sujeitos a partir do grupo social de origem e pertencimento, influenciando positivamente a validação daqueles patrimónios culturais habitualmente excluídos do currículo e, por consequência, fortalece as identidades presentes na escola e na sociedade.

Na elaboração do documento em análise faz-se referência que

“para a construção deste currículo, foram tomados em consideração os relatórios de monitoria e supervisão, os resultados dos diferentes estudos feitos por instituições do Ministério que superintende a área da Educação, em particular, do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, bem como de outras entidades colectivas e individuais. Foram, também, tomadas em conta as recomendações dos professores, inspectores educacionais, pais e/ou encarregados de educação e as diferentes sensibilidades da sociedade moçambicana (governantes, políticos, líderes religiosos, empresários, sindicalistas, autoridades e líderes comunitários, Organizações Não-Governamentais, de entre outras). Foram, igualmente, equacionadas as experiências curriculares de outros países, sobretudo os da região Austral de África” (MOÇAMBIQUE, 2020c, pp. 6-7).

Observamos nesta prática de construção curricular que houve o envolvimento de alguns dos/as implementadores/as do currículo no “chão da escola”- professores e professoras, inspectores educacionais, pais e/ou encarregados de educação e sociedade moçambicana que, a partir das suas experiências e vivências, sugeriram o que ensinar no ensino primário auxiliados por diversos estudos e experiências curriculares dos países da zona Austral de África. No entanto, outros visados por essa educação, alunos e alunas, não foram ouvidas, o que corrobora com a “pedagogia do faz-de-conta” baseada no multiculturalismo reparador porque, segundo CANEN (2010), reduz-se apenas às acções afirmativas de garantia de acessos das identidades plurais, marginalizadas a espaços educacionais e sociais, por forma a garantir supostas correcções e reparações às injustiças passadas.

Uma das justificativas para a revisão pontual dos programas, ocorrida em 2015, e a consequente reforma curricular do Ensino Primário apresentada no documento em análise, foram os resultados de diferentes estudos compilados pelo INDE que, por um lado, indicam que *“há um desfasamento da acção educativa relativamente à cultura e tradições culturais que influi no valor atribuído pelas comunidades à escola e na consequente retenção/abandono escolar”* (p. 7). Por outro, *“os principais factores culturais apontados são a língua de ensino, os ritos de iniciação, as práticas socioeconómicas e a divisão social do trabalho e os estereótipos relacionados com o género”* (p. 8).

Por esta razão, o documento menciona que *“torna-se necessário considerar estes e outros factores socioculturais no currículo. Assim sendo, é importante o envolvimento efectivo da comunidade no processo de ensino-aprendizagem, pois ela pode garantir o acesso e a retenção dos jovens na escola, em particular, das raparigas. Não se trata de transformar a escola num instrumento privilegiado para a preservação das culturas tradicionais, mas sim num espaço de interacção entre as culturas das comunidades e os novos paradigmas da cientificidade”* (MOÇAMBIQUE, 2020c, p. 8).

Estas foram as razões que guiaram a reforma da lei do SNE (Lei 18/2018) e do Plano Curricular do Ensino Primário (MOÇAMBIQUE, 2020c) que resultaram na definição dos objectivos da educação básica *“formar um cidadão capaz de se integrar na sociedade e aplicar os conhecimentos adquiridos em benefício próprio, da família e da sua comunidade”* (p. 10) tendo

em conta “o nível inicial de escolarização da criança na aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade”. [...] Nesta conjuntura, o documento menciona que “*entende-se como ensino de qualidade, na escola primária, aquele que contribui para o desenvolvimento de práticas apoiadas na mobilização de um conjunto de saberes, habilidades e valores, transformando-os em acção. Os alunos aprendem a saber ser, saber relacionar-se, saber comunicar, saber partilhar, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal*” (MOÇAMBIQUE, 2020c, p. 14).

O documento em análise refere ainda que, no âmbito da flexibilidade curricular, “o currículo do ensino primário insere uma parte correspondente a uma percentagem de 20% de conteúdos identificados e planificados ao nível local (escola, distrito ou província). Essa parte é denominada ‘currículo local’ e incorpora matéria diversa relevante para a comunidade local”. Assim, as finalidades do Currículo Local são “(a) Desenvolver, nos alunos, saberes locais, dotando-os de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhes permitam ter uma participação plena no desenvolvimento social, cultural e económico na sua comunidade; e (b) Formar cidadãos capazes de contribuírem para a melhoria da sua vida, da sua família e da comunidade, com base na valorização dos saberes locais da comunidade onde a escola se situa” (pp. 11-12).

Identificamos nos trechos apresentados anteriormente a presença da hibridização cultural no Currículo do Ensino Primário, quando se incorpora um conjunto de saberes, habilidades, valores e atitudes que permitem ao aluno e à aluna desenvolver a sua personalidade como forma de atender às diferenças culturais, às transformações sociais que ocorrem em cada comunidade e ao valorizar as múltiplas narrativas. Este posicionamento da inclusão dos saberes locais está inserido na teoria pós-colonial e nas epistemologias do sul, como faz referência SILVA (2016) que estas reivindicam a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais foram marginalizadas.

Conforme argumenta DIAS (2018), a identidade cultural moçambicana é marcada pela diversidade que resulta de múltiplas manifestações culturais, quer sejam elas linguísticas, artísticas, alimentares, religiosas, étnicas ou práticas corporais, etc. Por isso, a identidade nacional moçambicana está a ser construída de rupturas e continuidades com tradições e é fruto

da hibridização entre elementos locais e globais. Neste sentido, o documento em análise vai ao encontro do grande desafio para o campo do currículo em Moçambique que, segundo a mesma autora, consiste em seleccionar das culturas híbridas o conhecimento importante para integrar no currículo oficial, incorporando nele os traços culturais que resultam da hibridização, tendo em atenção o facto de que os processos culturais, em situação de contacto de culturas, são dinâmicos, imprevisíveis e estão em constante transformação.

A análise que fazemos sobre esta parte introdutória é de que a intenção das estruturas educacionais em Moçambique é valorizar os saberes locais e as diferenças culturais embora se atribua apenas 20% dos temas leccionados em cada classe que é irrisório se se pretende uma educação intercultural, na qual as múltiplas narrativas sejam integradas no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a realidade mostra que os professores e as professoras encontram dificuldades para implementar o currículo local (20%) nas escolas devido a fraca preparação para seleccionar das culturas híbridas os saberes que possam ser integrados no currículo.

CASTIANO (2011) aponta algumas inquietações na implementação do currículo local, dando exemplo da abordagem curricular do tema “danças tradicionais locais” que estão relacionados com pouca informação relevante para a elaboração de um texto didáctico que sirva de base para transmitir às novas gerações estas manifestações culturais que são importantes na vida cultural das diferentes comunidades.

Quanto ao perfil do/a aluno/a a ser formado/a, o documento indica que *“o principal desafio deste currículo é tornar o ensino mais relevante e, assim, pretende-se que o graduado do Ensino Primário desenvolva competências que lhe permitam uma inserção efectiva na sua comunidade e na sociedade, em geral”* (p. 12). Por conseguinte, a escola tem a função de *“estimular os alunos a conhecerem e entenderem as diferenças, a respeitarem os mais velhos, a serem honestos e solidários”* e *“estimular o aluno a conhecer e a entender as diferenças sem preconceito, a ser tolerante, honesto e solidário”* (MOÇAMBIQUE, 2020c, p. 18).

Para alcançar este perfil, o currículo deve oferecer ao educando um desenvolvimento integral e harmonioso através de maior integração das diferentes matérias. Neste aspecto, o documento em análise foi estruturado de forma a garantir o desenvolvimento integrado de habilidades,

conhecimentos e valores. Logo, os programas de ensino devem facilitar o trabalho do/a professor/a, ajudando e mostrando as possibilidades de abordagem integrada das diferentes unidades temáticas. A escola e o/a professor/a deverão, pois, fazer um aproveitamento de todas as possibilidades que os meios escolares e circunvizinhos oferecem para uma formação integral do/a aluno/a. Embora estejam expressos esses princípios no currículo, há dificuldades para implementar o pensamento curricular por parte de professores e professoras devido à falta de programas de capacitação do corpo docente que pensamos ser uma das tarefas das instituições de formação de professores/as primários e de formadores/as.

Em relação à estrutura curricular do Ensino Primário, esta está organizada em 3 áreas de conhecimento, nomeadamente: (i) Comunicação e Ciências Sociais; (ii) Matemática e Ciências Naturais e (iii) Actividades Práticas e Tecnológicas. Segundo MOÇAMBIQUE (2020c), a área de Actividades Práticas e Tecnológicas compreende as disciplinas de Educação Física, Ofícios e Educação Visual. A finalidade da área é desenvolver competências orientadas para a actividade prática relacionada com habilidades psico-motoras, estéticas e úteis à vida, numa perspectiva de desenvolvimento integral dos Seres Humanos. No entanto, o documento não apresenta os fundamentos epistemológicos ou teóricos que orientaram o agrupamento das disciplinas nessas áreas. No Quadro 5, apresentamos a descrição das disciplinas da área de Actividades Práticas e Tecnologias, na qual está integrada a Educação Física que é objecto deste estudo.

Quadro 5: Área Curricular das Actividades Práticas e Tecnológicas (MOÇAMBIQUE, 2020c)

Disciplinas	Decsrição
Educação Visual e Ofícios	Esta disciplina surge da necessidade de dotar o aluno de habilidades úteis à sua vida, fazendo uma ligação entre a educação e as actividades laborais da comunidade onde a escola está inserida. Por outro lado, permite que o aluno desenvolva competências em actividades tais como, artesanato, culinária, costura, jardinagem, agricultura, criação de animais de pequena espécie, caça e pesca, marcenaria, bem como observar, descobrir, imaginar e expressar-se através da imagem (criando, desenhando, pintando, modelando, picotando, recortando, colando, estruturando elementos, traçando e fazendo construções geométricas)
Educação Física	Esta disciplina visa desenvolver competências psicomotoras de base e promover actividades físicas e desportivas conducentes à manutenção da saúde, integração social e promoção do bem-estar.

Tecnologias de Informação e Comunicação	As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) são um meio para a aquisição de conhecimentos em diferentes disciplinas, devendo ser exploradas nos diferentes formatos (rádio, televisão, telefone celular, computador). Sempre que for possível, a escola deve criar condições para que o aluno possa desenvolver habilidades no uso das tecnologias de informação e comunicação.
---	--

Conforme se indica no quadro 5, com a Educação Física, pretende-se:

Objectivo 1) Desenvolver competências psicomotoras de base;

Objectivo 2) Promover actividades físicas e desportivas conducentes à manutenção da saúde, integração social e promoção do bem-estar.

A partir destas finalidades, de um modo geral, compreendemos a pretensão da supremacia do Currículo Tecnista virado para a Educação Física Psicomotora (objectivo 1) e Educação Física para Saúde (objectivo 2), visando corpo saudável e corpo biológico. Enquadramos no currículo saudável, na óptica de NEIRA e NUNES (2009), porque entendemos haver a necessidade de apreensão de conhecimentos visando a importância da actividade física voltada para a melhoria da aptidão física e saúde; estimular atitudes positivas com relação aos exercícios físicos; estabelecer, como comportamento universal, a prática regular de actividades que possam ter continuidade após os anos escolares.

Em relação ao enquadramento da disciplina de Educação Física na área de Actividades Práticas e Tecnológicas entendemos que está ajustada, olhando para os objectivos, habilidades e competências que estão alicerçadas num currículo psicomotor e saudável.

No entanto, entendemos estar desajustada numa perspectiva pós-crítica porque, como referem LADEIRA e DARIDO (2003), na Educação Física, o/a aluno/a deve ser considerado um produtor de textos quando pratica uma partida de andebol, futebol, basquetebol, voleibol ou participa de uma coreografia de dança, por exemplo. Logo, o corpo é gerador de numerosos textos que formam um complexo multifacetado, que permite e exige inúmeras leituras. As emoções, os gestos e as posturas dos/as alunos/as nas aulas de Educação Física compõem textos que precisam ser considerados pelos/as professores/as. Pois, ao ler o corpo do/a aluno/a como um texto, estes/as podem facilitar o seu trabalho ao interpretar os vestígios da cultura em que

está imerso aquele/a aluno/a, o qual pode entender mais apropriadamente os diferentes textos e contextos quando também faz essa leitura.

Como ilustra DOMINGOS (2012), os corpos dos jogadores, seus reflexos motores e um conjunto de práticas que envolvem o jogo exteriorizam visões de mundo criativas. Portanto, os atletas concebem o corpo como um elemento de criação de significados em troca constante entre gestos significantes e o mundo envolvente. Neste sentido, os corpos dialogam com uma consonância elaborada localmente, não proveniente apenas das interações entre jogadores, mas também entre estes e o público, tornando o jogo uma actividade inclusiva.

Nesta perspectiva, como argumenta NEIRA (2016), no currículo de Educação Física, as práticas corporais e as próprias teorias que o alicerçam são criações discursivas que influenciam o posicionamento dos sujeitos. Por esta razão, MATTOS e NEIRA (2013) compreendem que a Educação Física incorpora as produções sociais que se estruturam mediadas por códigos permanentes e passíveis de representação abstrata do pensamento humano e de elaboração de uma realidade que permite organizar uma visão de mundo mediada pela expressão, comunicação e informação.

Outrossim, MATTOS e NEIRA (2013) entendem que as linguagens podem ser definidas como sistemas simbólicos, instrumentos de conhecimento e construção de mundo, formas de classificação arbitrárias e socialmente determinadas. Por isso, NUNES (2016) esclarece que a linguagem corporal constitui parte da identidade cultural, por permitir o processo de comunicação entre as pessoas. Pois, os gestos, a altura, o cabelo, as cicatrizes, os traços da face, a cor da pele, o volume corpóreo e as roupas constituem o corpo como texto, uma forma específica de linguagem, a linguagem corporal e, no caso da Educação Física, a linguagem das práticas corporais.

Neste desiderato, NUNES (2016) afirma que, para Educação Física,

interessa compreender como os significados das práticas corporais e seus representantes (representações) foram produzidos, partilhados, silenciados, hibridizados, falados em meios às relações de que se estabelecem no interior das

culturas e entre elas, a fim de que os alunos e as alunas possam se sentir produtores culturais e, com isso, produzir outras formas de representar tanto as práticas corporais e seus representantes como a si mesmos (p. 61).

Por conseguinte, entendemos que a disciplina de Educação Física ficaria bem enquadrada na área de Comunicação e Ciências Sociais em função dos argumentos de LADEIRA e DARIDO (2003), MATTOS e NEIRA (2013), NEIRA (2016) e NUNES (2016).

O documento que acabamos de analisar (Plano Curricular do Ensino Primário) serviu de orientador para a elaboração dos programas das disciplinas que compõem este subsistema de ensino. É neste sentido que, no ponto 4.1.2., a seguir, apresentamos a análise do programa de Educação Física para o 3º Ciclo do Ensino Primário, que corresponde à 6ª e 7ª classe. A razão da escolha deve-se ao facto de ser nessas classes que as escolas leccionam a disciplina com regularidade.

4.1.2. Programa de Educação Física para o 3º Ciclo do Ensino Primário

O programa começa por referir à Constituição da República de Moçambique que, no seu artigo nº 93, estabelece que a Educação Física e o Desporto constituem um direito fundamental da população, devendo ser garantidos no sistema educativo e em outros aspectos da vida social. Assim, Educação Física torna-se obrigatória em quase todos os subsistemas de ensino (Primário, Secundário e Técnico Profissional), excepto no Ensino Superior (MOÇAMBIQUE, 2015).

Na introdução, apresenta-se a Educação Física como um processo que visa integrar influências culturais e naturais, utilizando actividades físicas. Neste sentido, foram elaborados os objectivos gerais da disciplina, as competências e as evidências de desempenho que apresentamos no quadro 6, a seguir.

Quadro 6: Objectivos, Competências e Evidências de Desempenho (MOÇAMBIQUE, 2015)

Objectivos	Competências	Evidências de Desempenho
(i) objectivar a aprendizagem e desenvolver hábitos motores; (ii) promover a educação efectiva para a saúde;	(i) pratica jogos desportivos e recreativos;	(i) realiza jogos desportivos e recreativos aplicando as regras;

(iii) reconhecer as práticas corporais como recurso para o desenvolvimento de valores e conquista de um estilo de vida activo.	(ii) pratica actividades etnoculturais (jogos e danças tradicionais).	(ii) diferencia o jogo formal do jogo reduzido; (iii) pratica jogos e danças tradicionais.
--	---	---

Acrescenta-se no segundo parágrafo que é de extrema importância que o/a professor/a tome em consideração os conhecimentos teóricos relacionados com a saúde e higiene do meio, o corpo humano, as formas de postura corporal nas aulas, por forma a incrementar uma maior prática da actividade física. Estas finalidades encontram eco nos propósitos que orientaram professores e professoras a imprimir uma dinâmica às aulas na perspectiva de integrar outras áreas do currículo, permitindo que acções interdisciplinares favoreçam o processo de educação em busca de todos os seus benefícios nos domínios cognitivo, afectivo e psicomotor (MOÇAMBIQUE, 2015).

Analisando estes propósitos da Educação Física no Ensino Primário para o 3º Ciclo (6ª e 7ª classes) verificamos a presença de perspectivas das teorias curriculares tecnicistas, a partir dos objectivos, competências e evidências de desempenho apresentados no quadro 6. Os objectivos, implicitamente, estão relacionados com a Educação Física para Saúde e Psicomotora.

A Perspectiva da Educação Física para Saúde está implícito quando se apresentam como finalidades neste ciclo de ensino:

- (a) Promover a educação efectiva para a saúde;
- (b) Reconhecer as práticas corporais como recurso para o desenvolvimento de valores e conquista de um estilo de vida activo; e
- (c) Atribuir maior importância aos conhecimentos teóricos relacionados com a saúde e higiene do meio, o corpo humano e as formas de postura corporal.

Sustentamos as nossas interpretações a partir da visão de GUEDES (1999) segundo a qual, o currículo deve integrar temas que levem os/as educandos/as a perceberem a importância de

adoptar-se um estilo de vida saudável e é o que se menciona nos objectivos apresentados no parágrafo anterior.

A abordagem psicomotora está implícita quando o documento em análise apresenta como uma das finalidades aprender e desenvolver hábitos motores (exemplo: objectivar a aprendizagem e desenvolver hábitos motores). Como sustenta NEIRA e NUNES (2009), educação psicomotora preocupa-se com o desenvolvimento da criança, com o acto de aprender, com o desenvolvimento dos comportamentos cognitivos, afectivos e psicomotores, buscando garantir uma formação integral dos/as alunos/as.

No documento em análise, menciona-se como competências, as seguintes: (i) pratica jogos desportivos e recreativos; e, (ii) pratica actividades etnoculturais (jogos e danças tradicionais). Como evidências de desempenho indica-se que o aluno: (i) realiza jogos desportivos e recreativos aplicando as regras; (ii) diferencia o jogo formal do jogo reduzido; e, (iii) pratica jogos e danças tradicionais. Nas competências e evidências de desempenho subentendem-se o currículo desportivo e multicultural, o que contraria com o que identificamos a partir dos objectivos.

No mesmo documento, menciona-se que os temas³⁴ de Educação Física são constituídos pelos Jogos Desportivos Colectivos que devem ser tratados de forma inicial (porque será no Ensino Secundário, onde se irá ensinar com maior detalhe as suas particularidades). Neste sentido, o/a professor/a deve partir de elementos essenciais para o ensino de qualquer jogo, tais como: posição básica, os remates, os passes e recepção nos jogos desportivos (andebol, basquetebol, futebol e voleibol) e as fases das diferentes corridas, saltos e lançamentos para o atletismo (MOÇAMBIQUE, 2015). No desenvolvimento destes temas observamos que estão aliados à perspectiva desportiva, que segundo NÓBREGA (2005), tem como alicerces os princípios de distinção, eficiência e utilidade.

Em seguida, o programa apresenta a distribuição dos temas de ensino com respetivos objetivos, conteúdos, competências básicas, carga horaria e sugestões metodológicas (ver os quadros 7, 8,

³⁴Nos programas de ensino em Moçambique são designados por Unidades Temáticas

9 e 10). Ao analisar este programa verificamos que a maior parte da carga horária foi atribuída aos temas preeminentes, nomeadamente: ginástica (13 horas em cada classe); atletismo (15 horas em cada classe); andebol (9 horas em cada classe); basquetebol (9 horas em cada classe); futebol (9 horas em cada classe) e voleibol (9 horas em cada classe). Os temas relacionados com os jogos e danças tradicionais da região (8 horas em cada classe) são os únicos em que estão reflectidas as manifestações culturais do país. Apresentamos nos quadros seguintes a organização e distribuição dos temas da 6ª e 7ª classe para ilustrar a selecção das experiências de aprendizagem definidas superiormente.

O tema (no programa designado por unidade temática) de ginástica abrange a ginástica de base e a desportiva. A ginástica de base é constituída pelos temas: exercícios de organização e controlo; exercícios de formaturas básicas, conversões, transformações e giros; exercícios com materiais (bastões, argolas, cintas); exercícios locomotores e de aplicação. Por sua vez, a ginástica desportiva tem como conteúdos o rolamento à frente e o pino de braços.

Quadro 7: Unidade Temática de Ginástica (MOÇAMBIQUE, 2015, pp. 315-319).

Objectivos Específicos: O aluno deve ser capaz de	Conteúdos	Competências Básicas: O aluno	Carga Horária
6ª Classe			
a) Formar fileiras, colunas, círculos e xadrez e conversões b) Realizar exercícios de desenvolvimento físico geral	a) Exercícios de organização e controlo; b) Exercícios de formaturas básicas, conversões, transformações e giros c) Exercícios com materiais (bastões, argolas, cintas) d) Exercícios locomotores e de aplicação.	a) Orienta-se no espaço individualmente e em grupos b) Responde às vozes de comando	8
Efectuar o rolamento à frente desde a posição de cócoras	Rolamento à frente engrupado (posição de cócoras).	Executa o rolamento à frente	5
7ª Classe			
a) Efectuar as formaturas básicas, conversões, alinhamentos e deslocamentos;	a) Exercícios de organização e controlo; b) Conversões; c) Alinhamentos; d) Deslocamentos; e) Mudanças de formatura (fileira, coluna, bloco, xadrez);	Orienta-se no espaço, individualmente e em grupos	8

b) Realizar as mudanças de formatura e, c) Formar figuras.	f) Formação de figuras.		
Realizar rolamento a frente com diferentes posições iniciais	a) Rolamento à frente partindo de diferentes posições iniciais e terminando em diferentes posições b) Exercícios de rolamentos à frente consecutivos	a) Executa o rolamento a frente b) Executa uma sequência de rolamentos a frente	3
Efectuar o apoio invertido com ajuda de um companheiro	a) Exercícios de pino de braços; b) Pino de braços com ajuda; c) Combinação de pino de braços e rolamento à frente.	Executa o pino de braços com a ajuda	2

Neste tema, o programa sugere que, nos aspectos relativos à ginástica de base, o/a professor/a deve ter em conta que os mesmos vêm sendo tratados desde a primeira classe, pelo que o que se exige é a consolidação de todas as formas organizativas, formaturas e conversões dadas no Ensino Primário. Para tal, as actividades desta unidade temática podem ser tratadas em forma de jogos, desenho de figuras, letras e diferentes composições coreográficas para maior destreza e interesse da aula e tornar o conteúdo interessante (MOÇAMBIQUE, 2015).

Analisando os conteúdos ligados à ginástica (exercícios de organização e controlo, exercícios de formaturas básicas, rolamento a frente, rolamento atrás, apoio invertido) verificamos que se pretende criar disciplina dos corpos, quando se apresenta, como uma das competências, “*responde com prontidão e precisão às vozes de comando*” (MOÇAMBIQUE, 2015, p. 315). Neste trecho, está implícita a concepção de corpo dócil e adestrado porque, segundo FOUCAULT (2014), é susceptível de ser submetido a várias manipulações para a sua utilidade, transformando-o e aperfeiçoando-o, conforme os modelos de perfeição exigidos pela sociedade de consumo.

Como menciona SOARES (2000), a ginástica é mais uma expressão da naturalização da sociedade que deseja ordenação e classificação. De tal modo que suas prescrições, a ordem, a disciplina, a hierarquia e a saúde como responsabilidade individual, figuram de um modo

singular. Pois, ao reorganizar os gestos, reduzindo-os à mecânica do movimento, contribui para a criação de hábitos e atitudes necessárias à ordem capitalista e seus códigos.

Acrescenta SOARES (2005) que “o êxito do ensinamento a partir do gesto educado, do domínio das forças e sua distribuição adequada pelo corpo, da postura erecta. Porque, a ginástica é a grande responsável pela visibilidade deste corpo educado” (p. 88). Portanto, no entendimento crítico da mesma autora “o fraco é fraco porque não sabe fazer uso adequado de suas forças, não aprendeu como potencializa-las, não sabe cuidar de si. Cabe ao governante, pelas vias institucionais, educa-lo para superar sua fraqueza, elevar sua auto-estima e, assim, elevar todo o poder de um povo” (p. 98).

Quadro 8: Unidade Temática de Atletismo (MOÇAMBIQUE, 2015, pp. 315-319)

Objectivos Específicos: O aluno deve ser capaz de	Conteúdos	Competências Básicas: O aluno	Carga Horária
6ª Classe			
a) Ter noções básicas das modalidades do atletismo; b) Realizar as fases das corridas de velocidade; c) Realizar as fases das corridas de estafetas; d) Realizar as fases dos saltos e) Realizar as fases dos lançamentos;	a) Corrida de velocidade com saída em partida baixa; b) Corridas de 60m com partida baixa; c) Corrida contínua durante 12 minutos, percorrendo um itinerário; d) Corridas de estafetas; e) Transmissão do testemunho a andar e em corrida lenta; f) Salto em comprimento; g) Salto em altura (estilo tesoura); h) Arremesso de bola.	a) Executa a corrida com partida baixa respondendo às vozes de comando b) Corre 60 m saindo em partida baixa no tempo estabelecido pelo professor c) Realiza a corrida de resistência d) Realiza corridas estafetas e) Executa o salto em comprimento e em altura f) Executa o arremesso de bola	15
7ª Classe			
a) Realizar as fases das corridas de velocidade; b) Realizar as fases das corridas de estafetas;	a) Corrida de velocidade com partida baixa a uma distância de 80m; b) Exercícios de aplicação da técnica de corridas de velocidade; c) Corrida contínua até 15 minutos, aumentando;	a) Executa a corrida de velocidade; b) Realiza a corrida de resistência; c) Realiza as corridas de estafetas;	15

c) Realizar as fases dos lançamentos; d) Realizar as fases dos saltos; e) Realizar competições das diferentes modalidades do atletismo.	d) Corridas de estafetas; e) Transmissão do testemunho por baixo na zona transmissão; f) Salto em comprimento na técnica engrupada; g) Exercícios de diferentes fases do salto em comprimento; h) Salto em altura, estilo, tesoura; i) Exercícios de diferentes fases do salto em altura; j) Arremessos de bola; k) Exercícios de diferentes fases do arremesso de bola.	d) Executa o salto em comprimento; e) Executa o salto em altura; f) Executa o arremesso de bola.	
---	---	--	--

Os conteúdos ligados ao Atletismo (corridas, saltos e lançamentos) almejam o rendimento quando apresentam, como competências, *“corre 60 m saindo em partida baixa no tempo estabelecido pelo professor e respondendo às vozes de comando; realiza a corrida de resistência; executa o salto em comprimento e em altura; executa o arremesso de bola”* (MOÇAMBIQUE, 2015, p. 315). A perspectiva desportivista sustenta-se pela existência dos princípios de distinção, eficiência e utilidade nas competências e objectivos definidos para esta unidade temática.

Outrossim, entendemos que, quando se pretende que os alunos e as alunas estejam organizados/as por sexo e em grupos, e se promove competições entre ambos os sexos para estimular o desenvolvimento de capacidades, está implícito o princípio de distinção por separar meninos e meninas, reproduzir movimentos padronizados e privilegiar a componente física e técnica (NOBRÉGA, 2005), por um lado. Por outro, a competição demonstra a presença dos princípios de utilidade e eficiência, por buscar vitória em uma competição e preocupar-se com o rendimento, aptidão física e o aperfeiçoamento físico a partir dos padrões impostos pela ciência e pela técnica.

Nas sugestões metodológicas descreve-se que *“as corridas devem ser breves, e sempre que possível intercalados com algumas actividades de jogos diversos para se evitar a monotonia”*. Nesta escrita está subentendida a perspectiva de currículo psicomotor porque nela se pretende que o/a professor/a explore os diversos jogos que partem da cultura lúdica dos/as alunos/as (FREIRE, 1989).

Quadro 9: Unidade Temática de Jogos Desportivos Colectivos para 6ª e 7ª classes (MOÇAMBIQUE, 2015, pp. 315-319)

Objectivos Específicos: O aluno deve ser capaz de	Conteúdos	Competências Básicas: O aluno	Carga Horária
Tema: Andebol			
a) Realizar o deslocamento com a bola (drible) b) Realizar os passes de ombro e picado c) Jogar o andebol	a) Passes de ombro e picado; b) Batimentos da bola (drible); c) Remates com apoio; d) Regras básicas; e) Jogos reduzidos (ataque e defesa); f) Jogo formal (ataque e defesa).	a) Identifica as marcações do campo do jogo; b) Realiza os diferentes passes de andebol c) Joga o andebol respeitando as regras do jogo	9
a) Realizar o remate com apoio; b) Realizar drible de progressão com a bola; c) Efectuar os lançamentos laterais d) Jogar o andebol.	a) Passe de ombro e picado; b) Drible; c) Remates com apoio; d) Regra dos três passos, e) Lançamentos laterais e de canto; f) Jogo formal; g) Exercícios de defesa e ataque.	a) Identifica as marcações do campo do jogo e seus adversários b) Concretiza os passes e remates c) Joga o andebol respeitando as regras do jogo	9
Tema: Basquetebol			
a) Realizar o deslocamento com a bola (drible) b) Realizar os passes de peito e picado c) Jogar o basquetebol	a) Batimentos (drible) da bola; b) Passes de peito e picado; c) Jogo formal (ataque e defesa).	a) Identifica as marcações do campo do jogo b) Realiza os deslocamentos com a bola, os passes em basquetebol c) Joga o basquetebol respeitando as regras do jogo	9
a) Efectuar os passes usados em basquetebol; b) Realizar os lançamentos à tabela; c) Jogar o basquetebol.	a) Passe de peito e picado; b) Lançamentos livres e na passada; c) Regras dos dois passos, drible, faltas de contacto, reposição da bola; d) Terreno do jogo; e) Jogo formal (defesa e ataque).	a) Concretiza os passes e lançamento b) Joga o basquetebol	9

Tema: Futebol			
a) Efectuar o deslocamento com a bola; b) Efectuar os passes aplicados no futebol c) Jogar o futebol	a) Passes e recepção da bola; b) Condução da bola com a parte interna e externa do pé; c) Lançamentos laterais; d) Remates para baliza; e) Jogos reduzidos e formais (defesa e ataque).	a) Identifica as marcações do campo do jogo b) Joga o futebol respeitando as regras do jogo	9
a) Efectuar os passes e recepção no jogo de futebol; b) Conduzir a bola; c) Jogar o futebol	a) Passes e recepção da bola; b) Condução da bola com a parte interna e externa do pé; c) Lançamentos laterais; d) Pontapé do canto e livre directo e indirecto; e) Remate à baliza de diferentes posições; f) Jogos reduzidos e formais; g) Regras do jogo. h) Exercícios de defesa e ataque.	a) Concretiza os passes e remates; b) Joga o futebol respeitando as regras do jogo.	9
Tema: Voleibol			
a) Realizar exercícios de passes e recepção em voleibol; b) Efectuar a manchete; c) Jogar o voleibol	a) Toque de bola; b) Exercícios de passes e recepção da bola, remates para o campo contrário; c) Serviço por baixo; d) Manchete; e) Jogos reduzidos e formais.	a) Identifica as marcações do campo do jogo b) Coloca a bola na zona adversária c) Joga o voleibol respeitando as regras do jogo	9
a) Efectuar passes consecutivos e recepção em voleibol; b) Realizar remates em voleibol; c) Jogar o voleibol.	a) Toque de bola por cima; b) Passes e recepção da bola; c) Remates por cima da rede d) Serviço por baixo e de ténis; e) Jogos reduzidos e formais; f) Recepção da manchete; g) Regras do jogo.	a) Concretiza os passes e remates; b) Joga o voleibol respeitando as regras do jogo.	9

Nas sugestões metodológicas para os Jogos Desportivos Colectivos (desportos com bola), indica-se que os/as professores/as devem:

1) Ter em conta que estes temas aparecem pela primeira vez de forma geral neste ciclo; por isso, o/a professor/a deve prestar maior atenção ao ensino dos mesmos dado que nas classes posteriores a exigência será maior;

- 2) Observar sempre se os/as alunos/as respeitam as regras do jogo e o adversário, se têm autodomínio;
- 3) Iniciar com elementos essenciais para o ensino de qualquer jogo, como são a posição básica, os passes, recepção e remates;
- 4) Garantir que os elementos técnicos dos desportos, de uma forma geral, estejam associados ao jogo no seu tratamento (MOÇAMBIQUE, 2015).

Os temas ligados aos Jogos Desportivos Colectivos (andebol, basquete, futebol e voleibol) almejam o rendimento e incentivam a competição, o que demonstra uma perspectiva desportivista por apresentar os princípios de distinção, eficiência e utilidade. Sustentamos a nossa percepção a partir das competências básicas apresentadas no quadro 9 segundo as quais o/a aluno/a:

- (i) Identifica as marcações do campo do jogo;
- (ii) Identifica o adversário;
- (iii) Ocupa espaços vazios;
- (iv) Acerta na baliza adversária;
- (v) Joga o andebol, basquetebol, futebol e voleibol respeitando as regras do jogo (MOÇAMBIQUE, 2015).

Outrossim, nas sugestões metodológicas menciona-se que o/a professor/a “*deve observar sempre se os alunos respeitam as regras do jogo e o adversário, se têm autodomínio*” (MOÇAMBIQUE, 2015, p. 320).

Está evidente nesta análise que os desportos eurocêntricos e estatudinense (andebol, atletismo, basquetebol, futebol e voleibol) dominam os temas que foram hierarquicamente definidos de cima (pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano) para baixo (para as escolas), com um total de 58 horas lectivas na 6ª classe e 59 horas lectivas na 7ª classe para as aulas de

Educação Física. Neste sentido, verificamos que, nas sugestões metodológicas, não se recomenda a descolonização do currículo porque, na nossa percepção, se podia sugerir que os/as professores/as questionassem, com os seus alunos e suas alunas, as práticas desportivas hegemónicas, procurando identificar as identidades e as diferenças que promovem na aula.

Sustentamos a nossa sugestão a partir de SANTOS e SILVA (2020), quando afirmam que “descolonizar” os currículos significa rememorar os conhecimentos, as culturas dos diferentes povos que habitam os territórios colonizados pela matriz colonial eurocêntrica e norte-americana, localizando-os nos currículos escolares de forma equitativa, estabelecendo diálogos interculturais pautados na justiça social e curricular.

Outrossim, os temas programados evidenciam a presença do modelo de educação desportiva que SIEDENTOP (1994) considera, como matéria de ensino, o desporto a partir da aprendizagem de habilidades específicas de modalidades desportivas, quer técnicas, quer tácticas, conhecimento de regras e sua aplicação. Esta proposta apresenta como finalidade auxiliar os alunos e as alunas a serem desportivamente competentes e cultos/as no sentido de compreender e valorizar os vários papéis que podem assumir no desporto, e ainda entusiastas pela participação desportiva, ao mesmo tempo que apreciam e preservam os costumes e as tradições da cultura desportiva.

Quadro 10: Unidade Temática de Dança e Jogos Tradicionais para 6^a e 7^a Classe (MOCAMBIQUE, 2015, pp. 315-319)

Objectivos Específicos: O aluno deve ser capaz de	Conteúdos	Competências Básicas: O aluno	Carga Horária
a) Realizar danças e jogos tradicionais da região; b) Organizar danças tradicionais na escola; c) Efectuar jogos tradicionais	a) Danças e jogos tradicionais da região; b) Dança tradicionais; c) Jogos tradicionais	a) Pratica os jogos e danças tradicionais b) Organiza algumas danças e jogos tradicionais de forma independente	16

Nas sugestões metodológicas, refere-se ainda que: (i) as danças e jogos tradicionais são tratados desde a primeira classe, pelo que a sua exigência deve ser maior para este ciclo, não havendo grandes diferenças entre as duas classes; (ii) no ensino dos jogos tradicionais e danças deve-se ter em consideração que em cada região existem aspectos que são de importância vital para a

própria comunidade, pelo que o tratamento destes conteúdos deve permitir que os alunos e as alunas possam aprender jogos e danças que são do seu conhecimento e (iii) aos alunos e às alunas são sugeridos a organizar danças e jogos que conhecem e aplicar na aula, com as devidas variantes de acordo com o local, caso hajam (MOÇAMBIQUE, 2015).

Analisando esta unidade temática, constatamos que os temas ligados à cultura local (jogos e danças tradicionais da região) aspiram a valorização da diversidade cultural em função do local onde a escola se encontra, mas se contradiz quando, por um lado, é atribuída uma carga horária diminuta/menor (16 tempos lectivos, ou seja, 720 minutos dos 2.655 minutos das aulas em cada classe); e, por outro, se demonstra nas competências que o/a aluno/a “(i) *executa individualmente e em grupo, com harmonia os movimentos/passos básicos de dança em questão; (ii) organiza e orienta algumas danças e jogos tradicionais de forma independente*” (MOÇAMBIQUE, 2015, p. 315), o que mostra uma preocupação curricular com o rendimento. Por isso, observamos um contrassenso quando, nas sugestões metodológicas, se recomenda que as danças e os jogos tradicionais como são tratados desde a primeira classe, neste ciclo, a exigência deve ser maior, não havendo grandes diferenças entre as duas classes. De alguma forma, os/as alunos/as são recomendados a organizar danças e jogos da região e praticá-los na aula, com as devidas variantes caso hajam. Igualmente, deve-se ter em consideração que em cada região existem aspectos que são de importância vital para a própria comunidade, pelo que o tratamento destes conteúdos deve permitir que os alunos possam aprender jogos e danças que são do seu conhecimento (MOÇAMBIQUE, 2015).

Como refere o Plano Curricular do Ensino Primário, a escola tem à sua disposição um tempo para a introdução do currículo local (20%), que se julgar relevante para uma inserção adequada do/a educando/a na respectiva comunidade. Por isso, os saberes locais devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades, o que implica uma negociação permanente entre as instituições educativas e as respectivas comunidades (MOÇAMBIQUE, 2020c). No entanto, como mencionam MUGIME e LEITE (2015), as políticas educacionais que apontam para uma atenção à multiculturalidade da sociedade moçambicana revelam, em parte, o comprometimento do sistema educativo com as questões da diversidade cultural. Por outro, continua a haver um desfasamento entre a política e a prática curricular, pelo que, uma educação

orientada para a multiculturalidade, exige a mudança das práticas pedagógicas que concretizem a organização e os processos de desenvolvimento do currículo, o que foi constatado no documento em análise.

Concordando com CASTIANO (2011), há que se pensar numa educação glocal³⁵ na qual se avaliam os aspectos do passado, os hábitos culturais e os saberes locais a partir do ângulo em que eles se aproximam do ideal da justiça social. Por isso, é fundamental que o aluno e a aluna conheça e pratique o conhecimento universal ao mesmo tempo conheça e pratique os saberes das suas tradições familiares e culturais. Conciliar os saberes universais com os saberes locais é o que SANTOS (2006) chamou de Ecologia de Saberes. Pois, a Ecologia de Saberes pressupõe identificar outros saberes, outras práticas e procedimentos que permitiram a coexistência de distintas temporalidades, hierarquias e diferenças. A Ecologia de Saberes, segundo o mesmo autor, é a dimensão epistemológica de uma solidariedade de tipo novo entre actores ou grupos sociais. É esta razão que encontramos para justificar a necessidade de negociação permanente entre a comunidade e a escola na elaboração dos saberes a ser leccionado aos alunos e às alunas.

O programa em análise apresentada as sugestões metodológicas que visam orientar e apoiar o/a professor/a na planificação e realização das suas aulas. Neste sentido, o programa sugere que as formas organizativas, formaturas e conversões podem ser tratadas em forma de jogos, desenho de figuras, letras e diferentes composições coreográficas para maior destreza e interesse da aula (MOÇAMBIQUE, 2015). Entende-se que esta sugestão procura levar à instrumentalização do/a aluno/a o que demonstra um currículo colonizado e se enquadra nas teorias curriculares tradicionais.

O documento recomenda que *“o material improvisado (bola de trapo, paus para bastões, vasilhames e outros) deve ser recomendado como trabalho para casa e, uma vez na escola, guardado para futuras ocasiões”* (MOÇAMBIQUE, 2015, p. 321). Neste trecho, verificamos a preocupação com as condições de ensino que se oferecem que, muitas vezes, têm sido sem espaço e material desportivo adequado para as aulas. Na parte final do programa, recomenda-se

³⁵Glocal – no sentido de interpelar as relações entre grupos no interior de todas as sociedades, mas também a relação entre as diferentes partes do mundo

que, em presença de crianças portadoras de deficiência, o professor ou a professora deve *“motivá-las a praticar o que a sua deficiência lhes permite evitando qualquer tipo de comparação”* (MOÇAMBIQUE, 2015, p. 321).

O programa em análise incorpora as perspectivas Desportiva e Educação Física para Saúde o que nos leva a conjecturar que estas são as que sustentaram a elaboração do Programa de Educação Física e que se enquadra nas Teorias Curriculares Tecnicistas e na visão de corpo máquina e corpo saudável. No entanto, não constatamos nos temas e conteúdos sugeridos para as duas classes nenhum tema ou conteúdo relacionado com a Educação para Saúde apenas aparece uma recomendação segundo a qual o/a professor/a deve motivar as crianças portadoras de deficiências a praticar actividades físicas e desportivas que o seu estado lhes permite. Atendendo aos fundamentos que se apresentam neste documento, como o facto de Moçambique ser um país multicultural e habitado por diferentes grupos etno-linguísticos e culturais, na sua maioria de origem *bantu*, esperava-se a construção de um currículo dinâmico e heterogéneo que se ajuste às contínuas transformações da sociedade e alinhado com às Perspectivas Pós-Críticas e, principalmente, um Currículo Multicultural Crítico fundamentado pelas Epistemologias do Sul e pelos Estudos Pós-Coloniais.

4.2. As vozes e práticas dos professores e da professora da Escola Primária Completa dos “Cajueiros”

4.2.1. Concepção do Corpo nas vozes dos professores e da professora

Para analisar as concepções de corpo dos professores e da professora, inicialmente, identificamos e agrupamos em quatro categorias que resultam dos fundamentos apresentados no capítulo 1, nomeadamente:

- (i) Corpo Biológico- visão anatómica e fisiológica do corpo;
- (ii) Corpo Saudável- visão de corpo activo e saudável para realizar as diferentes actividades;
- (iii) Corpo Máquina- visão de corpo como carcaça, objecto que pode ser descartado; corpo constituído por peças que podem ser substituídas para a engrenagem ocorrer sem problemas. Igualmente, é o corpo percebido em função das suas capacidades e habilidades, corpo que rende;

(iv) Corpo Sujeito- visão de corpo indivisível nas suas dimensões física, emocional-afectiva, mental-espiritual e a socio-histórico-cultural.

Na tabela 11 apresentamos as categorias em função das respostas dos professores e da professora, nas quais verificamos divergências o que reflecte a forma como se olha o corpo do aluno e da aluna nas práticas pedagógicas na Escola Primária dos “Cajueiros”.

Tabela 1: Apresentação das categorias sobre as concepções de corpo

Categorias	Professores/as					
	PH1	PH2	PM1	PH3	PH4	Nº
Corpo Biológico		X	X		X	3
Corpo Máquina	X	X		X		3
Corpo Saudável					X	1
Corpo Sujeito	X					1

A concepção biológica do corpo identifica-se nas seguintes narrativas dos PH2 e PH4 e da PM1:

(1) *“O corpo é constituído por vários órgãos onde cada um tem a sua função vital, onde para o seu funcionamento depende destes”* (PH2).

(2) *“Um corpo, no meu ponto de vista, é algo que o ser humano tem a preservar, conservar porque este é constituído de vários órgãos sensíveis quando este não é dado o seu devido valor, este entra em decadência. [...] O corpo humano tem um órgão sensível este é um dos mais importante que é o coração”* (PH4).

(3) *“Na minha visão, o corpo é uma estrutura física composta por seguintes sistemas: sistema circulatório, sistema nervoso, sistema respiratório, digestivo que funcionam de uma forma interdependente, ou seja, para que o corpo funcione devidamente depende da coordenação destes sistemas”* (PM1).

As afirmações dos PH2, PH4 e da PM1 enquadraram-nas na concepção do corpo biológico, porque desenvolvem os seus raciocínios com vários argumentos anatomo-fisiológicos e vão ao encontro da ilustração de DESCARTES (2009) segundo a qual, o movimento do coração e das artérias resulta da simples disposição dos órgãos que podem ser vistos a olho nu no coração; do calor que pode ser sentido com os dedos e da natureza do sangue que pode ser conhecida por experiência. Nesta perspectiva, CAPRA (1999) observa que a doença é vista como um mau

funcionamento de mecanismos biológicos (ou sistemas), que são estudados do ponto de vista da biologia celular e molecular, e o papel dos médicos é intervir física ou quimicamente para consertar o defeito no funcionamento de um específico mecanismo enguiçado. Por isso, a saúde é entendida como a ausência de doença. O mesmo autor entende que o sistema muscular é um todo integrado e, quando há uma perturbação numa das suas partes, propagar-se-á a todo o sistema., uma vez que todas as funções corporais são sustentadas por músculos, sendo que cada enfraquecimento do equilíbrio do organismo refletir-se-á no sistema muscular de um modo específico.

Entretanto, cruzando os dados pessoais dos professores e da professora e as concepções de corpo pensamos que a formação profissional e experiência profissional influenciaram as suas ideias sobre o corpo. Durante a formação os/as docentes tiveram disciplinas de teor anatómico-fisiológico e biológico como se pode verificar nos dados a seguir: o PH2 fez o curso médio com disciplinas de metodologias para o ensino de Educação Física, Ciências Naturais e Biologia; o PH4 também fez o curso médio com metodologias para o ensino de Educação Física, Ciências Naturais e Matemática e a PM1 com formação superior em Educação Física com disciplinas como Anatomia e Fisiologia. Esses perfis de formação terão influenciado na concepção de corpo biológico. Quanto à experiência profissional, que varia entre 11 e 13 anos, pensamos ter sido outra base para a construção dos seus conceitos de corpo biológico. De referir que, os professores e a professora, para além de Educação Física, leccionam outras disciplinas, entre as quais: Educação Moral e Cívica (PH2), Ciências Sociais (PH2), Ofícios (PM1), Educação Visual (PM1), Matemática (PH4), Ciências Naturais (PH4).

A concepção de corpo máquina (cartesiana) apresenta-se nas seguintes falas:

(1) *“Eu penso que o corpo é onde se aloja a alma e espirito”* (PH1).

(2) *“Corpo é tudo que ocupa o espaço”* (PH2).

(3) *“Corpo é tudo aquilo que podemos observar e moldar! É de salientar que existem vários tipos de corpo. Ex: animais, plantas e outros objectos”* (PH3).

(4) *“Nas aulas de Educação Física vamos trabalhar com corpo humano onde podemos encontrar aspectos físicos e psicológicos. É aqui no corpo humano depois de encontrarmos aspectos físicos e psicológicos que vamos adquirir habilidades para qualquer modalidade”* (PH3).

Enquadramos estas falas na concepção do corpo máquina, porque se interligam com o pensamento de DESCARTES (2009) que considera o corpo como uma máquina que, feita pelas mãos de Deus, é incomparavelmente mais bem ordenada e tem em si movimentos mais admiráveis que qualquer uma das que podem ser inventadas pelos Homens. Sustenta a sua dissertação ao comparar o movimento do coração e das artérias que resulta da simples disposição dos órgãos e da natureza do sangue que pode ser conhecida por experiência que o compara com o movimento do relógio que resulta da força, da situação e da configuração de seus contrapesos e rodas. Acrescenta o mesmo autor que a alma é uma substancia cuja única essência é pensar e é distinta do corpo pelo que, mesmo se o corpo não existisse, ela não deixaria de ser tudo o que é. Daí que a alma,

deve ser expressamente criada; e que não basta estar alojada no corpo humano, como um piloto em seu navio, a não ser, talvez, para mover seus membros; mas que precisa estar mais estreitamente ligada e unida a ele, para ter, além disso, sentimentos e apetites semelhantes aos nossos, e assim constituir um verdadeiro homem. [...] A nossa alma é de uma natureza inteiramente independente do corpo e que, por conseguinte, não está sujeita a morrer com ele; depois por não vermos outras causas que a destruam, somos naturalmente levados a julgar que ela é imortal. (DESCARTES, 2009, pp. 98-99)

Nesta visão de corpo, observa-se que a mente e o corpo estão separados; por isso, o corpo humano é considerado uma máquina que pode ser analisada em termos de suas peças (CAPRA, 1999); pois, o corpo máquina significa uma mecânica articulada comparada a um relógio composto de arruelas e contrapesos (NOVAES, 2003). Neste contexto, MOREIRA (2003), ao fazer analogia entre corpo e relógio, fundamenta que, se uma parte do corpo ficar danificada, iremos a substituir por uma outra como, por exemplo, o que ocorre quando a aparência não

estiver boa vamos poli-la para deixá-la nova em folha através de reconstruções ou remodelações plásticas.

Outrossim, SOARES (2005) afirma, de forma crítica, que, desde a infância, quando se incide numa educação que favoreça a rectidão corporal, que mantenha os corpos aprumados, rectos, estamos a favorecer corpos que se enquadram nos padrões de normalidade utilitária. Pelo que, os corpos cujas qualidades e destrezas físicas eram determinantes para a sobrevivência do indivíduo e da ordem social que se afirmava, deviam ser formados para desempenhar suas funções sociais. Uma vez que a sociedade necessitava de soldados, operários e mães. Neste sentido, pretendia-se uma eficácia do movimento, um domínio do corpo com finalidades de aplicação precisas do gesto nas guerras e na indústria. Consubstancia esta lógica MOREIRA (2011) quando afirma que a estrutura social e o modo de vida vigentes hoje levam-nos a ter, no rendimento, um dos valores mais importantes. Porque, na prática desportiva, vale mais quem ultrapassa os limites impostos, quem busca os recordes, quem executa a tarefa com mais vigor e rapidez, enfim, quem rende acima do limite dos demais.

A concepção cartesiana do corpo (corpo máquina) torna-o dócil susceptível de ser submetido a várias manipulações para a sua utilidade, transformando-o e aperfeiçoando-o conforme os modelos de perfeição exigidos pela sociedade de consumo (FOUCAULT, 2014). Esta concepção está na raiz da atitude de tratar o corpo como mercadoria, como extensão que pode ser moldada segundo a moda em vigor. No entanto, cruzando os dados pessoais destes professores (PH1, PH2, PH3) e as concepções de corpo pressupomos que a experiência profissional terá influenciado as suas ideias sobre o corpo, uma vez que todos possuem uma experiência profissional que varia entre 13 e 23 de trabalho como docentes no Ensino Primário nas disciplinas de Educação Moral e Cívica (PH2, PH3), Ciências Sociais (PH2, PH3), Matemática (PH1), Ciências Naturais (PH1). Entretanto, a concepção de corpo que o PH3 apresenta é contrária a sua formação em filosofia.

A concepção do corpo saudável é apresentada nas seguintes narrativas:

(1) *“O coração é um músculo e a prática de exercícios físicos mantem o coração saudável. Um indivíduo com problemas cardíacos tem um coração ou músculo fraco”* (PH4).

(2) *“[...] Quem pratica exercícios físicos tem tido sono facilmente porque este corpo numa certa altura tem de relaxar e uma mente relaxada que até o cérebro que também é um dos órgãos do corpo humano”* (PH4).

(3) *“[...] Uma das formas de manter o mesmo é praticando exercícios físicos, outras como pratica da boa alimentação, para a fim de manter a parte nutricional que também compõe ou garante o funcionamento dos órgãos que compõe o corpo humano”* (PH4).

O PH4 possui 11 anos de experiencia leccionando as disciplinas de Matemática e Ciências Naturais; tem formação de nível médio (IFP). Neste sentido, pensamos que a sua formação regular e a participação nas capacitações profissionais influenciaram a sua concepção de corpo. Esta percepção encontra sustentabilidade científica na crítica que CAPRA (1999) faz ao paradigma cartesiano, uma vez que o sistema muscular é um todo integrado e, quando há uma perturbação numa das suas partes, propagar-se-á a todo o sistema. Uma vez que todas as funções corporais são sustentadas por músculos, sendo que cada enfraquecimento do equilíbrio do organismo reflectir-se-á no sistema muscular de um modo específico. Igualmente, o mesmo autor afirma que o corpo humano, sendo uma máquina, pode ser analisado em termos de suas peças; a doença será vista como um mau funcionamento dos mecanismos biológicos, que são estudados do ponto de vista da Biologia Celular e Molecular, e o papel dos médicos é intervir, física ou quimicamente, para consertar o defeito no funcionamento de um específico mecanismo enguiçado. Por isso, a concepção mecanicista do organismo humano levou a uma abordagem técnica da saúde, na qual a doença é reduzida a uma avaria mecânica e a terapia médica, à manipulação técnica.

A concepção do corpo sujeito é apresentada na seguinte narrativa:

(1) *“O corpo é a dimensão corporal que nos facilita a comunicação de várias formas: expressão física, expressão cultural, expressão biológica, expressão social”* (PH1).

Esta visão de corpo para este professor penso que é influenciado pelo facto de ter uma formação superior em Educação Física (mestrado) no qual teve como disciplinas: Metodologia de Ensino Superior; Sociologia; Antropologia; Pedagogia; Didáctica, entre outras, que lhe permitem ver o ser humano como um todo. A sua concepção vai ao encontro do pensamento de JOÃO e BRITO (2004), segundo a qual, o corpo sujeito deve ser compreendido em suas dimensões física, emocional-afectiva, mental-espiritual e sócio-histórico-cultural.

Esta visão procura restabelecer a relação entre o corpo (sensível) e a mente (inteligível) como proposta para a superação da visão mecanicista fragmentadora do princípio da unidade do ser humano. Por isso, NÓBREGA (2005) acrescenta que o corpo expressa a unidade na diversidade a partir do entrelaçamento entre o mundo biológico e o mundo cultural na perspectiva de romper com o dualismo entre os níveis físicos e psíquicos. Sustentam esta visão as autoras GAIO e PORTO (2006) por compreenderem que os corpos traduzem as características sensíveis, biológicas, sociais, culturais e outras dos seres humanos durante seu processo vital. Essa complexidade revela-se no corpo em movimento por meio do diálogo entre essas características, de modo individual e colectiva, indicando-nos a diversidade humana. No mesmo sentido, argumentam MOREIRA, CAMPOS e SIMÕES (2019) que é fundamental olhar para o corpo sujeito como produtor de história e cultura, propiciando relações de cooperação e respeito a diferentes sujeitos e culturas, preservando suas identidades, mas caminhando no sentido de buscar a unidade nas diferenças.

Imperam nas narrativas dos professores e da professora as noções de corpo máquina e corpo biológico, o que pressupõe que as visões desses actores e atrizes pedagógicos sobre a Educação Física são influenciadas por estas concepções. Igualmente, presumimos que a formação e experiência profissional destes professores e da professora auxiliaram na construção das suas ideias de corpo. Na secção seguinte, analisamos como estes fazedores pedagógicos entendem o

currículo de Educação Física o que nos permitirá entender quais as abordagens curriculares os/as orientam no desenvolvimento das suas aulas e como as relacionam com o corpo.

4.2.2. Currículo de Educação Física nas vozes dos professores e da professora

Para análise das concepções de Educação Física tivemos que considerar as propostas curriculares apresentadas no capítulo dois, designadamente: Educação Física Desenvolvimentista (TANI *et al*, 1988); Educação Física para Saúde (GUEDES, 1999); Educação Física Psicomotora (LE BOULCH, 1983, 1987; FREIRE, 1989); Educação Desportiva (SIEDENTOP, 1994; SOARES, 2000; NÓBREGA, 2005) e Educação Física Crítico-Superadora (SOARES *et al*, 1992).

Tabela 2: Apresentação dos resultados sobre as concepções de currículo de Educação Física

Concepções de Currículo	Professores/as					
	PH1	PH2	PM1	PH3	PH4	Nº
Educação Física para Saúde	X	X		X		3
Educação Física Desenvolvimentista		X				1
Educação Física Psicomotora		X	X	X		3
Educação Desportiva			X		X	2
Educação Física Crítico-Superadora	X				X	2

O conceito de currículo de Educação Física para Saúde identifica-se nos trechos dos PH1, PH2 e PH3:

(1) “Educação Física é uma aula mais esperada na semana, apesar que no ensino secundário não tenha a mesma percepção que no ensino primário. Apresenta matérias mais preventivas, sobretudo em relação ao bem-estar” (PH1).

(2) “Promove o bem-estar do indivíduo; [...] é um dos factores que contribui para saúde porque melhora o funcionamento do sistema circulatório, o funcionamento do coração para bombear sangue para várias partes do corpo, ajuda a fortalecer os músculos” (PH2).

(3) “É uma actividade que reabilita o corpo humano. É uma actividade que é realizada no lugar próprio, com objectivo da prática dos exercícios físicos de

uma forma organizada e com um especialista qualificado ou fazer como si recomenda” (PH3).

As narrativas dos professores mostram que estão preocupados em diminuir o sedentarismo e aumentar os níveis de actividade física habitual que foram as conclusões dos estudos de PRISTA *et al* (2016). Entretanto, usamos como fundamentos para identificar este currículo a afirmação de GUEDES (1999) segundo a qual os/as professores/as devem desenvolver metas voltadas à educação para a saúde, mediante a selecção, organização e desenvolvimento de experiências que possam proporcionar aos educandos não apenas situações que os tornem crianças e jovens activos fisicamente, mas, sobretudo, que os conduzem a optarem por um estilo de vida saudável ao longo de toda a vida. Por sua vez, NEIRA e NUNES (2009) entendem que a concepção de Educação Física para a saúde, que chamam de “currículo saudável”, pretende uma adequada aquisição de conhecimentos alusivos à importância da actividade física voltada para a melhoria da aptidão para a saúde; estimulando atitudes positivas com relação aos exercícios físicos, por um lado. Por outro, busca estabelecer, como comportamento universal, a prática regular de actividades que possam ter continuidade após os anos de escolaridade ao mesmo tempo que promove independência na escolha de programas de actividades físicas relacionadas à saúde corpórea.

Estes professores contrariam-se quando relacionamos as concepções de corpo e a abordagem de Educação Física para Saúde, na medida em que percebem o corpo nas perspectivas de corpo máquina e corpo sujeito, o que pressupõem que as suas narrativas não têm bases teóricas decorrentes da formação inicial ou continuada. No entanto, cruzando os dados pessoais destes professores presumimos que a formação profissional não influenciou as suas ideias sobre a Educação Física, uma vez que todos têm formações diferenciadas de nível superior que são Educação Física (PH1), Psicologia Educacional (PH2) e Filosofia (PH3). Em relação à experiência profissional, dois tem mais de 22 anos de trabalho e um outro com 12 anos pelo que este dado terá influenciado as suas visões sobre Educação Física uma vez que estão a dar aulas a mais de 10 anos.

O currículo de Educação Física Desenvolvimentista reconhece-se na narrativa do PH2, segundo a qual:

(1) *“Educação Física é uma área que promove o desenvolvimento físico do indivíduo como andar, correr, nadar, etc.”* (PH2).

Esta narrativa encontra fundamentos nos estudos de PRISTA *et al* (2002) nos quais identificaram que os estudantes moçambicanos apresentavam padrões de desenvolvimento motor inferiores aos da Organização Mundial da Saúde (OMS) pelo que se reconhecia a necessidade de criar as normas de desenvolvimento motor locais e que serviriam para a Educação Física. Os argumentos que usamos para identificar esta concepção são apresentados por TANI *et al* (1988) que defendem o ensino baseado nas características do crescimento físico e dos desenvolvimentos fisiológico, motor, cognitivo e sócio-afetivo. Os temas de ensino devem ter como base as fases de desenvolvimento humano e nas características de comportamento motor. Os autores consideram ainda o movimento como meio e fim da Educação Física, visando a conquista de habilidades motoras de alto nível e contribuem para o desenvolvimento global do ser humano. NEIRA e NUNES (2009) afirmam que esta visão pretende actuar pedagogicamente em função das características da progressão normal do crescimento físico e dos desenvolvimentos fisiológico, motor, cognitivo e afectivo-social das crianças e jovens discentes.

Analisando estas narrativas verificamos que as concepções de corpo do professor PH2 (corpo biológico) estão relacionadas com o currículo desenvolvimentista, porque o foco está no crescimento motor e desenvolvimento psicomotor dos/as alunos/as relacionados com os aspectos fisiológicos e anatómicos do corpo.

O conceito de Currículo de Educação Física Psicomotora apresenta-se nas falas dos PH2, PH3 e da PM1 que se expõe a seguir:

(1) *“Esta disciplina ajuda a parte psicológica, fisiologia, afectivo e social dos indivíduos”* (PH2).

(2) *“Educação Física é uma actividade onde se desenvolve aspectos físicos e psicomotoras”* (PH3).

(3) *“É uma disciplina curricular que tem como objectivo preparar a criança física e intelectualmente para responder as questões do quotidiano através do movimento; pois através do exercício físico desenvolvemos várias competências como a socialização, ajuda mútua, espírito de trabalho em equipa. Ou seja, contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo”* (PM1).

Usamos como fundamentos para este enquadramento a visão de LE BOULCH (1987) segundo a qual uma acção educativa deve provir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecendo a génese da imagem do corpo, núcleo central da personalidade, tornando-se assim base indispensável na formação da criança, pelo que o/a professor/a precisa diversificar as suas práticas através de jogos lúdicos e das experiências sociais, promovendo, deste modo, os aspectos afectivos do grupo, a consolidação da imagem do corpo, a confiança na sua própria capacidade e na inteligência sinestésica. Acrescenta FREIRE (1989) que as actividades da cultura infantil são os conteúdos pedagógicos nas quais os objectivos e temas devem levar ao desenvolvimento dos comportamentos afectivo, cognitivo e psicomotor da criança e jovem. Por sua vez, NEIRA e NUNES (2009) sintetizam que a educação psicomotora preocupa-se com o desenvolvimento da criança, com o acto de aprender, com o desenvolvimento dos comportamentos cognitivos, afectivos e psicomotores buscando garantir uma formação integral dos/as alunos/as.

As narrativas do PH2 e da PM1 sobre o currículo psicomotor estão interligadas com as suas concepções de corpo biológico. O PH3 diverge na relação entre a sua visão de currículo psicomotor e sua percepção de corpo máquina.

O Currículo de Educação Desportiva (Competitiva/Cartesiana) é apresentado nas seguintes narrativas:

(1) *“É através do exercício físico que desenvolvemos várias competências como a socialização, ajuda mútua, espírito de trabalho em equipa”* (PM1).

(2) *“É através de Educação Física que descobre-se talentos que com um acompanhamento conseguem-se mantê-los no campo de acção. [...] O que não acontece no nosso país, pois os talentos, ora descobertos, não são feitos devido acompanhamentos e são esquecidos na arena desportiva”* (PH4).

Nestas narrativas constatamos que o PH4 e a PM1 são implicitamente influenciados pelo Currículo de Educação Desportiva, por apresentarem ideias que visam formar um/a aluno/a desportivamente competente e culto/a. Ou seja, conforme SIEDENTOP (1994), um/a aluno/a que possui habilidades básicas e necessárias para se apropriar do conhecimento, desfrutar das práticas desportivas, conhecer as regras, os rituais e as tradições das práticas desportivas (vários papéis que podem ser assumidos no desporto). Este modelo orienta-se pelo domínio disciplinar na aprendizagem de modalidades e habilidades desportivas para tornar o aluno ou a aluna competente na execução das suas tarefas na área do desporto, como é o caso de ser um/a atleta talentoso.

Entendemos que o PH4, quando procura caçar talentos e a PM1 ao desenvolver competências e o espírito de trabalho em equipa nas aulas de Educação Física, estão a guiar-se pelos princípios de distinção, utilidade e eficiência que caracterizam a perspectiva cartesiana de Educação Física (perspectiva competitiva). Na percepção crítica de NÓBREGA (2005), o princípio da distinção verifica-se no método de ensino predominante que é o estilo comando no qual os alunos e as alunas são levados/as a reproduzir movimentos padronizados, ditados pelo/a professor/a. Por isso, o que interessa na aula é a parte física e técnica em detrimento da sensibilidade, emoção e consciência. O princípio da utilidade observa-se quando 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; e no caso do PH4 é a busca de talentos. Em relação ao princípio da eficiência, atesta-se quando a preocupação com o rendimento, aptidão física e o aperfeiçoamento do físico é moldada pelos padrões impostos pela ciência e pela técnica.

A mesma autora compreende criticamente que o desporto na escola é realçado socialmente pelos resultados que produz, apesar de ser uma linguagem corporal, peca por ter perdido a sensibilidade e por ser regido pelos princípios racionais das ciências exactas (paradigma

cartesiano) e da técnica, valorizando a especialização precoce e desvalorizando as características lúdicas e expressivas do desporto. Entretanto, as narrativas do PH4 e da PM1 divergem com as suas visões de corpo biológico e corpo saudável quando relaciono com o currículo desportivo que procura o rendimento dos/as alunos/as. A percepção do currículo de Educação Física pelo PH4 (com formação como treinador de Basquetebol) é contrária à sua concepção de corpo saudável que apresentou anteriormente, ou seja; por um lado, concebe o corpo na perspectiva de saúde; por outro, entende o currículo na perspectiva desportiva.

O conceito de Currículo de Educação Física Crítico-Superadora identifica-se nas falas dos PH1 e PH4 que apresentamos a seguir:

(1) *“Sendo uma disciplina muito significativo, embora pouco valorizada no currículo, adota, incorpora o aluno no saber corporal do movimento. Como função formativa é formar o cidadão de uma forma integral, qualificando-o para desfrutar os jogos, os desportos, as danças”* (PH1).

(2) *“A Educação Física para mim é uma arte de ensinar ao próximo a descobrir o seu corpo, as suas potencialidades, o saber, ser, estar sobretudo no que toca ao mundo desportivo. Visto o desporto é uma cultura. E numa cultura ensina-se ou cultiva-se apenas os bons usos e costumes neste caso, tocam-se o desporto não é por acaso que neste ramo de Educação Física ensina-se até os jogos tradicionais e tudo aquilo que tem a ver com o desporto como forma de lazer, diversão, convívio, etc.”* (PH4).

Nestas falas dos PH1 e PH4 percebemos o propósito de reflectirem sobre a cultura corporal na qual o currículo está comprometido com os interesses das camadas populares que tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória (SOARES *et al*, 1992). Nesta perspectiva, SOARES *et al* (1992) consideram que existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos aos alunos e às alunas na escola. Igualmente, estes professores, corroborando com os/as autores/as

citados/as, desenvolvem uma reflexão pedagógica sobre os valores como a solidariedade, cooperação, distribuição e infantizam a liberdade de expressão de movimentos e a emancipação.

Nas narrativas dos professores e da professora percebemos a presença de teorias curriculares tecnicistas e críticas, nomeadamente, os conceitos de currículo de Educação Física para Saúde, Desenvolvimentista, Educação Desportiva, Psicomotora e Crítico-Superadora. Estas noções de currículo influenciam a forma como os professores e a professora leccionam as suas aulas e como conciliam as suas concepções de corpo. Igualmente, compreendemos que a experiência profissional destes professores e professora auxiliaram na construção das suas ideias de currículo. Por conseguinte, analisamos a seguir como estes fazedores pedagógicos interligam as noções de corpo e currículo nas suas práticas pedagógicas.

4.2.3. O Currículo de Educação Física e as Práticas Corporais no chão da Escola

4.2.3.1. Interface entre corpo e as práticas pedagógicas dos professores e da professora

Partimos da nossa percepção de que a concepção do corpo biológico (aspectos fisiológicos e anatómicos de crescimento físico) relaciona-se com as abordagens de currículo Desenvolvimentista e Psicomotor, porque o foco está no crescimento, desenvolvimento motor e psicomotor da criança e adolescente; corpo máquina com Educação Desportiva, pois, busca-se o rendimento; corpo saudável com a Educação Física para Saúde (currículo saudável); corpo sujeito com a Educação Física Crítico-Superadora. A partir destes pressupostos passamos a analisar como os professores e a professora relacionam o corpo e o currículo nas suas práticas pedagógicas. A seguir, apresentamos as narrativas e práticas dos professores e da professora sobre interface entre o corpo e as práticas pedagógicas.

O primeiro sujeito de pesquisa apresenta os seguintes relatos:

(1) *“Nas minhas aulas instigo o aluno a opinar e se posicionar criticamente em relação às actuais linhas de cultura corporal de movimento”* (PH1).

(2) “[...] *Integração social, colaboração entre alunos de modo que adquiram autoconfiança, melhorem a autoestima, contribuir para que o aluno se expresse melhor em várias circunstâncias*” (PH1).

(3) “[...] *Traz benefícios por fortalecer o corpo, ou seja, desenvolvimento motor, [...] conhecer o limite e as mudanças do corpo*” (PH1).

(4) “*A prática de exercícios físicos na aula reduz estresse e depressão, coopera num estilo de vida melhor*” (PH1).

Analisando estas narrativas sobre o corpo e as práticas pedagógicas do PH1 percebem-se três perspectivas curriculares, designadamente: currículo crítico-superadora (relatos 1 e 2); currículo desenvolvimentista (relato 3) e currículo saudável (relato 4). Nos relatos 1 e 2 está implícito o currículo crítico-superadora por instigar os alunos e as alunas a compreender a cultura corporal como linguagem. Como referem SOARES *et al* (1992), a Educação Física é uma área de conhecimento que trata da cultural corporal como linguagem e como saber a partir da leitura das práticas corporais. Igualmente, os temas devem permitir ao aluno e à aluna uma leitura da realidade procurando solucionar um problema implícito (Pedagogia Crítico Superadora). Como referem SOARES *et al* (1992), esta perspectiva curricular enfatiza a compreensão das relações de interdependência entre temas da Educação Física e os problemas sócio-políticos actuais, por um lado. Por outro, na escola, é preciso desmitificar o desporto através da oferta do conhecimento que permita aos alunos e às alunas criticá-lo dentro de um determinado contexto sócio-económico-político-cultural.

Estes relatos (1 e 2), do PH1, podem-se verificar nas práticas corporais e sociais moçambicanas quando o/a professor/a instiga os seus alunos e suas alunas a aprofundar e ampliar o conhecimento local de modo a fazer uma leitura dessas práticas e ressignifica-los no contexto da realidade da sua zona uma vez que muitas delas têm significados diferentes em função do local da sua prática. Neste sentido, GEHRES e NEIRA (2021) afirmam que as práticas corporais accionam a todo tempo as disputas de significações culturais e sociais com os procedimentos didácticos que visam problematizar e desconstruir essas manifestações culturais para a produção de mais diferenças e significados. Essas práticas agem sobre os corpos sociais e identidades

culturais para produzi-las. Ao produzir corpos nas aulas em suas intensidades e multiplicidades, conteúdos (corpos periféricos, menores, piores) e expressos (práticas corporais negras, indígenas, urbanas, infantis), aprofundam a função linguagem das práticas corporais.

O relato 3 enquadra-se no currículo desenvolvimentista, uma vez que a preocupação do professor está no desenvolvimento motor. Como explicam TANI *et al* (1988), os conteúdos da aula devem obedecer uma sequência baseada na taxonomia do desenvolvimento motor. Neste sentido, os autores sugerem a promoção de diversas situações de aprendizagem que visam desenvolver habilidades básicas para adquirir padrões fundamentais de movimento como locomoção, manipulação e equilíbrio e posteriormente adquirir uma variedade de habilidades desportivas específicas. Acrescentam os mesmos autores que o currículo deve adoptar uma postura na qual todos os mecanismos envolvidos no desenvolvimento global do ser humano e os factores que afectam o funcionamento destes mecanismos sejam convenientemente trabalhados e desenvolvidos, o que está subentendido na narrativa do PH1. Também está subjacente nesta narrativa o que os autores indicam como sendo preocupação de oferecer aos alunos e às alunas possibilidades, numa forma hierarquizada, de realizar movimentos, tendo em vista a relação de menor para maior complexidade, proporcionando movimentos adequados ao seu nível de desenvolvimento fisiológico para que a aprendizagem motora seja alcançada.

No quarto relato, está implícito o Currículo de Educação Física para Saúde. Na percepção deste professor, nas suas aulas, procura desenvolver metas voltadas à educação para a saúde, mediante a selecção, organização e desenvolvimento de experiências que possam proporcionar aos alunos e às alunas, como menciona GUEDES (1999), não apenas situações que os/as tornem crianças e jovens activos/as fisicamente, mas que os/as conduzam a optarem por um estilo de vida saudável ao longo de toda a vida. Por isso, os objectivos e os temas devem estar voltados para a promoção da saúde a partir da prática regular de actividades físicas nas aulas de Educação Física que posteriormente serão continuados após o término da escolaridade. Este professor (PH1) diverge nas suas narrativas no que se refere às suas concepções de corpo máquina em relação ao Currículo de Educação Física para Saúde e Desenvolvimentista e converge em relação a sua visão de corpo sujeito e Currículo Crítico-Superador.

O segundo sujeito em análise apresenta as seguintes falas:

(1) *“Trabalho com os alunos de forma igual sem exceção do género, desde a organização da aula. Em primeiro lugar organizo os alunos em forma de fileira, coluna ou círculo. Depois oriento os exercícios de aquecimento de acordo com o tipo de aula do dia, em seguida procedo a execução da própria aula com todos os alunos sem exceção do género”* (PH2).

(2) *“[...] Os alunos mais fracos são ajudados por mim ou mesmo pelos colegas de forma a superar o exercício dado, mas antes faço uma demonstração do exercício”* (PH2).

Nestes relatos, subentende-se o Currículo Desenvolvimentista porque, como indicam TANI *et al* (1988), o/a professor/a é responsável por sistematização dos exercícios e deve ser capaz de indicar aos alunos e às alunas como o movimento deve ser efectuado, melhorando a performance e colaborando para o alcance do movimento perfeito. Igualmente, os autores entendem a necessidade de classificar comportamentos e estabelecer padrões de movimento que devem ser alcançados em função do nível maturacional dos alunos e das alunas. Entretanto, o PH2 converge na sua concepção do corpo biológico confrontado com a abordagem de Educação Física Desenvolvimentista.

O terceiro sujeito de pesquisa apresenta o seguinte discurso:

(1) *“Para trabalhar o corpo na aula de Educação Física é preciso ter em conta a idade, a massa corporal, a altura e o estágio de desenvolvimento da criança, ou seja, para trabalhar o corpo é preciso conhecer as particularidades dos alunos com quem vai trabalhar para melhor administrar os exercícios”* (PM1).

Nesta narrativa, identificamos o Currículo Desenvolvimentista porque, segundo TANI *et al* (1988), o ensino deve estar baseado nas características do crescimento físico e o desenvolvimento fisiológico da criança factores que servem para a sustentação para todos os comportamentos do ser humano, por um lado. Por outro, deve possibilitar aos alunos e às alunas, de uma forma hierarquizada, os movimentos tendo em vista a relação de menor para maior

complexidade, proporcionando movimentos adequados ao seu nível de desenvolvimento fisiológico para que a aprendizagem motora seja alcançada. Neste sentido, os conteúdos devem obedecer a uma sequência baseada na taxonomia do desenvolvimento motor. No entanto, a PM1 converge na sua concepção de corpo biológico quando comparado com o Currículo Desenvolvimentista.

O quarto sujeito de pesquisa apresenta os seguintes relatos:

(1) *“Trabalho o corpo em função da idade e do sexo porque cada idade tem a sua dose de treinos. Isto porque existem exercícios que podemos realizar numa idade enquanto para os mais novos não podemos realizar”* (PH3).

(2) *“Quando organizo em função do sexo é mais para facilitar que consigam fazer os exercícios todos e facilitar uma boa organização”* (PH3).

Nos dois relatos do PH3, identificamos algumas premissas do Currículo Desenvolvimentista na base dos fundamentos de TANI *et al* (1988) segundo as quais, na planificação da aula, se deve ter como base as características do crescimento físico e o desenvolvimento fisiológico da criança, na medida em que, acrescentam os mesmos autores, os movimentos devem ser planificados de menor para maior complexidade, proporcionando movimentos adequados ao seu nível de desenvolvimento fisiológico para que a aprendizagem motora seja alcançada. Por isso, os seus conteúdos devem obedecer uma sequência baseada na taxonomia do desenvolvimento motor. Entretanto, o PH3 diverge nas suas concepções de corpo máquina, quando os comparamos com as suas concepções do Currículo Desenvolvimentista.

Finalmente, o quinto sujeito de pesquisa apresenta os seguintes discursos:

(1) *“O trabalho é feito em função do sexo, isto é, quando há uma partida de futebol ocorre neste caso uma equipa feminina e outra masculina”* (PH4).

(2) *“Mas no caso de jogos de palavras aí a aula ela abrange todos os sexos porque desta maneira até os colegas que menos se destacam noutros temas, acabam-se engrenando”* (PH4).

(3) “*Por exemplo no jogo ‘lencinho caiu na mão’ onde todos sentam-se em forma de um círculo ou circunferência e no jogo ‘terra- mar’ organizados em fileira*” (PH4).

Na primeira narrativa do PH4, identificamos a perspectiva de Educação Desportiva porque as suas aulas assentavam no desenvolvimento de competências desportivas individuais no sentido de participar com sucesso numa modalidade desportiva (SIEDENTOP, 1994). No segundo e terceiro trechos, está implícito o Currículo Psicomotor porque parte de uma acção educativa a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecendo a génese da imagem do corpo, núcleo central da personalidade (LE BOULCH, 1987). Igualmente, porque, de acordo com FREIRE (1989), os temas desenvolvidos devem, inicialmente, ser da cultura dos/as próprios/as alunos/as, de modo a tornar, o conhecimento significativo trabalhando a educação dos sentidos, educação da motricidade e educação do símbolo. Entretanto, o professor PH4 diverge nas suas concepções de corpo biológico e corpo saudável, quando os relacionamos com as suas perspectivas de Currículo Educação Física Desportiva, mas converge na concepção de corpo biológico e o Currículo Psicomotor.

Analisando estas narrativas dos professores e da professora entendemos que há duas visões de trabalho com o corpo dos alunos e das alunas, sendo uma na perspectiva biológica, quando se separam as actividades por sexo e idade, o que demonstra o desenvolvimento de estereótipos de género nos professores e na professora, e a outra perspectiva é trabalhar o corpo sem distinção do sexo, mas olhando para a sua capacidade “*se pode ou não pode realizar um determinado tipo de exercício*”, o que demonstra uma visão de corpo máquina, ou seja, corpo que rende e que seja capaz de realizar a actividade. Aliado a estas concepções de corpo está a visão de currículo dos professores e da professora que é predominantemente Educação Física Desenvolvimentista (PH1, PH2, PH3 e PM1) relacionado ao corpo na perspectiva biológica. Todavia, percebemos que a maioria dos professores (PH1, PH2, PH3 e PH4) diverge nas suas concepções de corpos confrontados com as suas visões de Currículo de Educação Física. Outrossim, os professores PH1 e PH2 e a professora PM1 convergem nas suas visões de corpos comparados com as suas perspectivas curriculares de Educação Física.

4.2.3.2. Desenvolvimento Curricular nas vozes e práticas dos professores e da professora

No desenvolvimento curricular da disciplina pretendíamos perceber como os professores e a professora apresentavam os temas que leccionam nas suas aulas, como fazem a relação do tema com a vida do/a aluno/a, da sociedade e com as outras disciplinas; qual a análise que fazem a cerca do currículo da disciplina e associamos as respostas com as aulas observadas. No que diz respeito à planificação, os professores e a professora afirmaram que a escola recebe dos Serviços Distritais de Educação, Tecnologia e Juventude (SDETJ) o plano trimestral e na ZIP se elaboram os planos quinzenais e é a partir destes planos que se planificam as aulas. Ou seja, a planificação é centralizada a partir dos programas de ensino (MINEDH), planificação do distrito (SDETJ) e da ZIP, o que não permite que os professores e a professora explorem outras práticas corporais.

Sobre o desenvolvimento curricular, o primeiro sujeito da pesquisa disse o seguinte:

(1) *“Os temas que lecciono são Atletismo, Voleibol, Futebol de Onze, Basquetebol”* (PH1).

(2) *“[...] na ginástica de base dou mais prioridade a questão de formaturas, lateralidade e exercícios para mobilização dos membros (inferiores e superiores), bem como exercícios para o tronco”* (PH1).

(3) *“São vários jogos que estão contemplados a começar pelos jogos tradicionais”* (PH1).

(4) *“Nas danças tradicionais da-se prioridade a diversificação cultural das danças existentes nas várias regiões: norte, centro e sul do país. São exemplos de várias danças: chigubo, galanga, semba, nondje, mapico, marrabenta; mas os alunos organizam-se em grupos de seis alunos cada, preparam a dança sob orientação e acompanhamento do professor, onde preparam a coreografia, a indumentária para no fim apresentarem como forma de avaliação. O professor e o júri criado na turma dão a pontuação devida”* (PH1).

Nos trechos (1) e (2) da narrativa do PH1, verificamos que, no seu desenvolvimento curricular, aborda os temas hegemónios eurocêntricos e estadunidenses que são planificados centralmente o que implicitamente conjectura o Currículo Desportivo (atletismo, basquetebol, futebol, ginástica, voleibol) que, segundo SIEDENTOP (1994), implica formar um/a aluno/a competente quando o/a professor/a ensina habilidades específicas de uma modalidade desportiva para além da abordagem tradicional (centrada na técnica e na dimensão procedimental) e adapta as regras e espaços para que todos/as possam participar (mais e menos habilidosos); formar um/a aluno/a culto/a (alfabetizado/a) sempre que os/as alunos/as vivenciem diferentes papéis para além da prática em si (papéis de liderança, responsabilidade e rituais particulares de cada prática), promovem trabalhos em grupo em busca de um objectivo em comum; formar um/a aluno/a entusiasta quando os/as alunos/as vivenciam os papéis de árbitros e juízes, de modo que possam compreender a sua importância e despertar o interesse pela prática.

Nos dois últimos trechos (3) e (4), o PH1 preocupa-se com a diversidade cultural do país quando lecciona nas suas aulas diversos jogos e danças existentes nas várias regiões (norte, centro e sul). De acordo com o manual do/a professor/a, instrumento que é usado para auxiliar na planificação, nas aulas de danças, sempre que possível, se pode recorrer aos alunos/as nascidos nas zonas onde estas danças são originárias e lhes pedir que façam uma breve exemplificação dos movimentos (BERNARDO e ENES, 2011), o que foi possível observar nas duas aulas que assistimos do professor PH1. Na primeira aula, dividiu a turma em grupos de seis alunos/as cada e orientou para que os grupos identificassem uma dança tradicional e de seguida orientou-os/as para ensaiarem para posterior apresentação na aula seguinte. Os/as alunos/as ficaram a ensaiar em grupos sob orientação de um/a aluno/a que dominasse a dança escolhida e o professor se limitou a observar o trabalho destes até terminar a aula e intervindo sempre que julgasse necessário.

Na aula seguinte, o PH1 chamou os grupos formados na aula anterior que prepararam uma dança com a indumentária e coreografia típica. De referir que os/as alunos/as preparavam antes do dia da aula todo o material necessário para a dança, incluindo o ensaio da coreografia e passos da dança. Durante a aula, o professor constituía um grupo de alunos/as para fazer parte do júri que iria classificar os dançarinos e atribuir uma certa pontuação que mais tarde serviria de nota

avaliativa. Foi notório a participação e criatividade dos/as alunos/as, mas não houve um debate ou reflexão sobre a história, significado dessas danças o que permitiria entender as identidades que as mesmas foram construindo ao longo do tempo e as ressignificações que os/as alunos/as foram construindo a partir das suas vivências e experiências nos seus locais de residência.

Numa primeira análise, o PH1 ao priorizar as danças existentes nas várias regiões do país, busca explorar a diversidade cultural do país e leva os alunos e às alunas a executarem a dança e a construírem a coreografia e a indumentária, o que os/as torna agentes participativos/as na concepção do currículo. Este processo de desenvolvimento curricular no qual os/as alunos/as participam na preparação e execução das práticas corporais a partir das suas vivências e experiências, conforme refere NEIRA (2016, 2018, 2019), abre espaço para o reconhecimento do repertório cultural corporal da comunidade. Este procedimento implica criar condições para que os/as alunos/as se expressem sobre o tema de todas as formas possíveis. No entanto, vê-se um contrassenso/dissenso quando o PH1 promove o desempenho ao atribuir uma pontuação à execução dos alunos e das alunas o que demonstra uma preocupação com o rendimento (viés competitivo) o que evidencia um currículo colonizado.

Nesta perspectiva, a prática do professor enquadra-se no multiculturalismo pluralista que, segundo HALL (2013), garante diferenças grupais em termos culturais e concede direitos distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal; entretanto, não aprofunda os diálogos entre as culturas, abordando superficialmente as diferenças como foi o caso deste docente. Entretanto, entendemos que o PH1 poderia ter explorando mais essas práticas corporais e analisar as identidades que se constroem nessas manifestações culturais, mas, como aponta CASTIANO (2011), algumas inquietações na abordagem curricular do tema “danças tradicionais locais” estão relacionados com pouca informação relevante para a elaboração de um texto didático que sirva de base para transmitir às novas gerações estas manifestações culturais que são importantes na vida cultural das diferentes comunidades.

Esta inquietação observa-se porque não há estudos que permitem que os/as professores/as possam fazer uma leitura das práticas corporais locais associado à falta de aprofundamento e ampliação que nos leva à ressignificação dessas práticas. Como menciona BERNARDO (2003),

as danças tradicionais podem contribuir para que o aluno/a atinja vários objectivos da Educação Física como aquisição de um maior controlo do seu corpo; desenvolvimento da noção de ritmo; desenvolvimento de acções simples como saltar, deslizar, rodar, etc; unificadas em fases de movimento; facilita a socialização e a interacção da criança com as outras. Como exemplo de dança o manual apresenta *chinamali* como “*originária da província de Tete, corresponde a um ritual de iniciação feminino*” (BERNARDO, 2003, p. 53), ou seja, apresenta-se a origem e a ocasião em que se dança, mas não se apresenta o sentido, a letra das canções, o vestuário específico o que permitiria o aprofundamento, a ampliação e a ressignificação dessas práticas culturais por parte dos/as professores/as.

Estes estudos permitiriam-nos perceber, como refere FOUCAULT (1991, p. 15-16), que

tatuar-se, maquiar-se, mascarar-se é sem dúvida algo completamente diverso, é fazer o corpo entrar em comunicação com os poderes secretos e as forças invisíveis. A máscara, o desenho tatuado e o produto cosmético depositam no corpo toda uma linguagem: toda uma linguagem enigmática, toda uma linguagem cifrada, secreta, sagrada, que chama sobre esse mesmo corpo a violência do deus, a potência surda do sagrado ou a vivacidade do desejo. A máscara, a tatuagem e o cosmético localizam o corpo em outro espaço, eles o fazem entrar em um lugar que não tem um lugar diretamente no mundo, eles fazem desse corpo um fragmento de espaço imaginário que vai se comunicar com o universo das divindades ou com o universo de outrem. Seremos pegos pelos deuses ou seremos pegos pela pessoa que acabamos de seduzir. Em todo caso, a máscara, a tatuagem, o cosmético são operações por meio das quais o corpo é arrancado de seu espaço próprio e projectado em outro espaço.

Nesta óptica, e concordando com DIAS (2018) é necessário incorporar no currículo os traços culturais que resultam da hibridização cultural, pelo facto de que os processos culturais em situação de contacto de culturas são dinâmicos, imprevisíveis e estão em constante transformação. Pelo que os/as professores/as devem estar capacitados para entender essas manifestações culturais. Mesmo assim, algumas destas premissas observam-se quando os alunos

e as alunas desenvolvem coreografia e indumentária na base da escolha do grupo e das suas vivências e experiências locais.

Uma vez que, conciliando o que disse CASTIANO (2006) e NEIRA (2016, 2018, 2019), o currículo local é o espaço para o reconhecimento do repertório cultural corporal da comunidade, por isso, não deve ser só como um espaço de integração de saberes, valores e práticas locais no currículo nacional, mas sobretudo deve ser potencialmente um espaço de negociação, avaliação e validação dos saberes de ambas naturezas, o que não foi possível observar nas duas aulas do PH1 sobre as danças. Igualmente, BASÍLIO (2006) defende que a inclusão dos saberes locais na escola pode facilitar aprendizagem e contextualizar as condições socioculturais locais, pois, cria-se um espaço de convivência dos saberes locais e universais e lança-se um desafio aos professores e às professoras no sentido de serem responsáveis na produção e sistematização desse conhecimento. NHALEVILO (2013) acrescenta que, tendo em conta o contexto histórico de Moçambique, uma ex-colónia, o currículo local devia aparecer como uma grande agenda de emancipação, de descolonização, de verdadeira liberdade e uma oportunidade de justiça social.

CUNHA JÚNIOR (2020) alicerça a ideia dos/as autores/as moçambicanos (CASTIANO, BASILIO, DIAS e NHALEVILO), mencionados anteriormente, ao afirmar que as danças e os festivais incorporam a sacralidade social dos rituais grupais das comunidades africanas. Igualmente, promovem os valores sociais africanos tais como a sociabilidade, a solidariedade, o som dos tambores, a comunidade de propósitos sociais e os antepassados. Ademais, nas sociedades africanas existe a expressão social da fala dos tambores, inclusive algumas sociedades realizam linguagens de tambores para comunicação à longa distância. O tambor e as suas sonolidades são um valor estético africano, acompanhado de vestimentas e as performances das danças africanas. Por isso, ao se ensinar as danças devemos ter em foco esses valores que expressam a nossa identidade cultural.

Ao analisar o currículo de Educação Física, o PH1 considera que alguns conteúdos são repetitivos (os que são leccionados na 6ª classe são também leccionados na 7ª classe); os programas são extensos, sem meios e materiais adequados. Por isso, sugere que os centros de formação deveriam promover constantes capacitações aos/às professores/as, criando, deste modo, seminários em termos metodológicos e como integrar o/a aluno/a de forma que este

participe activamente. Este relato do PH1 demonstra o que NEIRA (2017) chama de proposta curricular multicultural pluralista na medida em que são apresentados objectivos e conteúdos idênticos a todos/as os/as alunos/as. Ademais, o PH1 denuncia que o currículo de Educação Física apresenta, de forma repetitiva, os mesmos temas como foi identificado na análise do programa que apresentamos no ponto 4.1.2. Neste sentido, entendemos que a diversidade de práticas sociais e culturais que fazem parte do quotidiano dos alunos e das alunas nas suas comunidades, poderiam permitir que o currículo fosse flexível e (re)desenhado na escola tendo em conta a realidade da zona ou da escola.

O segundo sujeito da pesquisa narrou o seguinte em relação ao desenvolvimento curricular:

(1) *“Os conteúdos que lecciono são os seguintes: Ginástica, Atletismo, Basquetebol, Voleibol, Andebol, Futebol”* (PH2).

(2) *“[...] Na Ginástica promovo o bem-estar do aluno, onde a criança desenvolve o afectivo, social e o psicológico no sentido de desenvolver mais na parte de outras disciplinas como matemática pois relaxa a mente para aprendizagem”* (PH2).

(3) *“[...] No futebol há mais socialização, a criança desenvolve habilidades, flexibilidade físico-motor”* (PH2).

Tal como o PH1, nos relatos (1) e (3) da narrativa do PH2 está implícito o Currículo Desportivo (Educação Desportiva) que foi planificado centralmente (ver os planos trimestrais em anexo). Segundo SIEDENTOP (1994), este currículo implica formar um/a aluno/a competente (aquele/a que possui habilidades básicas e necessárias para se conseguir apropriar do conhecimento e desfrutar das práticas desportivas), culto/a (aquele/a que conhece as regras, os rituais e as tradições das práticas desportivas) e entusiasta (aquele/a que possua boas atitudes, que respeite a cultura desportiva e seja engajado na prática). No relato (2) do PH2 está subentendido o Currículo Psicomotor, na medida em que se desenvolvem habilidades motoras do ponto de vista cognitivo, afectivo e social do/a) aluno/a (FREIRE, 1989). No entanto, verificamos que o PH2 considera que ao desenvolver este tema (ginástica) estará a contribuir para o relaxamento da

mente para a aprendizagem de outras disciplinas como a Matemática, mas no meu entendimento. Esta prática consubstancia as palavras HOOKS (2017, p. 115), quando diz que “*na escola existe uma cisão entre o corpo e a mente. As pessoas entram na sala de aulas para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e o corpo não, ou seja, negar o corpo na escola*”, na medida em que, no nosso entendimento, usa a ginástica para relaxar a mente.

Nas duas aulas que observeamos do PH2, com o tema futebol, foi notório que os/as alunos/as iniciavam com um aquecimento, que consistia em corrida à volta do campo, acompanhado de exercícios para os diversos segmentos corporais, com duração de 10 minutos. Na primeira aula, depois do aquecimento, os/as alunos/as executavam passe e recepção em colunas viradas frente a frente, durante 10 minutos, e, de seguida, foram formadas duas equipas masculinas que jogaram entre si num período de 15 minutos, e, depois, duas equipas femininas que se defrontaram durante 10 minutos. Terminou a aula informando que, na aula seguinte, continuaria com o mesmo tema e havia avaliação.

Na segunda aula, depois do aquecimento, foram formadas seis colunas viradas cara a cara para os/as alunos/as executarem passe e recepção da bola. Terminada esta parte, com as seis colunas viradas para os mecos colocados a 10 metros, o PH2 realizou a avaliação que consistia em acertar o alvo (meco) através do passe pela parte interna do pé (Figura 1).

Parte da aula	Conteúdo	
Inicial	1. Momento de encontro a) controle de Presenças e de equipamentos; b) apresentação do tema 2. Aquecimento a) exercícios locomotores e de aplicação.	Principal - Alunos organizados em 6 colunas, opostas duas a duas, cada uma com uma bola. Ao sinal do prof. o aluno usando a parte interna do pé inicia o passe para a coluna contrária. O passador desloca-se para o fim da mesma coluna. Repetem várias vezes com troca de colunas.
	Final	- Avaliação: forma-se 6 colunas cada uma com bola em frente de cada coluna colocam-se os mecos a distância de 10m.

Figura 1: Plano de aula com destaque para as actividades realizadas (Extraído do Plano de Aula do professor PH2).

Nestas aulas, tal como atesta o que o PH2 afirmou nos trechos (1) e (3), percebemos o desenvolvimento do Currículo Desportivo porque privilegia a prática de uma modalidade

desportiva, visando desenvolver competências desportivas individuais no sentido de participar com sucesso numa modalidade desportiva (SIEDENTOP, 1994), no caso o Futebol, o que se demonstra a partir da avaliação que fez na parte final da aula (precisão do passe).

Sobre o desenvolvimento curricular o terceiro sujeito da pesquisa narrou o seguinte:

(1) *“Os conteúdos que lecciono na disciplina de Educação Física são: corridas, saltos, modalidades colectivas³⁶”* (PM1).

(2) *“Estes conteúdos são relacionados com várias disciplinas, pois dentro da aula de Educação Física podemos abordar conteúdos ligados [...] com o dia-a-dia da criança e por isso considera-se a disciplina que forma o Homem no seu todo”* (PM1).

(3) *“[...] No exercício de aquecimento o professor pode mandar os alunos correr de um lugar para o outro e ele diz 2+2 e os alunos juntam-se 4 em 4 aí estamos a ter a relação com a matemática”* (PM1).

(4) *“[...] Quando trabalhamos os conteúdos que tem a ver com os saltos preparamos os alunos para certos obstáculos que pode encontrar no dia-a-dia que será obrigado a ter que saltar para poder ultrapassar”* (PM1).

No trecho (1), a PM1 prioriza, no seu desenvolvimento curricular, os temas hegemónios eurocêntricos e estadunidenses (Andebol, Basquetebol, Futebol e Voleibol) planificados centralmente o que conjectura o Currículo Desportivo (Educação Desportiva) que visa formar um/a aluno/a competente, culto/a e entusiasta. No trecho (2) está implícito o Currículo Desenvolvimentista porque a professora considera o movimento como meio e fim da Educação Física, visando a conquista de habilidades motoras de alto nível e contribuírem para o desenvolvimento global do ser humano (TANI *et al*, 1988). Igualmente, no trecho (3) desenvolve-se o Currículo Desenvolvimentista, na medida em que os temas que a professora elege são os movimentos ou habilidades motoras visando desenvolver a afectividade, a

³⁶ Andebol, Basquetebol, Futebol e Voleibol.

socialização, a cognição e as qualidades físicas (TANI *et al*, 1988). No último relato (4), a PM1, ao relacionar o tema saltos com a utilidade para a vida do/a aluno/a,³⁷ revela seu comprometimento com Pedagogia Engajada, porque, como aponta HOOKS (2017), deve-se criar práticas pedagógicas que envolvam os/as alunos/as, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentam suas capacidades de viver profunda e plenamente. Uma pedagogia engajada que valorize as vozes e expressões dos/as alunos/as com foco nas práticas de ensino de resistência.

Depois da conversa com a PM1 assistimos uma aula, cujo tema foi voleibol, na qual abordou, como conteúdo o toque de bola (ver parte do plano da aula na Figura 2). Nesta aula, organizou a turma em duas fileiras com os/as alunos/as virados cara a cara, executavam exercícios aos pares de passe e recepção com insistência na execução correcta do gesto desportivo. A aula terminou com o jogo de voleibol formal entre equipas masculinas e femininas separadamente. Na aula foi possível verificar a preocupação com os princípios de utilidade e eficiência porque a PM1 foi ensinando os/as alunos/as a reproduzir movimentos padronizados, tecnicamente bem executados visando alcançar o resultado que se busca, como por exemplo, o uso do gesto correcto para obter a vitória em uma competição (jogo).

Conteúdo	Dos.	
- Apresentação do tema e controlo de equipamento.	10'	- 1ª Estação: Cada aluno da toques no ar com as duas mãos, observando as recomendações técnicas da colocação das pernas, mãos e dedos e forma de impulsão da bola.
- Aquecimento geral sem bola (trote, pronação e supinação do pulso, circundação dos braços e corrida lateral).		- 2ª Estação: alunos organizados em duas colunas opostas separadas por 20m, sendo o primeiro aluno de uma coluna a dar os toques no ar e depois a passar a bola para o primeiro da coluna oposta, após o que passa para o último lugar da fila.
- Jogo "Chomela Chicorrel"	10'	
- Controlo de presenças e considerações finais da aula.		

Figura 2: Plano de aula com destaque para as actividades realizadas (Extraído do Plano de Aula da professora PM1).

A segunda aula que assistimos da PM1 tinha como tema Atletismo e teve como conteúdo o ABC da corrida. A professora organizou a turma em quatro colunas e, em frente de cada uma, colocou

³⁷ Por exemplo, para ter acesso a escola em época chuvosa, o/a aluno/a deve ultrapassar obstáculos como riachos e isso só pode ocorrer recorrendo aos saltos.

seis bastões de 50 cm cada a uma distância de aproximadamente 50 cm entre eles. Primeiro, a PM1 fez a demonstração dos exercícios e, de seguida, os/as alunos/as executavam sob o olhar atento e correcções sempre que fosse necessário. Esta actividade encerrou com um jogo de corrida de estafetas no qual os primeiros deviam percorrer os obstáculos em *zig-zag* na ida e na volta corriam do lado esquerdo dos obstáculos até tocar a mão do colega e este realizava o mesmo percurso, a competição terminava quando todos/as tivessem feito o percurso. A aula encerrou com o jogo lencinho caiu na mão envolvendo todos/as alunos/as.

Ao desenvolver nas suas aulas temas relacionados com o atletismo e o voleibol, por exemplo, a PM1 procura desenvolver competências desportivas destas modalidades que, segundo SIEDENTOP (1994), visam formar um/a aluno/a competente, culto/a e entusiasta. Estas competências foram a preocupação da professora nas aulas observadas. Em conformidade com esta visão, MOREIRA (2011) considera que na prática desportiva, vale mais quem ultrapassa os limites impostos, quem executa a tarefa com mais vigor e rapidez, como foi o caso das aulas observadas. Por esta razão, um corpo para ser adestrado no rendimento, necessita receber ordens do tipo: correr 10 voltas ao redor do campo, rematar 20 vezes na direcção do golo (andebol ou futebol), lançar a bola 10 vezes da linha de três metros (basquetebol) e no caso das aulas assistidas foi o toque de bola e a manchete (voleibol) e a corrida de velocidade (atletismo).

O quarto sujeito da pesquisa relatou o seguinte em relação ao desenvolvimento curricular:

- (1) *“Exercícios de organização e controlo, exercícios de fortalecimento, exercícios com materiais (bastões e corda)”* (PH3).
- (2) *“Jogos de Basquetebol, Atletismo, Futebol e Salto a Corda”* (PH3).
- (3) *“A selecção é feita em função do tema da semana que vem nas planificações quinzenais onde a mesma planificação retiramos da planificação trimestral”* (PH3).
- (4) *“Em relação com a matemática podemos usar o salto a corda onde o aluno vai contar. Também podemos usar flexões e abdominais para contar em matemática”*. (PH3).

(5) *“A Educação Física ajuda o aluno no seu desenvolvimento psicológico e intelectual. Os alunos ficam com um corpo saudável” [...] É um elemento fundamental na união e harmonia dos professores e alunos dentro da escola sem realizar violência entre professor e aluno e aluno contra aluno” (PH3).*

No relato (1) está implicitamente o Currículo Desportivo, pois, como alerta SOARES (2000), a partir da ginástica procura-se a naturalização da sociedade que deseja ordem e hierarquia. Neste sentido, ao reorganizar os gestos, reduzindo-os à mecânica do movimento, contribui para a criação de hábitos e atitudes necessários à ordem capitalista e seus códigos. No relato (2) está subentendido o Currículo Desportivo na perspectiva de SIEDENTOP (1994) porque os temas eleitos para as aulas promovem a formação de um/a aluno/a desportivamente competente, culto/a e estusiasta (SIEDENTOP, 1994).

O relato (3) demonstra que o currículo é definido centralmente sem ter em conta a realidade de cada escola e de seus sujeitos. A planificação centralizada retira o poder do/a professor/a eleger para o ensino as práticas corporais que fazem parte do património cultural da comunidade e olhar para as necessidades e possibilidades dos/as alunos/as. DIAS (2018) chama-nos atenção ao afirmar que o currículo moçambicano deve ser planificado atendendo aos níveis de precariedades várias que influenciam na expansão da rede escolar para os lugares mais recônditos do país, ao nível das infraestruturas escolares, no acesso ao livro escolar, na existência de turmas numerosas (70, 80 e em alguns casos 90 alunos por turma), no ensino a crianças desnutridas e a existência de professores/as sobrecarregados/as. No caso da escola onde foi realizado o estudo, identificamos como características próprias a existência de instalações desportivas apropriadas para as aulas de Educação Física mas enfrentava o problema de ter turmas numerosas e existência de professores/as sobrecarregados/as.

No relato (4), está implicitamente o Currículo Psicomotor porque é sustentada pelo pensamento de FREIRE (1989) segundo o qual as acções interdisciplinares favorecem o processo de educação em busca de todos os seus benefícios nos domínios cognitivo, afectivo e psicomotor. Esta perspectiva curricular desenvolve no/a aluno/a habilidades motoras do ponto de vista cognitivo, afectivo e social (FREIRE, 1989). No relato (5), está subentendido o Currículo da Educação Física para Saúde, pois, segundo GUEDES (1999), a disciplina deve propiciar

programas que levem os/as educandos/as a perceberem a importância de um estilo de vida saudável, fazendo com que a actividade física seja direccionada à promoção da saúde e se torne componente habitual no quotidiano das pessoas. Consequentemente, os/as professores/as devem desenvolver metas voltadas à educação para saúde, mediante a selecção, organização e desenvolvimento de experiências que possam proporcionar aos alunos e às alunas situações que os/as tornem crianças e jovens ativos/as fisicamente. Por fim, no mesmo relato (5), subentende-se uma perspectiva de um Currículo Intercultural, uma vez que, como refere CANDAU (2014), a escola deve mobilizar processos que favoreçam o avanço na discussão e implementação de acções concretas orientadas ao enfrentamento de preconceitos, discriminações e violências e ao reconhecimento e valorização das diferenças culturais.

Nas aulas do PH3 que observamos, a primeira teve como tema o Andebol, cujo conteúdo foi jogo formal. Nesta aula o professor pretendia que os/as alunos/as dominassem as tarefas básicas no ataque e na defesa e organizou equipas de 7 elementos cada sem distinção de sexo. Por tratar-se de jogo, o PH3 desempenhou a função de árbitro e jogavam no sistema “bate sai”, ou seja, findo os 10 minutos de jogo, saía a equipa que estivesse a perder e entrava outra permanecendo no campo a equipa vencedora. A segunda aula, cujo conteúdos foram Exercícios de Organização e Controlo, o PH3 iniciou a aula com exercícios para membros superiores e inferiores parados e de seguida orientou os/as alunos/as a organizar-se em colunas, fileiras, circulo, xadrez realizando a marcha com a cadência (1, 2; 1, 2; 1, 2; 1, 2). Durante a aula foi exigindo que os/as alunos/as marcassem distância a partir do braço para frente e ao lado.

Na primeira aula predominou o Currículo Desportivo uma vez que se verificou a implementação de ambientes de prática, propiciadores de experiências desportivas autênticas (SIEDENTOP, 1994). Neste sentido, na aula, e concordando com SIEDENTOP (1994), pretendeu-se formar um/a aluno/a competente que domina as habilidades de forma a poder participar no jogo de um modo satisfatório, conhecendo, compreendendo e adoptando um comportamento táctico apropriado ao nível do jogo praticado; culto/a porque conhece e valoriza as tradições e os rituais associados ao desporto e que distingue a boa da má prática desportiva; entusiasta na medida que a prática do desporto o atrai e que é um promotor da qualidade e um defensor da autenticidade

da prática desportiva. Pois, esta prática permite que o/a aluno/a se sinta envolvido na prática desportiva desempenhando vários papéis no jogo.

Sobre o desenvolvimento curricular, o quinto sujeito da pesquisa explanou o seguinte:

(1) *“Por exemplo na aula de futebol, logo ao início da aula numa situação motivadora, não há como iniciar a aula sem falar das grandes figuras do futebol nacional ou internacional, daí partimos para a selecção de atletas da turma em sexo duas equipas femininas e duas masculinas para o duelo ou no caso em que haja uma turma cujo tema é similar do dia porque não desafios entre turmas”* (PH4).

(2) *“Mas é sempre bom antes de iniciar qualquer aula desportiva elucidar os nossos alunos a importância que tem a modalidade, assim como o desenvolvimento da personalidade”* (PH4).

(3) *“Existem um porém relacionar os saltos com a contagem dos múltiplos dos números no aquecimento além das pequenas corridas de aquecimento na resistência. Isto ajudará o aluno no múltiplo dos números na disciplina de matemática”* (PH4).

Nos trechos (1) e (2), está implícito o Currículo Desportivo uma vez que o PH4 se preocupa com a busca de talentos e consequentemente do rendimento o que resulta na formação de um/a aluno/a desportivamente competente, culto/a e estusista (SIEDENTOP, 1994). No trecho (3), subentende-se o Currículo Psicomotor, pois, as acções interdisciplinares favorecem o processo de educação em busca de todos os seus benefícios nos domínios cognitivo, afectivo e psicomotor (FREIRE, 1989). Concordando com SANTOMÉ (2013), ao optar-se por agrupamentos, temas e tarefas escolares em função do sexo, classe social, etnia, habilidades e/ou capacidades dos/as alunos/as, estaremos a intervir inadequadamente no currículo, o que está implícito no trecho 1.

Numa das aulas que assistimos do PH4 (a primeira), cujo tema foi futebol, verificamos que, depois do aquecimento, organizou os/as alunos/as em quatro equipas sendo duas masculinas e outras tantas femininas que jogaram entre si. Durante o jogo, foi notória a intervenção do PH4

para corrigir alguns erros dos/as alunos/as e ia identificado os/as melhores. A outra aula que assisti deste professor foi de atletismo (corrida de velocidade). Organizou os/as alunos/as em quatro colunas e depois dos exercícios de aquecimento (duas voltas ao campo) realizaram a corrida de velocidade em forma de competição onde duas colunas masculinas e duas colunas femininas competiam entre si (figura 3).



Figura 3: Aula de Atletismo, parte principal (corrida de velocidade)

A partir dos trechos do PH4, e na base das duas aulas que assistimos, identificamos a preocupação com a selecção de talentos o que corresponde a ideia do Paradigma Cartesiano que se funda na Racionalidade Técnica e corresponde ao Currículo Desportivo na qual os princípios de distinção, utilidade e eficiência caracterizam as aulas. NÓBREGA (2005) afirma que o princípio da utilidade observa-se quando as práticas corporais guiam-se por um fim que lhes é externo, ou seja, o resultado que se busca, vitória em uma competição, ganhar ou perder peso, etc. Em relação ao princípio da eficiência, atesta-se quando a preocupação com o rendimento, aptidão física e o aperfeiçoamento do físico é moldada pelos padrões impostos pela ciência e pela técnica.

O PH4, ao analisar o ensino de Educação Física na sua escola, refere que é difícil no 1º (1ª e 2ª classes) e 2º ciclo (3ª, 4ª e 5ª classes), e é fácil e animador no 3º ciclo (6ª e 7ª classes). Explica que no primeiro ciclo toda a criança gosta de jogar mas não tem oportunidade porque não se dá aulas de Educacao Física, por isso, chegado no terceiro ciclo as crianças na gostam de participar

pelo fraco acompanhamento dos pequenos até ao ponto de perderem o gosto à Educação Física. Igualmente, considera ser a causa principal de a sociedade actual perder alguns valores. Quanto ao material, referiu que não era problema porque as condições que a escola tem são boas e permite a prática das modalidades desportivas. A terminar sugere que a escola não devia agir só porque os/as alunos/as vem da comunidade, por isso, deviam agir em bloco (escola e comunidade) porque até consegue-se identificar talentos, mas os próprios pais ou a comunidade não dá mérito ou não encorajam os/as meninos/as a praticar o desporto.

Nestes relatos dos professores e da professora, consubstanciados pelas aulas observadas, constatamos o desenvolvimento de um currículo híbrido, na medida em que o/a mesmo/a professor/a usa várias perspectivas curriculares com maior ênfase para o PH3 (Currículo Psicomotor, Currículo Desportivo e Currículo Multicultural Pluralista), o PH2 e a PM1 (Currículo Psicomotor e Currículo Desportivo). Esta miscelânea nestes discursos dos professores e da professora anteriormente apresentados substantia o predomínio de teorias curriculares tecnicistas no currículo moçambicano. Ademais, os/as professores/as formam identidades de corpo biológico e corpo máquina dos/as seus/suas alunos/as a partir das práticas corporais que elegem para leccionarem. Este procedimento vai ao encontro com aquilo que a LOURO (2000) considera ao observar os corpos de meninos e meninas, avaliá-los, medi-los, classificá-los visa dar-lhes uma ordem, corrigi-los sempre que necessário, moldá-los às convenções sociais de modo a se tornarem aptos, produtivos e ajustados cada qual ao seu destino.

As hipóteses que identificadas para este procedimentos dos/as professores/as advêm da formação inicial e continua que conforme argumenta MURIA (2009) é alicerçada no pensamento científico ocidental que está cercado de certezas, leis, determinismos e abandona a preocupação com a totalidade do ser e do conhecer. Também assenta a sua matriz de produção de conhecimento na simplificação e fragmentação com predomínio do modelo tradicional no seu enfoque academicista e colonial. Outrossim, entendemos que o currículo desenvolvido pelos/as professores/as está assente na perspectiva colonial por ser dominados pelos temas hegemónicos, eurocêntricos e estadunidense; por isso, concordando com SANTOS e SILVA (2020) deve-se “*desvendar as heranças coloniais nos currículos e construir práticas outras que*

rompam com o cânone eurocêntrico, valorizando os conhecimentos dos sujeitos que, historicamente, foram silenciados e negados pelo referido cânone” (p. 403). Neste sentido, é preciso descolonizar os currículos ao

rememorar os conhecimentos, as culturas dos diferentes povos que habitaram/habitam os territórios colonizados pela matriz colonial eurocêntrica e norte americana, localizando-os nos currículos escolares de forma equitativa, estabelecendo diálogos interculturais pautados na justiça social e na interepistemologia (p. 403).

Nesta perspectiva, entendemos que, sendo um país com várias manifestações culturais, o currículo deveria ser desenvolvido a partir da escola numa perspectiva multicultural. Como por exemplo, algumas actividades que as crianças e os adolescentes realizam como suas práticas corporais fora da escola como saltos acrobáticos usando o pneu como trampolim, os jogos neca, pijosse e matakuzana (ver as figuras 4, 5 e 6) deveria incorporar o currículo de Educação Física a partir da sua resignificação.



Figura 4: Crianças realizando uma prática corporal denominada *Pijohnson* dentro do quintal

Estas práticas corporais são textos do corpo que estas crianças e adolescentes escrevem e lêem no seu quotidiano que podem ser resignificados. Como afirma NEIRA (2019) resignificar implica atribuir novos significados a uma manifestação produzida em outro contexto com base na própria experiência cultural. Trata-se de posicionar os alunos e as alunas como sujeitos

históricos e produtores de cultura. Neste contexto, o/a professor/a proporciona situações didáticas em que os/as alunos/as possam vivenciar, ler e ressignificar estas manifestações corporais, além de aprofundar e ampliar os conhecimentos a seu respeito.



Figura 5: Crianças realizando uma prática corporal denominada Neca na rua

GONÇALVES JÚNIOR (2010) considera que, partindo do *saber de experiência feito* (mas não ficando nele!) desde o planejamento e desenvolvimento de aulas com práticas corporais de distintas origens, logramos favorecer um ambiente de participação contínua e activa dos/as alunos/as, os quais podem dialogar, discutir, combinar posições, pesquisar, propor, modificar, criar, recriar e construir juntos o conhecimento, inclusive não se fechando nelas enquanto “actividades físicas”, mas percebendo-as enquanto práticas corporais, imbuídas na nossa historicidade multicultural.

Apoiando-nos em DIAS (2018), na planificação curricular, é necessário atender à interculturalidade que pode significar tanto a valorização do “outro”, como também a mistura e a mestiçagem das culturas. Para além de atender à interculturalidade, os/as educadores/as têm

também de reflectir sobre as questões da transculturalidade moçambicana que se refere aos elementos locais que são comuns às várias culturas étnicas. Por esta razão, entendemos que as propostas curriculares devem, concordando com CASTIANO (2006), ser um espaço de negociação, avaliação e validação dos saberes, valores e práticas de ambas naturezas (universal e local) o que na óptica de CANEN (2010) significa um intercâmbio cultural que permite um diálogo entre os vários saberes, o envolvimento da comunidade e o estudo do quotidiano escolar.



Figura 6: Crianças realizando uma prática corporal denominada *Pijohnson* dentro do quintal

Por conseguinte, conciliando com a ideia de CASTIANO (2011), há que pensar numa educação glocal na qual se deve criar condições para avaliar os aspectos do passado, os hábitos culturais, os saberes locais a partir do ângulo em que eles se aproximam do ideal da justiça social. Outrossim, argumenta que é fundamental que o aluno e a aluna conheça e pratique o conhecimento universal ao mesmo tempo que conheça e pratique os saberes das suas tradições familiares e culturais, ou seja, “*engajar o nosso pensamento e engajarmo-nos*”. Daí que defendemos um currículo que olhe para a diversidade de sujeitos e culturas que se encontram na escola; que estimule a valorização das diferenças, da justiça social, da liberdade, da democracia, da paz, do diálogo e da solidariedade; que questione as práticas desportivas hegemónicas e problematize as identidades e as diferenças do corpo-sujeito que promovem na

aula a partir das perspectivas multicultural, crítico, epistemologias do sul e estudos pós-coloniais, pois, como argumenta SANTOMÉ (2013), um dos principais objectivos de qualquer intervenção curricular é de preparar os alunos e as alunas para serem cidadãos e cidadãs críticos/as e activos/as, solidários/as e democráticos/as numa sociedade mais justa e solidária. Neste sentido, como refere o mesmo autor, o currículo é um espaço na qual crianças e jovens devem ser capacitados para analisar criticamente o legado cultural da sociedade, compreender as diferentes visões do mundo que se escondem em cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem. Por esta razão, os actores e as actrizes pedagógicos na escola (professor/a, aluno/a, gestor/a e comunidade) devem preocupar-se em descolonizar o currículo e abrir espaço para um diálogo, negociação, avaliação e validação dos saberes locais e universais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do objectivo geral compreender a ideia do corpo e sua relação com as teorias curriculares no Ensino de Educação Física na Escola Primária dos “Cajueiros” passamos, a seguir, a apresentar as principais inferências/ilações que obtivemos no meu estudo.

Inicialmente, analisamos os documentos curriculares do Ensino Primário em Moçambique (Plano Curricular e Programa de Educação Física do 3º Ciclo do Ensino Primário) os quais indicam que o principal desafio que se coloca ao currículo é tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da comunidade e do país, dentro do espírito da preservação da unidade nacional, manutenção da paz e estabilidade nacional; aprofundamento da democracia e respeito pelos direitos humanos, bem como da preservação da cultura moçambicana.

Esta finalidade vai ao encontro dos princípios da Lei 18/2018, lei do Sistema Nacional de Educação, designadamente: (a) promoção da cidadania responsável e democrática, da consciência patriótica e dos valores da paz, diálogo, família e ambiente; (b) democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar dos cidadãos; e, (c) respeito aos Direitos Humanos, cultivando o espírito de solidariedade e respeito ao próximo e as diferenças visando o desenvolvimento sustentável, preparando integralmente o Homem para intervir activamente na vida política, economia e social (MOÇAMBIQUE, 2018).

Atendendo aos fundamentos que se apresentam neste documento e o facto de Moçambique ser um país multicultural e habitado por diferentes grupos etno-linguísticos e culturais, na sua maioria de origem *bantu*, pensamos que se devia elaborar um currículo dinâmico e heterogéneo que se ajuste às contínuas transformações da sociedade e alinhado com às Perspectivas Pós-Críticas e, principalmente, um Currículo Multicultural Crítico fundamentado pelas Epistemologias do Sul e pelos Estudos Pós-Colonial. Neste sentido, como afiança DIAS (2018) é necessário seleccionar das culturas híbridas o conhecimento importante para integrar no currículo oficial, incorporando nele os traços culturais que resultam da hibridização cultural,

tendo em atenção o facto de que os processos culturais em situação de contacto de culturas, são dinâmicos, imprevisíveis e estão em constante transformação.

Em relação às finalidades da Educação Física apresentadas no programa compreendemos a pretensa supremacia do Currículo Tecnista nas perspectivas curriculares de Educação Física Psicomotora (visa desenvolver competências psicomotoras de base) e Educação Física para a Saúde (promover actividades físicas e desportivas conducentes à manutenção da saúde, integração social e promoção do bem-estar) visando formar identidades saudáveis (corpo biológico e o corpo saudável). No entanto, os temas apresentados no programa em análise são na maioria eurocêntricos e estadunidense (Andebol, Atletismo, Basquetebol, Futebol e Voleibol) o que nos leva a conjecturar que o currículo moçambicano ainda é moldado pela epistemologia colonial.

Em relação aos conhecimentos sobre o corpo imperam nas narrativas dos professores e da professora as noções de corpo máquina e corpo biológico, o que pressupõe que as visões destes/as actores e actrizes pedagógicos de Educação Física são influenciados por estas concepções. Entretanto, presumimos que a formação e experiência profissional destes professores e da professora auxiliaram na construção das suas ideias de corpo. Estas visões de corpo leva os professores e professora a construir identidades submissas e dóceis dos/as alunos/as, o que não permite a promoção de uma cidadania responsável e democrática. Concordando com MARTINS (2019), na perspectiva pós-crítica do currículo e a partir das Epistemologias do Sul, importa recrutar o corpo que constitui a condição do conhecimento, que se liga às emoções e que é condição do prazer, de desejo e de sofrimento, o corpo que tanto traz a vulnerabilidade da existência como se constitui enquanto manifesto de luta e resistência, pois, como diz MONDLANE (2019), o corpo é um território de construção de relações, um território de apropriação, dominação e de controlo. Por isso, as epistemologias do Sul são chamados para o reconhecimento das linhas abissais que nos separam, para um posterior estabelecimento de linhas dialógicas (verbais, espirituais, visíveis e invisíveis), pelo que precisamos actuar a partir de uma proposta de diálogo sul-sul, norte-norte e sul-norte guiado pela Ecologia de Saberes para um debate horizontal entre os povos. Os povos do sul global tem vindo a resistir, por isso, é um corpo de resistência. Igualmente, segundo PEREIRA, GOMES e CARMO (2017) é desejável

pensar que o corpo é uma acção sociocultural mediada pelo agir, sentir e viver desafiando a supremacia eurocêntrica e estatudinense.

Nas narrativas dos professores e da professora sobre os conceitos de currículo de Educação Física percebemos a presença implícita de teorias curriculares tecnicistas e crítica nomeadamente os Currículos de Educação Física para Saúde, Desenvolvimentista, Educação Desportiva, Psicomotora e Crítico-Superadora. Estas noções de currículo influenciam a forma como os professores e a professora leccionam as suas aulas e como conciliam as suas concepções de corpo. Igualmente, compreendemos que a experiência profissional destes professores e professora auxiliaram na construção das suas ideias de currículo. Estas percepções de currículo estão ligados às práticas corporais que professores e professora elegem para as suas aulas associados às concepções de corpo dos alunos e das alunas.

Entende-se, igualmente, que os professores e professora actuam na perspectiva biológica quando separam as actividades por sexo e idade o que demonstra o desenvolvimento de estereótipos de género. A outra perspectiva é trabalhar as praticas corporais olhando para o corpo sem distinção do sexo, mas na perspectiva da sua capacidade “*se pode ou não pode realizar um determinado tipo de exercício*” o que demonstra uma visão de corpo máquina, ou seja, corpo que rende e que seja capaz de realizar a actividade indicada pelos/as professores/as. Todavia, percebemos que a maioria dos professores diverge nas suas concepções de corpos confrontados com as suas visões de Currículo de Educação Física. Igualmente, alguns professores e professora convergem nas suas visões de corpos comparados com as suas perspectivas curriculares de Educação Física.

Em relação ao desenvolvimento curricular, compreendemos, a partir das vozes dos professores e da professora, que o mesmo é planificado centralmente (distrito) e cabe a esses actores e actrizes pedagógicos/as implementar nas suas aulas. Foi entendido, nos relatos dos professores e da professora, consubstanciados pelas aulas observadas, o desenvolvimento de um currículo híbrido na medida em que o/a mesmo/a professor/a usa várias perspectivas curriculares, com maior ênfase para o professor PH3 (Currículo Psicomotor, Currículo Desportivo e Currículo Multicultural Pluralista), professor PH2 e professora PM1 (Currículo Psicomotor e Currículo Desportivo). Esta miscelânea nestes discursos e práticas dos professores e da professora anteriormente apresentados substantia a primazia de teorias curriculares tecnicistas no currículo

moçambicano. Além disso, os/as professores/as formam identidades de corpo biológico (corpo saudável) e corpo máquina (corpo objecto) dos/as seus/suas alunos/as a partir das práticas corporais que elegem para leccionarem. Este procedimento vai ao encontro com aquilo que a LOURO (2000) afirma ao observar como professores e professoras olham para os corpos de meninos e meninas quando os/as avalia, os/as mede, os/as classifica visando dar-lhes uma ordem, corrigi-los sempre que necessário, moldá-los às convenções sociais de modo a se tornarem aptos, produtivos e ajustados cada qual ao seu destino.

Para superar estas Concepções Curriculares Tecnicistas, pensamos que o currículo deve questionar as injustiças sociais, as relações de poder, as relações sociais de desigualdades e de submissão que são desenvolvidas pelos conhecimentos dominantes que constituem os programas de ensino. Neste sentido, SANTOMÉ (2013) considera que as culturas negadas devem fazer parte do currículo desenvolvendo conhecimento, capacidades e habilidades que alunos e alunas vão utilizar para construir e interpretar a vida social. Logo, as tarefas escolares colocadas aos alunos e às alunas devem capacitá-los/as para reflectir e analisar criticamente a sociedade da qual fazem parte, participarem e intervirem nela de forma humana, democrática, responsável e solidária.

Nesta perspectiva, percebemos a partir de SILVA (2016) que o currículo é um campo político de contestação, de possibilidade de diferentes e divergentes construções e produções de saberes. Por isso, é importante ver o currículo como aquilo que professores, professoras, alunos e alunas fazem com os temas leccionados e o que esses temas fazem aos professores, professoras, alunos e alunas. Neste sentido, o currículo é uma construção de nós mesmos como sujeitos que produzimos identidades e subjectividades contra-hegemónicas de oposição. Daí a necessidade de incluir outros sujeitos nos discursos curriculares que antes eram silenciados. Por isso, a que compreender o currículo como forma textual e discursiva de análise das práticas sociais e como espaço de poder, de significação e de atribuição de sentidos.

Nesta óptica, sustentando o que afirmaram anteriormente SANTOMÉ (2013), SILVA (2016), as questões sobre género, raça, classe, religiosidade, cultura, etnia, idade, corpo, sexualidade e linguagem devem fazer parte do currículo na escola visando questionar as identidades e as relações de poder que são construídas a partir do pensamento hegemónico. Outrossim, tomando

as práticas corporais como um conjunto de códigos que compreende a linguagem corporal expressa nos textos compostos pelas danças, jogos, lutas, desportos convencionais e demais práticas corporais com signos específicos, leva-nos a olhar para os campos teóricos dos Estudos Pós-Coloniais, da Interculturalidade (Multiculturalismo Crítico), e das Epistemologias do Sul como premissas para se pensar na elaboração do Currículo Pós-Crítico para a realidade moçambicana.

A partir dos campos de inspiração teórica dos Estudos Pós-Coloniais, do Multiculturalismo Crítico (Interculturalidade), e das Epistemologias do Sul penso que as aulas de Educação Física devem ser espaços que congrega múltiplas narrativas nas quais as práticas pedagógicas devem ser reflectidas num processo dialógico entre os vários actores (professor/a, aluno/a, pais e encarregados de educação e a comunidade) permitindo a troca de saberes entre estes/as actores/atrizes pedagógicos/as. Neste prisma, a Educação Física deve ter como premissas práticas pedagógicas que valorizem a construção de sociedades mais humanas, democráticas, críticas, livres e solidárias nas quais a justiça social esteja presente no fazer pedagógico da/na/com a escola. Estas práticas pedagógicas partem da leitura pós- colonial do currículo sustentada pela perspectiva intercultural e pelas epistemologias do sul.

Nesta perspectiva, as práticas pedagógicas interculturais, conforme afiança CANDAU (2020), são construídas em uma sociedade real em que o diálogo com os seus diferentes actores, suas inquietudes, lutas e reivindicações, é uma premissa essencial. Igualmente, supõe ter presente o contexto escolar onde se realizam as práticas pedagógicas, os constrangimentos e as possibilidades que lhe são inerentes. Nesta óptica, o currículo de Educação Física deve questionar as práticas hegemónicas que tem caracterizado as práticas pedagógicas nas escolas onde os temas leccionados se restringem a técnicas e tácticas das seis modalidades desportivas eleitas desde o período da educação colonial em Moçambique, designadamente o atletismo, o andebol, o basquetebol, o futebol, a ginástica e o voleibol.

Comprendemos que o currículo de Educação Física na Perspectiva Intercultural deve, a partir das práticas corporais dos sujeitos envolvidos, ressignificá-los e articulá-los com a perspectiva da Ecologia dos Saberes, por um lado. Por outro, compreende-se o ser humano como unidade na diversidade e diversidade na unidade. Por isso, concordando com MORIN (2011), a educação

deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as suas esferas. Logo, cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade.

Com base nos argumentos apresentados neste estudo, e concordando com DIAS (2018), o currículo moçambicano deve ser planejado atendendo aos níveis de pobreza que fazem com que prevaleçam precariedades na expansão da rede escolar para os lugares mais recônditos do país, no que concerne às infraestruturas escolares, ao acesso ao livro escolar, à existência de turmas numerosas, o ensino às crianças desnutridas e a existência de professores/as sobrecarregados/as. Igualmente, como refere MURIA (2018), alunos/as da periferia, do campo, marginalizados/as pela pobreza, que não sabem escrever e nem ler, filhos de camponeses, são os categorizados, classificados e inferiorizados em relação ao conjunto de diferença humana. Isto acontece porque não é usual que o currículo moçambicano seja um espaço de construção e sistematização do conhecimento que tenham em consideração diferentes dimensões antropológicas, políticas, sociais e culturais.

É nesta realidade que pensamos que o currículo de Educação Física deve ser pensado, planejado e estruturado tendo em conta a diversidade de sujeitos e culturas que se encontram na escola e na sala de aulas; a valorização das diferenças, da justiça social, da liberdade, da democracia, da paz, do diálogo e da solidariedade; o questionamento das práticas desportivas hegemónicas e problematização das identidades e das diferenças do corpo sujeito que promovem na aula a partir das correntes de multiculturalismo crítico, das epistemologias do sul e do pós-colonialismo. Por isso, a escola deve ser o local de formação do sujeito emancipado e solidário.

Assim, o currículo de Educação Física deve planificar as práticas corporais a partir daquilo que CASTIANO (2012) chama de reapropriação que é o movimento de diálogo argumentativo entre o modo moderno de raciocínio e o conhecimento, valores e práticas locais/tradicionais, visando questionar o estatuto epistemológico do conhecimento local/tradicional no seio do currículo. Pois, a reapropriação visa criar um diálogo argumentativo entre ambos (local e universal), usando o currículo escolar local como o espaço institucional. Daí que o envolvimento curricular

da comunidade local está relacionado com a questão da relevância cultural dos temas/conteúdos que são ensinados nas salas de aula.

Nesta perspectiva, segundo NEIRA (2019), deve-se adoptar como procedimentos didáticos o mapeamento, a leitura, a vivência, a ressignificação, o aprofundamento, a ampliação, o registo e a avaliação das práticas corporais. Estes procedimentos articulam-se com os princípios ético-políticos de reconhecimento do património cultural corporal da comunidade, da articulação com o projeto político pedagógico da escola, da justiça curricular, da descolonização do currículo, da rejeição ao daltonismo cultural e da ancoragem social dos conhecimentos.

Este é o desafio para o currículo de Educação Física Pós-Crítico em Moçambique, alicerçado na Perspectiva Intercultural, com base nos fundamentos epistemológicos das Epistemologias do Sul e dos Estudos Pós-Coloniais como forma de descolonizar o currículo no chão da escola. Este desafio deve ocorrer numa escola que seja, como diz GALLO (2015), *“um lugar de aprender a viver, um lugar de exercício de inquietar-se consigo mesmo, de vivenciar o cuidado de si, de conhecer-se para ser e para bem viver, de produzir-se si mesmo como um sujeito singular”* (p. 445). Pois, a escola deve-nos ensinar a partir do aforismo *“eu sou porque acredito e amo”* (BONO, 2015, p. 197), ou seja, ensinar a amar a si e ao próximo, a comunidade, a terra, a liberdade, a justiça e a democracia.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- AMARAL, Amaral Bernardo. *Celebração de Mhamba entre os Vatonga*. Maputo: Paulinas, 1996.
- APPLE, Michael W. “A política do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia de um currículo nacional?” In: MOREIRA, António Flávio e TADEU, Tomaz (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12ª Ed, São Paulo: Cortez, 2011, pp. 71-106.
- _____. *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora, 1999.
- BASÍLIO, Guilherme. *Os Saberes Locais e o novo Currículo do Ensino Básico*. Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação/Currículo, sob a orientação do Prof. Doutor António Chizzotti e a co-orientação do Prof. Doutor José P. Castiano. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em convenio com a Universidade Pedagógica de Moçambique, 2006.
- BAUDELOT, Christian e ESTABLET, Roger. *O nível educativo sobe: refutação de uma velha ideia relativa à pretensa decadência das nossas escolas*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Tradução Carlos Albertos Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- _____. *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- _____. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. *Vida líquida*. 2ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

- BENTO, Jorge Olímpio. “Pelo regresso do desporto: Ensaio epistemológico”. In: BENTO, Jorge Olímpio e MOREIRA, Wagner Wey. *Homo Sportivus: O humano no homem*. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012, pp. 13-111.
- BERNARDO, Inácio de Jesus Paulo e ENES, Tome. *Corpo Saudável. Manual do Professor de Educação Física da 7ª Classe*. Maputo: Texto Editores, 2011.
- BERNARDO, Inácio de Jesus Paulo. *Do Movimento à Saúde. Manual do Professor de Educação Física da 6ª Classe*. Maputo: Texto Editores, 2012.
- BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2ª edição Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BIVE, Madalena António Tirano; MURIA, Ângelo José e BICCAS, Maurilane. “Representação de Género nas Imagens dos Desportos Colectivos: Análise dos Livros Didácticos de Educação Física no Ensino Básico”. *Revista Moçambicana de Psicologia e Educação*. Volume 1, Número 3, Setembro, 2021, pp. 249-264.
- BIVE, Madalena e PESSULA, Pedro. “Percepções sobre as relações de gênero em escolas de Moçambique- discurso e pratica”. *Motricidades*, v. 2, n. 3, pp. 201-209, set.-dez. 2018 [ISSN 2594-6463] DOI: <http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463.2018.v2.n3.p201-209>.
- BLOOM, Benjamin S.; KRATHWOHL, David R. e MASIA, Bertran B. *Taxionomia de objetivos educacionais*. Tradução de Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Editora Globo e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1972.
- BOBBITT, John Franklin. *O currículo*. Lisboa: Didática, 2004.
- _____. *The curriculum*. Chicago: Houghton Mifflin, 1918.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 2013.
- BONO, Ezio Lorenzo. *Muntuísmo: A ideia de pessoa na filosofia Africana contemporânea*. Maputo: Paulinas, 2015.

- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean- Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7 ed. Petrópolis/SP: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 2. Ed. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRAÇO, António Domingos. *Educação pelos Ritos de Iniciação: Contribuição da tradição cultural ma-sena ao currículo formal das escolas de Moçambique*. Dissertação apresentada à banca Examinadora da Pontifica Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo sob orientação do Prof. Doutor Alípio Marcio Dias Casali, 2008.
- BRANDÃO, Carlos António Leite. “O corpo no Renascimento”. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O Homem- Máquina: A ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, pp. 275- 297.
- CANDAU, Vera Maria e LEITE, Miriam Soares. “A Didática na Perspectiva Multi/Intercultural em Acção: Construindo uma proposta”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, set./dez., 2007, pp. 731-758.
- CANDAU, Vera Maria. “Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios actuais”. *Revista Cocar Edição Especial N. 8*. Jan./Abr./2020 pp. 28-44. ISSN: 2237-0315. Dossiê: Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos críticos-políticos. Disponível em <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index> Edição Especial N.8. Jan./Abr./ 2020 pp. 28-44. Consultado a 23 de abril de 2021.
- _____. “Educação Intercultural: Entre afirmações e desafios”. In: MOREIRA, António Flávio e CANDAU, Vera Maria (Org.). *Currículos, disciplinas escolares e cultura*. Petropolis/RJ: Vozes, 2014, pp. 23-41.
- _____. “Multiculturalismo e Educação: Desafios para a prática pedagógica”. In: MOREIRA, António Flávio e CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 10ª Ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2013, pp. 13-37.

- CANEN, Ana. “Sentidos e Dilemas do Multiculturalismo: Desafios curriculares para o novo milénio”. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (org.). *Currículo: Debates contemporâneos*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2010, pp. 174-195.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto da mutação*. 18ª edição, São Paulo: Cultrix, 1999.
- CASTIANO, José P. “O Currículo Local como Espaço Social de Coexistência de Discursos: Estudo de caso nos distritos de Báruè, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio, Moçambique”. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, consultado a 21 de maio de 2009
- _____. “Apresentação”. *Motricidades*, v. 2, n. 2, pp. 73-75, 2018.
- _____. “O Diálogo entre as Culturas através da Educação”. In: NGOENHA, Severino Elias e CASTIANO, José Paulino. *Pensamento Engajado: Ensaio sobre Filosofia Africana, educação e cultura política*. Maputo: Educar, Universidade Pedagógica, 2011, pp. 213-251.
- _____. *Referenciais da Filosofia Africana: Em busca da intersubjectivação*. 1ª edição, Maputo: Sociedade Editorial Ndjira, Lda, 2010.
- _____. “Vigilância Epistemológica: Um olhar Glocal sobre as Ciências-Filosofia e Educação Física (I)”. In: *Jornal UP Notícias*. Ano I, n. 1, dezembro, 2008.
- CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre a negritude*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
- COSSA, Cláudia D. André Chaguala. *Ensino da Educação Física nas Escolas Primárias na Cidade de Maputo. Caso da Escola Primária Completa de Laulane*. Monografia Científica apresentada na Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia para a obtenção do grau de académico de Licenciatura em Ensino Básico, 2017.
- COSTA, Luiza Moreira da e NEIRA, Marcos Garcia. “A educação corporal”. In: NEIRA, Marcos Garcia (Org.). *Educação Física cultural*. São Paulo: Blucher, 2016, pp. 31-47.
- COUTO, Mia. *Cada homem é uma raça*. 3ª Ed., Lisboa: Editorial Caminho, SA, 1994.

- DANTAS, Paulo Manuel Ribeiro Farinha Nunes. *A Intencionalidade do Corpo Próprio*. Coleção: Epistemologia e Sociedade, sob a direcção de António Oliveira Cruz. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão, Andréa Stahel M. da Silva, Homero Santiago e revisão de Mónica Stahel. 4ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- DEVECHI, Catia Piccolo Viero e TREVISAN, Amarildo Luiz. “Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15 n. 43, jan./abr., pp. 148-161, 2010.
- DEWEY, John. *A Criança e o Currículo*. 1ª Edição. Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D’Água, 1902.
- _____. *Experiência e Educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 11ª. ed., São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DIAS, Hildizina Norberto. “Currículo, internacionalização, hibridização, crioulidades e moçambicanidades”. In: MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; MOREIRA, António Flávio e VIEIRA, Arlindo. *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos*. Minho: Centro de Investigação em Educação (CIE), Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2018, pp. 126-142.
- _____. *Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural*. Maputo: Imprensa Universitária, 2009.
- DOMINGOS, Nuno. *Futebol e Colonialismo. Corpo e cultura popular em Moçambique*. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2012.
- DUARTE, Leonardo de Carvalho e NEIRA, Marcos Garcia. “Currículo Cultural da Educação Física: A produção de uma pedagogia engajada”. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 8, 2020, pp. 282-300.
- ELA, Jean-Marc. *Restituir a história as sociedades africanas*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2013.

- FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Tradução José Lourênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- _____. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: Editora EDUFBA, 2008.
- FONTES, Joaquim Brasil. “O Corpo e a sua Sombra”. In: SOARES, Carmen Lucia (Org.). *Corpo e História*. 3ª Edição, Campinas/SP: Autores Associados, 2006, pp. i-xv.
- FOUCAULT, Michel. “Outros espaços”. In: FOUCAULT, Michel. *Estética: literatura e pintura, música e cinema. Ditos e Escritos III*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, pp. 411-422.
- _____. *O nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. *O corpo utópico; As heterotopias*. Tradução Salma Tannus Muchail (Edição bilíngue). São Paulo: n-1 Edições, 2013.
- _____. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalheite 42ª Ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2014.
- FREIRE, João Baptista. *De Corpo e Alma: O discurso da motricidade*. São Paulo: Summus, 1991.
- _____. *Educação de corpo inteiro. Teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registo de uma experiência em processo*. Lisboa: Moraes Ed., 1978.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Terra, 1994.
- FULLAN, Michael. *O significado da mudança educacional*. Tradução Ronaldo Cataldo Costa, 4ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FUMBUJO, João. *Ensino de Educação Física no Ensino Básico: Um olhar as práticas docentes no distrito de Mabalane, Gaza*. Monografia apresentada ao Departamento de Didáctica de Educação Física e Desporto da Faculdade de Educação Física e Desporto para obtenção do grau de licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto, 2014.

- GAIO, Roberta e PORTO, Eline. “Educação Física e Pedagogia do Movimento: Possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças”. In: MARCO, De Ademir (Orgs.) *Educação Física: Cultura e Sociedade*. Campinas/SP: Papirus, 2006, pp. 9-22.
- GALLAHUE, David. *Understanding motor development in children*. New York: Wiley, 1982.
- GALLO, Silvio. “Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância”. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de e GALLO, Silvio (Org.). *Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015, pp. 427-449.
- _____. “Corpo Activo e a Filosofia”. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). *Século XXI: A era do corpo ativo*. Campinas/SP: Papirus, 2006, pp. 9-29.
- GALLO, Sílvio e ZEPPINI, Paola S. “O que pode um corpo? Perspectivas filosóficas para a corporeidade”. In: MOREIRA, Wagner Wey e NISTA-PICCOLO, Vilma L. (Orgs.). *Educação física e esportes no século XXI*. Campinas/SP: Papirus, 2016, pp. 107-131.
- GAYA, Adroaldo. “A reinvenção dos corpos: por uma Pedagogia da Complexidade”. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 15, jan/jun 2006, pp. 250-272.
- GARCIA, Regina L. e MOREIRA, António F. (Org.). *Currículo na Contemporaneidade: Incertezas e desafios*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- GEHRES, Adriana de Faria e NEIRA, Marcos Garcia. “Linguagem e Educação Física: Algumas considerações sobre o currículo cultural”. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar (REBESCOOLAR)*. Ano V, V. 3, Mar. 2021, pp. 30-45.
- GÉLIS, Jacques. “O corpo, a igreja e o sagrado”. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques e VIGARELLO, Georges (Org.). *História do corpo 1: Da renascença às luzes*. 5ª Ed., Petrópolis/RJ: vozes, 2012, pp. 19-130.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. “A produção cultural do corpo”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane & GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, Género e Sexualidade. Um debate contemporâneo na educação*. 9ª ed., Petropolis/RJ: Vozes, 2013, pp. 30-42.
- GOMES, Nilma Lino. “Educação para um outro mundo possível”. In: SANTOS, Boaventura De Sousa (Org.). *Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia esencial: Volume II:*

- Para um pensamento alternativo de alternativas*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. V. 2, pp. 515-524.
- GONÇALVES JÚNIOR, Luiz. “Etnomotricidade: multiculturalismo e educação física escolar”. In: CARREIRA FILHO, Daniel; CORREIA, Walter R. (Org.). *Educação física escolar: docência e cotidiano*. Curitiba: CRV, 2010, pp. 49-67.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir. Corporeidade e educação*. 15ª Edição, 7ª reimpressão, Campinas/SP: Papirus, 2017.
- GREINER, Christine. *O Corpo: Pistas para estudos interdisciplinares*. São Paulo: Annablume, 2005.
- GUEDES, Dartagman. Pinto. “Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar”. *Motriz*, Rio Claro, v. 5, n. 1, jun. 1999, pp. 10-14.
- GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto e GUEDES, Dartagnan Pinto. “Características dos Programas de Educação Física Escolar”. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, 11(1): jan./jun. 1997, pp. 49-62.
- GUIHONGUE, Iolanda José. *Pratica Docente. Considerações sobre a planificação na disciplina de EF do EB no1 e 2 grau: Estudo realizado nas EPC da Cidade de Maputo*. Monografia apresentada ao Departamento de Didáctica de Educação Física e Desporto da Faculdade de Educação Física e Desporto para obtenção do grau de licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto, 2014.
- HALL, Stuart. “A centralidade da cultura: notas sobre revoluções do nosso tempo”. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez., 1997, pp.15-46.
- _____. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- HAMPATÉ BÂ, Amadou. “A educação tradicional na África”. *Revista Thot*, n. 64, pp. 23-26, 1997.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a Transgredir. A educação como pratica da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

- _____. “Eros, erotismo e o processo pedagógico”. In: LOURO, Guacira Lopes. *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, 4ª Ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2018, pp. 143-156.
- HOUNTONDJI, Paulin J. (Org.). *O Antigo e o Moderno: A produção do saber na África contemporânea*. Mangualde: Pedago, 2012.
- JACOBS, Mónica. “O Currículo”. In: LEMMER, Eleanor. *Educação Contemporânea: Questões e tendências globais*. Maputo: Textos Editores Lda, Moçambique, 2005.
- JOÃO, Renato Bastos e BRITO, Marcelo de. “Pensando a corporeidade na própria pedagogia em Educação Física à luz do pensamento complexo”. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v.18, n.3, pp. 263-272, jul/set. 2004.
- KAGAME, Alexis. *La philosophie bāntu-rwandaise de l'Être*. Bruxelles: Académie Royale des Sciences Coloniales, 1956.
- KEMMIS, Stephen. *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1988.
- KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino e mudança*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1991.
- _____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1994.
- LADEIRA, Maria Fernanda Telo e DARIDO Suraya Cristina. “Educação Física e Linguagem: Algumas Considerações Iniciais”. *Motriz*, Rio Claro, v. 9, n. 1, jan./abr. 2003, pp. 31-39.
- LE BOULCH, Jean. *Introdução à Psicocinética*. Lisboa: Semente, 1977.
- _____. *A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- _____. *Rumo a uma Ciência do Movimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- LE BRETON, David. “Adeus ao Corpo”. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O Homem- Máquina: A ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, pp. 123-137.
- _____. *Adeus ao Corpo: Antropologia e Sociedade*. 6ª Edição, Campinas/SP: Papirus, 2013.

- LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- LOPES, Alice C. “Teorias pós-críticas, política e currículo”. *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 39, 2013, pp. 7-23.
- LOURO, Guacira Lopes. “Gênero, Sexualidade e Educação: Das afinidades Políticas, as tensões teóricos-metodológicas”. *Revista Saúde e Educação* n. 46. 2000 [Online. Disponível via internet: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>. Consultado no dia 04 de dezembro de 2018.
- _____. “Currículo, gênero e sexualidade. O ‘normal’, ‘o diferente’ e o ‘o excêntrico’”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane e GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade. Um debate contemporâneo na educação*. 9ª Ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2013/2017.
- _____. *Gênero, Sexualidade, Educação: Uma perspectiva Pós-Estruturalista*. 6ª.ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2003.
- _____. “Pedagogias da Sexualidade”. In: LOURO, Guacira Lopes. *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2018, pp. 7-42.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 2017.
- MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. *Educação Física, Currículo Cultural e a Educação de Jovens e Adultos: Novas possibilidades*. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de mestra em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira. São Paulo, 2019.
- MATTOS, Mauro Gomes e NEIRA, Marcos Garcia. *Educação física na adolescência: construindo o conhecimento na escola*. 6ª Edição, São Paulo: Phorte, 2013.
- MAUSS, Marcel. “Técnicas corporais”. In: MAUSS, Marcel (Org.). *Sociologia e Antropologia*. Tradução de Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974, pp. 211-233.

- MBITI, John S. *African Religions and Philosophy*. London: Heinemann Educational Books, 1969.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. Prefacio: Paulo Freire; Apresentação: Moacir Gadotti; Tradução: Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *Pedagogia crítica contra o império*. Mangualde: Pedago, 2007.
- MEDINA, João Paulo Subirá. *O brasileiro e seu corpo: Educação e política de corpo*. 10ª Ed., Campinas/SP: Papyrus Editora, 2005.
- MENESES, Maria Paula. “Epistemologias do Sul”. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 80 | 2008, posto online no dia 01 de outubro de 2012, consultado a 21 de setembro de 2020. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/689>.
- _____. “Para ampliar as Epistemologias do Sul: verbalizando sabores e revelando lutas”. *Configurações* [Online], 12 | 2013, posto online no dia 09 de outubro de 2014, consultado a 20 de abril de 2019. URL: <http://journals.openedition.org/configuracoes/1948>; DOI: 10.4000/configuracoes.1948
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura, 4ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de Pesquisas Pós- Críticas em Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- MOÇAMBIQUE, República de. *Decreto n.º 11/2020 de 30 Março, Declaração do Estado de Emergência*. Boletim da República de Moçambique, I SÉRIE, Número 61. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 2020a.
- _____. *Decreto n.º 79/2020 de 4 de Setembro, declara a situação da Calamidade Pública e activa o alerta vermelho*. Boletim da Republica de Moçambique, I SÉRIE, Número 171. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 2020b.
- _____. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE). *Plano Curricular do Ensino Primário*. Maputo: INDE/MINEDH, 2020c.

- _____. *Decreto nº7/2021 de 5 de Marco, revê as medidas para a contenção da propagação da pandemia da COVID-19*. Boletim da República de Moçambique I Série nº 44. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 2021a.
- _____. *Decreto nº42/2021 de 24 de Junho, revê as medidas para a contenção da propagação da pandemia da COVID-19*. Boletim da República de Moçambique, I Série nº 121. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 2021b.
- _____. Ministério da Educação (MINED). Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo: INDE/MINED, 2003.
- _____. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE). *Programas do 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. Educação Física*. Maputo: INDE/MINEDH, 2015.
- _____. *Lei 6/92. Lei do Sistema Nacional de Educação*. BR nr. 19, Maputo: Imprensa Nacional, 1992.
- _____. *Lei 18/2018. Lei do Sistema Nacional de Educação*. BR nr. 19, Maputo: Imprensa Nacional, 2018.
- MONJANE, Boaventura. “Há uma linha abissal: reflexões sobre as epistemologias do Sul e a audácia de as cantar”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*; ISSN 1315-5216; ISSN-e 2477-9555 Año 24, nº 86 (julio-septiembre), 2019, pp. 227-233.
- MOREIRA, Wagner W. “Formação Profissional em Ciências do Esporte: Homo Sportivus e humanismo”. In: BENTO, Jorge O. e MOREIRA, Wagner W. (Orgs.). *Homo Sportivus: o humano no homem*. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012, pp. 112-180.
- _____. “Corporeidade e lazer: A perda do sentimento de culpa”. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Movimento*, Vol. 11, Nº 3, Jul/Set de 2003. pp. 85-90.
- _____. “Corporeidade, Motricidade e Complexidade: Convergências possíveis”. In: ZOBOLI, Fábio e BARRETO, Sidirley de Jesus (orgs.). *Motricidade humana: a práxis do possível*. São Cristóvão: Editora UFS, 2011, pp. 95-115.

- MOREIRA, Wagner W. e NÓBREGA, Terezinha P. “Fenomenologia, educação física, desporto e motricidade: convergências necessárias”. *Cronos*, v. 9, n. 2, pp. 349-360, jul./dez., 2008.
- MOREIRA, António Flávio e CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Currículos, Disciplinas Escolares e Culturas*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2014.
- MOREIRA, António Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12ª Ed., São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- MOREIRA, Wagner W, SIMÕES, Regina & MURIA, Ângelo J. “O fenómeno corporeidade na formação profissional em Educação Física: A perspectiva docente”. In: MOREIRA, Wagner W. SIMÕES, Regina (org). *Educação Física e produção do conhecimento. Corporeidade, Esporte, Lazer, Saúde*. Belém: Edufpa, 2009, pp. 37-52
- MOREIRA, Wagner W. e SIMÕES, Regina. “Educação Física, esportes e corporeidade: associação indispensável”. In: MOREIRA, Wagner W. e NISTA-PICCOLO, Vilma L. (Orgs.). *Educação física e esportes no século XXI*. Campinas/SP: Papirus, 2016, pp. 133-149.
- MOREIRA, Wagner; CAMPOS, Vinícius e SIMOES, Regina. “Motricidade, Corporeidade e Complexidade: diálogos a partir do hemisfério sul”. *Motricidades: Rev. SPQMH*, v. 3, n. 3, pp. 167-176, set.-dez. 2019 |ISSN 2594-6463| DOI: <http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463.2019.v3.n3.p167-176>.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem- feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 16 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- _____. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. 2. ed., São Paulo: Cortez; 2011.
- MUCUANA, José Alberto. *Educação Física no 3º ciclo do Ensino Básico. Uso de meios alternativos para ensinar Educação Física nas escolas sem instalações e material específica*. Monografia apresentada ao Departamento de Didáctica de Educação Física e Desporto da Faculdade de Educação Física e Desporto para obtenção do grau de licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto, 2013.

- MUDIMBE, Valentin- Yves. *A invenção de África: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2013.
- MUGAUANHA, Efigénio Pequenin José. *Ensino de Educação Física no 1º Grau do Ensino Básico. Estudo de caso com professores das Escolas Primárias de Mussumbuluco, Matola J e Liqueleva*. Monografia científica apresentada ao Departamento de Didáctica de Educação Física e Desporto, Faculdade de Educação Física e Desporto como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto, 2015.
- MUGIME, Santa Mónica e LEITE, Carlinda. “A atenção às multiculturalidades nas políticas educacionais em Moçambique”. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol. 3, nº 5, 2015, pp. 76-98, ISSN 2317-6571.
- MULAGO, Vincent. *Un visage africain du christianisme: L'union vitale Bantu face a l'unité vitale ecclesiale*. Paris: Présence Africaine, 1962.
- MURIA, Ângelo José. “O currículo e as políticas públicas no processo de inclusão escolar em Moçambique”. In: MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; MOREIRA, António Flávio e VIEIRA, Arlindo (Org.s). *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos*. Minho: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2018, pp. 108-124.
- MURIA, Ângelo; SIMÕES, Regina e MOREIRA, Wagner Wey. “A valorização e a integração das práticas desportivas locais na escola”. In: *Anais do I Congresso Científico Internacional de Educação Física, Esporte, Lazer e Saúde do Brasil Norte*. Belém: UFPA, 2009, pp. 283-286.
- NEIRA, Marcos e NUNES, Mário. *Educação Física, Currículo e Cultura*. São Paulo: Phorte Editora, 2009.
- NEIRA, Marcos Garcia. “A Educação Física em Contextos Multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica”. *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, pp. 39-54, jul/dez 2008.

- _____. “Educação Física Cultural: Cartas da Navegação”. *Arquivos em Movimento*, v. 12, n. 2, jul/dez 2016, pp. 82-103.
- _____. *Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica*. 1. ed., Jundiaí [SP]: Paco, 2018.
- _____. *Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica*. 2. ed., Jundiaí/SP: Paco, 2019.
- _____. “O Multiculturalismo Crítico e suas Contribuições para o Currículo da Educação Física”. *Temas em Educação Física Escolar*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan. /jun. 2016, pp. 3-29.
- _____. “Possíveis relações entre multiculturalismo e teorias curriculares da Educação Física”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 22, núm. 79, pp. 40-54, 2017 Universidad del Zulia, Venezuela. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27956721004>. Consultado a 9 de maio de 2018.
- _____. *O Currículo Cultural de Educação Física em Ação: A perspectiva dos seus autores*. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Livre- Docente em Metodologia do Ensino de Educação Física, 2011.
- _____. “O Currículo Multicultural de Educação Física: Uma alternativa ao neoliberalismo”. *Revista Mackenzie*, v 5, n 2, 2006, pp 75-83.
- NGOENHA, Severino Elias. “Concepções Africanas do Ser Humano”. In: NGOENHA, Severino Elias & CASTIANO, José Paulino. *Pensamento Engajado: Ensaio sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política*. Maputo: Editora EDUCAR/Universidade Pedagógica, 2011, pp. 185-198.
- NGUNGA, Armindo. *Introdução à Linguística Bantu*. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.
- NHALEVILO, Emília Zulmira Afonso. “Currículo Local: Uma oportunidade para emancipação”. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 11, n. 01, abr. 2013, pp. 23-34, ISSN: 1809-3876.

- NHAMUSSUA, Domingos Manuel; PRISTA, António; BASSO, Luciano; TANI, Go. “Interferência contextual e nível de habilidade na aprendizagem do serviço do voleibol”. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.26, n.4, pp.731-740, out./dez. 2012.
- NHATSANANE, Iva da Pascoa. *Ensino de Educação Física no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico: Estudo experimental na Escola Primária Completa de Sikwama*. Monografia científica apresentada ao Departamento de Didáctica de Educação Física e Desporto, Faculdade de Educação Física e Desporto como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto, 2016.
- NKRUMAH, Kwame. *A luta de classe em África*. Cadernos Livres, nr. 10. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1977.
- _____. *Le Consciencisme: Philosophie et Idéologie pour la décolonisation et le développement*. Tradução de Jospin, Paris: Payot, 1964.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. *Corporeidade e Educação Física: Do corpo-objecto ao corpo-sujeito*. 2ªed, Natal, RN: EDUFRN, Editora da UFRN, 2005.
- _____. *Corporeidades: Inspirações merleau-pontianas*. Natal: IFRN, 2016.
- _____. “Epistemologias do Corpo: A Filosofia e a arte como atos de significação”. In: SOARES, Carmen L. *Pesquisas sobre o corpo: Ciências humanas e educação*. São Paulo: FAPESP, 2007, pp. 81-99.
- _____. “Qual o Lugar do Corpo na Educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo”. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, pp. 599-615, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> consultado a 15 de março de 2020.
- _____. *Uma fenomenologia do corpo*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
- NOVAES, Adauto. “A Ciência no Corpo”. In: NOVAES, Adauto. (Org.). *O Homem-Máquina: A ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das letras, 2003, pp. 7-14.

- NUNES, Mário Luiz Ferrari. “Educação Física na área de Códigos e Linguagens”. In: NEIRA, Marcos Garcia e NUNES, Marcos Luiz Ferrari (Org.). *Educação Física Cultural: Escritas sobre a prática*. Curitiba: CRV, 2016, pp. 51-70.
- PACHECO, José Augusto. “Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos”. *Revista Portuguesa de Educação*, 2001, 14(1), pp. 49-71, 2001, CEEP - Universidade do Minho.
- _____. “Teorias curriculares: entre o estado e o sujeito. Currículo: entre o comum e o singular”. In: SILVA AGUIAR, Márcia Ângela da; MOREIRA, António Flávio Barbosa & PACHECO, José Augusto de Brito (Orgs.). *Currículo: Entre o comum e o singular*. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018, pp. 63-84.
- _____. *Currículo: Teoria e práxis*. 3.^a ed., Porto: Porto Editora, 2006.
- _____. *Estudos curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora, 2005.
- PADMORE, George. *Pan-africanism or communism?* Londres: Dennis Bobson, 1956.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. “Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação e Currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas”. In: MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de Pesquisas Pós- Críticas em Educação*. 2.^a ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, pp. 25-47.
- PELLEGRIN, Nicole. “Corpo do comum, usos comuns do corpo”. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean- Jacques e VIGARELLO, Georges (Org.). *História do corpo 1: Da renascença às luzes*. 5.^a Ed., Petrópolis/RJ: vozes, 2012, pp. 131-216.
- PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto e CARMO, Klertianny Teixeira do. “Epistemologia Sul-Corpórea: Por uma Pedagogia Decolonial em Educação Física”. *Revista COCAR*, Belém, Edição Especial N.4, Jul./Dez. 2017, pp. 93-117.
- PESSULA, Pedro. “Concepções do Corpo na Educação Física em Moçambique: Um estudo de caso com professores das escolas secundárias”. *Revista Mineira de Educação Física*, Viçosa, Edição Especial, N.1, 2012, pp. 154-163.

-
- _____. “Ensino de Educação Física no ensino básico em Moçambique com uso de meios alternativos”. *RPCD- Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* [ISSN 1645-0523], S1A, 2014, pp. 872-881.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- PINAR, William F. *Estudos Curriculares: Ensaio selecionados*. Selecção, organização e revisão técnica de LOPES, Alice e MACEDO, Elizabeth. São Paulo: Cortez Editora, 2016.
- PRISTA, António; DACA, Timóteo; TCHONGA, Francisco; MACHAVA, Eduardo; MACUCULE, Cremildo e RIBEIRO, Edmundo. “Results From the Mozambique 2016 Report Card on Physical Activity for Children and Adolescents”. *Journal of Physical Activity and Health*, 2016, 13 (Suppl 2), pp. 213-217. <http://dx.doi.org/10.1123/jpah.2016-0526>
- PRISTA, António; TEMBE, Mussá e EDMUNDO, Hélio. *Jogos de Moçambique*. Lisboa: Instituto Nacional de Educação Física (INEF) de Maputo e Centro de Documentação e Informação Amílcar Cabral (CIDAC), 1992.
- PRISTA, António; MAIA, José; SARANGA, Silvio e MARQUES, António. “Crescimento Somático na População Escolar de Maputo: Tendências e significado bio-social”. In: PRISTA, António; MAIA, Jose; SARANGA, Silvio e MARQUES, António (Orgs.). *Saúde, Crescimento e Desenvolvimento: Um estudo epidemiológico em crianças e jovens de Moçambique*. Maputo: MULTITEMA e Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, pp. 19-32
- QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, pp. 227-278.
- REGIS DE MORAIS, João Francisco. “Consciência Corporal e Dimensionamento do Futuro”. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). *Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI*. Campinas/SP: Papirus, 2008, pp. 71-88.

- ROLDÃO, Maria do Céu e ALMEIDA, Sílvia. *Gestão Curricular: Para a autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral da Educação, 2018, ISBN: 978-972-742-422-1.
- ROLDÃO, Maria do Céu. *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1999.
- ROUANET, Sérgio Paulo. “O Homem-Máquina Hoje”. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O Homem-Máquina: A ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, pp. 37-64.
- SACRISTÁN, Gimeno. *O Currículo. Uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SANT’ANNA, Denise Bernuzzi de. “É possível realizar uma história do corpo?” In: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). *Corpo e História*. 3ª Ed., Campinas, SP: Autores associados, 2006, pp. 3-23.
- _____. “Uma História do Corpo”. In: SOARES, Carmen L. *Pesquisas sobre o corpo: Ciências humanas e educação*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2007, pp. 67-80.
- SANTIN, Silvino. “Perspectivas na visão da corporeidade”. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). *Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI*. Campinas/SP: Papirus, 2013, pp. 51-69.
- SANTOMÉ, Jurgo Torres. *Currículo e Justiça Social. O Cavalo da Troia da Educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, Aline Renata dos e SILVA, Janssen Felipe da. “Currículo Pós-colonial e Práticas Docentes Descoloniais: Caminhos possíveis”. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, pp. 387-407, set. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9630>. Consultado a 20 de junho de 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. “Introdução”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 9-19.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Corpos, conhecimentos e corazonar”. In: SANTOS, Boaventura S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. pp. 135-158.

_____. “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 31-83.

_____. “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, pp. 237-280, 2002.

_____. *A Gramática do Tempo. Para uma nova cultura política*. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

_____. *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Nova Iorque: Routledge, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ARAÚJO, Sara e BAUMGARTEN, Máira. “As epistemologias do sul num mundo fora do mapa”. *Sociologias*, v. 18, n. 43, 2016, pp. 14-23.

SENGHOR, Léopold Sedar. *Lusitanidade e Negritude*. Lisboa: Academia Das Ciências de Lisboa, 1975.

_____. “De la negritude”. *Diogenes*, 37, Paris, 1962.

SIEDENTOP, Daryl. *Sport education: Quality Physical Education. through positive sport experiences*. Champaign/IL: Human Kinetics, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias do currículo*. 3ª ed./8ª impressão, Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016.

SOARES, Cármen Lúcia. “Corpo, Conhecimento e Educação”. In: SOARES, Carmen Lucia (Org.). *Corpo e História*. 3ª Ed., Campinas/SP: Autores Associados, 2006, pp. 109- 129.

- _____. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginastica francesa no século XIX*. 3. ed., Campinas/SP: Autores Associados, 2005.
- _____. “Notas sobre a educação no corpo”. *Educar*, Curitiba, n. 16, pp. 43-60, 2000.
- _____. “Pedagogias do Corpo: Higiene, ginásticas e desportos”. In: RAGO, Margareth e VIEGA-NETO, Alfredo (org.). *Figuras de Foucault*. V. II, 2ª Ed., Belo Horizonte: Autentica, 2008, pp. 75-86
- SOARES, Cármen Lúcia; TAFFAREL, Celi N. Z.; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli O. e BRACHT, Valter. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUSA, Jesus Maria. “Currículo, fronteiras e migrações”. In: MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; MOREIRA, António Flávio e VIEIRA, Arlindo. *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos*. Minho: Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2018, pp. 41-51.
- SOUSA, Noémia de. *Sangue Negro*. Maputo: Associação dos Escritores Moçambicanos (AEMO), 2001.
- TANI, Go; PROENÇA, José Elias; MANOEL, Edison de Jesus e KOKUBUN, Eduardo. *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EDUSP, 1988.
- TEMPELS, Placide. *A Filosofia Bantu*. Luanda: Edições Kuwindula, 2016.
- TYLER, Ralph W. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1976.
- UETIMANE, Almira. *Conhecimento e Prática de Educação Física nas Escolas Primárias do 1º Grau no Município da Matola*. Monografia científica apresentada ao Departamento de Didáctica de Educação Física e Desporto, Faculdade de Educação Física e Desporto como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto, 2013.

YOUNG, Michael. "An approach to the study of curricula as Socially Organized Knowledge".

In: YOUNG, Michael. (Ed.). *Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education*. London: Collier Macmillan Publishers, 1971, pp. 19-46.

_____. *Currículo e Conhecimento*. Porto: Porto Editora, 2010.

_____. "Teoria do Currículo: O que é e por que é importante". *Cadernos de Pesquisa* v. 44, n. 151, pp.190-202 jan./mar. 2014.

APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de Consentimento



Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia

Doutoramento em Educação e Currículo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nesta pesquisa, pretendemos Analisar o currículo de Educação Física leccionado nas escolas do Ensino Primário, com a finalidade (1) Identificar as teorias curriculares que orientam o currículo de Educação Física implementado nas escolas; (2) Reconhecer os significados atribuídos ao corpo no currículo do Ensino Primário e de Educação Física; (3) Identificar as concepções de corpo dos professores e professoras que sustentam as suas práticas pedagógicas; (4) Descrever como as crianças vivenciam os seus corpos nas aulas; (5) Sugerir um currículo de Educação Física a partir das teorias pós-críticas, interligando os diferentes saberes para a formação do sujeito crítico e solidário.

A sua participação é voluntária e os dados desta pesquisa serão utilizados para fins científicos e os pesquisadores irão tratar a identidade do/a professor/a com padrões profissionais de sigilo, mas fica autorizada a utilização de imagens do/a professor/a para efeitos de apresentação visual da participação do mesmo no projecto. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Os questionários utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por cinco (5) anos, e após esse tempo serão destruídos. Todas as despesas relacionadas com este estudo serão de responsabilidade do pesquisador.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Matola, 24 de Julho de 2019, portador/a do documento de Identidade 11111111111111111111 professor/a da Escola Primária de Sikwama, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Matola, 24 de Julho de 2019

4

Pedro Peres

Apêndice 2: Guião de Entrevista



Faculdade de Educação e Psicologia Doutoramento em Educação e Currículo

Guião de Entrevista

O presente estudo tem como objectivo analisar o ensino na escola primária no geral e da Educação Física em particular. Por isso não há respostas certas ou erradas e o(a) professor(a) não será identificado. Apenas iremos recolher dados sobre a sua experiência como docente no ensino primário e identificar as dificuldades que enfrenta para posterior ajuda no melhoramento do Processo de Ensino e Aprendizagem dos/as alunos/as.

Escola Primária dos “Cajueiros”

Distrito: Matola

Dados Pessoais

Nome _____ Sexo: _____ Data de
Nasc. __/__/_____

Data de início das funções: __/__/_____

Formação Profissional (indicar a Inicial e Contínua, o curso, a instituição e o ano de conclusão.

Qual a(s) classe(s) que lecciona? _____ Quais as disciplinas que leccionas? _____

Questões

1. O que é corpo para você?
2. O que é a Educação Física?
3. No desenvolvimento das aulas, como você aborda a participação do corpo do/a aluno/a?
4. Quais os temas/conteúdos leciona nas aulas e como tem feito a sua seleção com a vida do aluno, da sociedade e com as outras disciplinas? (O que valoriza nas suas aulas- O desenvolvimento das capacidades motoras? Da componente psicossocial? Ou da Cultura desportiva dos/as alunos/as?)

5. Como vê o ensino de Educação Física? (Quais as dificuldades que enfrenta ao leccionar esta disciplina? Como ultrapassar as dificuldades? Quais os objectivos pretendem alcançar na Educação Física? De que forma faz a articulação com as outras disciplinas que leccionas?)

Muito Obrigado Pela Colaboração

Apêndice 3: Ficha de Observação de Aulas



Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia

Ficha de Observação

Escola Primária dos “Cajueiros”

Distrito: Matola

Prof/a _____ Classe: _____

Unidade Temática: _____ Tema: _____

Objectivos:

Material: _____ Local: _____

Data: __/__/__ Início da aula: __:__ Fim da aula: __:__ Alunos presentes: M __ F _ Total ____

Actividades realizadas na aula	
Intervenção do/a professor/a	
Observações	

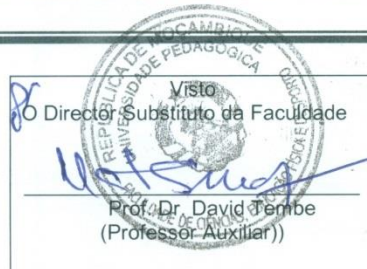
ANEXOS

Anexo 1: Credencial



FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO

CP. 2107 Maputo, Moçambique Tel: 258-1-21426678 Fax 258-1-21426678



A Direcção

Maputo

CREDENCIAL

Vimos através desta informar que o Sr. **Pedro Pessula**, é docente desta Faculdade.

É de referir que o mesmo encontra se em processo de trabalho de pesquisa sobre Educação Física no Ensino Primario, com vista à elaboração de trabalho académico. Agradecemos a colaboração de vossa Excelência.

Com os melhores cumprimentos.

Maputo, aos 18 de Outubro de 2018
O Chefe de Departamento de Didáctica

Dr. Bernardo Matsimbe

Recebido
Apresentou na
ELC
29/03/2019
Dr. Bernardo Matsimbe

Anexo 2: Plano Analítico de Educação Física da 6ª Classe, III trimestre

ZiP Nº 7 6ª classe
Plano analítico de Educação Física III Trimestre 2010

Semana	Data	Unidade temática	Conteúdos	Nº de aulas
I	21/08 25/08	Voleibol	• Introdução a Voleibol • Regras básicas do modalidade	2
II	28/08 01/09	Voleibol	• Toque de bola por cima • Toque de bola por cima	2
III	04/09 08/09	Voleibol	• Passe por cima da rede • Passe por cima da rede	2
IV	11/09 15/09	Avaliação	• Realização da 1ª A.S	2
V	18/09 22/09	Voleibol	• Serviço por baixo • Serviço por baixo	2
VI	25/09 29/09	Voleibol	• Jogos reduzidos e formais • Jogos reduzidos e formais	2
VII	02/10 06/10	//	• Recepção da manchete • Recepção da manchete	2
VIII	09/10 13/10	Avaliação	• Realização da 2ª A.S	2
IX	16/10 20/10	Roleamento	• Roleamento à frente • Roleamento atrás	2
X	23/10 27/10	//	• Jogo de braço • Jogo de cabeça	2
XI	30/10 03/11	Dança e jogos tradicionais	• Danças tradicionais • Danças tradicionais	2
XII	06/11 10/11	//	• Jogos tradicionais • Jogos tradicionais	2
XIII	13/11	//	Realização de APTs	2

Anexo 3: Plano Analítico de Educação Física da 7ª Classe, III trimestre

III Trimestre 7^a Classe

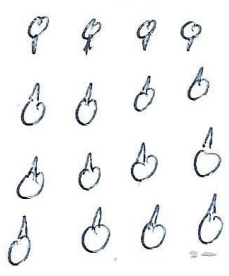
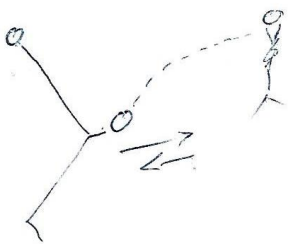
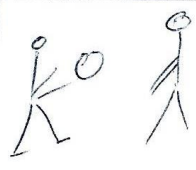
Plano Analítico de Educação Física 7^a Classe

Semana	Data	Unidade Temática	Conteúdos	N.º de aulas
I	29/08 a 02/09	Voleibol	- Introdução à Voleibol - Introdução à Voleibol	2
II	05/09 a 09/09	Voleibol	- Regras do jogo - Regras do jogo	2
III	12/09 a 16/09	Voleibol	- Toques de bola / passe - Toques de bola / passe	2
IV	19/09 a 23/09	Voleibol	1 ^a AS	2
V	26/09 a 30/09	Voleibol	- Handebol - Handebol	2
VI	03/10 a 07/10	Voleibol	- Serviços por baixo - Serviços por cima	2
VII	10/10 a 14/10	Voleibol	- Jogos reduzidos - Jogos formais	2
VIII	17/10 a 21/10	Voleibol	2 ^a AS	2
IX	24/10 a 28/10	Ginástica desportiva	- Rolamento à frente - Rolamento atrás	2
X	31/10 a 04/11	Ginástica desportiva	- Pino de cabeça - Pino de braços	2
XI	7/11 a 11/11	Ginástica desportiva	APT	2
XII	14/11 a 18/11	—	- Divulgação de resultados	2

Anexo 4: Plano Mensal de Educação Física da 7ª Classe, III trimestre

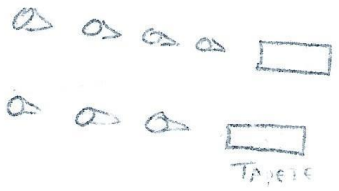
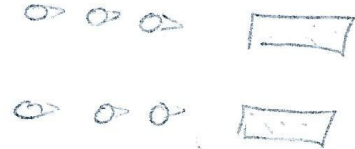
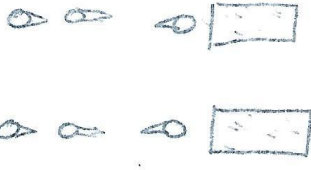
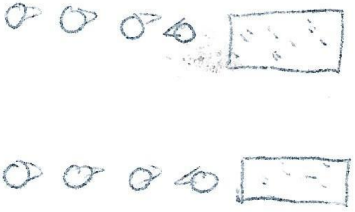
Plano mensal.

III trimestre

Semana	conteúdo	objectivos específicos	indicações metodológicas	Nº de aulas
23/07 a 27/07	toque/passe	- Executar o toque e o passe da bola por cima de cabeça		2
30/07 a 3/08	Serviço por baixo e por cima	- Efectuar os serviços por baixo e por cima		2
8/08 a 10/08	Manchete	Efectuar passe e recepção com manchete		2
13/08 a 18/08	Atalapes	Aplicar os treinos específicos da modalidade	- Aplicar os treinos específicos da modalidade 	2

Anexo 5: Plano Mensal de Educação Física da 7ª Classe, III trimestre

Serviço da educação e juventude e tecnologia da L da Pólo
Z.P. 7
Plano mensal da disciplina de educação física 6/7/08
Período de 5/8 a 31/08 3º Bim

Semana	Conteúdos	objetivos específicos	indicações metodológicas	Nº de aulas
5/08 à 10/08	Relaxamento à frente pés juntos	- executar relaxamento à frente com pés juntos		1
12/08 à 14/08	Relaxamento à frente pés afastados	- executar relaxamento à frente com pés afastados		1
19/08 à 24/08	Relaxamento atrás pés juntos	- executar corretamente o relaxamento atrás com pés juntos		2
26/08 à 31/08	Relaxamento atrás pés afastados	- executar corretamente o relaxamento atrás com pés afastados		1

Anexo 6: Plano Mensal de Educação Física da 7ª Classe, III trimestre

Posição mensal de Educação Física 6/7ª classe
3º trimestre 2012

Semana	Tema/contéudos	objectivos específicos	estratégias pedagógicas	
20/8 a	- exercícios aeróbico - Terra mar	- dominar os exercícios aeróbico - executar a o jogo terra mar com precisão e atenção.	Δ Δ Δ Δ Δ exercícios aeróbico B Δ B B aeróbico B Δ B B Δ Δ Δ Δ Δ Δ Δ Δ Δ Δ Δ Terra mar	40
24/08	Realização da 4ª A.B	- exercícios aeróbico - flexões - Abdominais	- Δ Δ Δ Δ Δ grupo Δ Δ Δ Δ Δ 5 p' executar o exercícios	40
27/08 a	Futebol (Jasse da bola com o pé do pé)	- dominar o passe da bola com o pé do pé	Δ Δ Δ Δ Δ 0-0-0-0 B B 10-0-0-0 →	40
31/08	Futebol (lançamento da bola, remate)	Dominar o lançamento da bola - fazer remate da bola	B → B B → B B → B B → B	40
3/9 a	Futebol jogos reduzidos	- efectuar jogo reduzido com forma de aplicar os conhecimentos.	B B B B B B	40
7/9	Realização da	- passe da bola		40

Anexo 7: Planos de Aula

Mundae Veterica: Veleit; Tema: fofo de lola; Frugae Pedalia: xaxa.
Colpatura de liege: aplicar as pernas elementares
usabilidade. Dominar o mundo da lola (Paralelo ao universo).
Material: lola; rede; apito; sonometria.
Local: campo polivalente da escola

CONTÊÚDO	DOS.	PARAUSAS-CHAVE.	CRITÉRIO DE EXITO.	INDICAÇÕES METODOLÓGICAS E STRATÉGIAS.
- Apresentação da Teoria e contexto de equipamento; - Exequiênto qual seu loto (triste; paradas e suprimações do pulso; enunciações das paradas e corréda loto-hal.	10'	- Atenção - Triste	- Siléncia - Preparar o equipamento para a de-turbação;	- Alunos dirigidos em 4 grupos.
- 1ª etapa: Cada aluno de toques no ar com as duas mãos; observando as nec-mulações técnicas da colação das paradas; mãos e de-las e forma de impulsos da loto.	10'	- Toque - Parar	- Dar o maior número de toques permitidos, batendo a loto por baixo	- Alunos dirigidos em colunas;
- 2ª etapa: Alunos organizados em duas colunas e paradas preparadas por 20m, sendo o primeiro aluno de uma coluna a dar o toque no ar e depois a passar a loto para o primeiro da coluna oposta, após o que parte para a última loto da fila.	10'	- Recorde	- Executar toques parados e depois em movimento.	- Executar o movimento com precisão.
- 3ª etapa "Chorela chissell" - Controle de presença e contabilizações finais da aula.	10'	- Chissell (nuca).	- Retorno a calma - Contabilizações - Avaliação	- Alunos dirigidos em dois grupos e realizou o jogo.

