

SEÇÃO: ARTIGO

Metodologia do ensino de Educação Física: inspiração freiriana no ensino (superior) remoto emergencial

Marcos Garcia Neira¹

RESUMO

O artigo relata uma experiência realizada em um curso de licenciatura em Pedagogia, por meio da disciplina Metodologia do Ensino de Educação Física, no ano pandêmico de 2020. Diante da imposição do ensino remoto emergencial, buscou-se inspiração no pensamento freiriano para enfrentar essa situação e responder aos acontecimentos do percurso, adequando-o às demandas na medida em que surgiam. A educação problematizadora levou as estudantes à compreensão sócio-histórica do objeto abordado, proporcionando a conscientização acerca do papel político desempenhado pela Educação Física na escola. A dialogicidade fomentou os encontros didáticos, e a tematização da perspectiva cultural do componente curricular proporcionou a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, pautado na docência efetivada nas escolas antes e durante a pandemia. Conclui-se que, ao emaranhar conhecimentos científicos e saberes docentes, fomenta-se o entendimento dos aspectos epistemológicos e metodológicos da proposta, visando a sua adequação aos tempos em que vivemos e seu compromisso ético-político com a afirmação das diferenças.

Palavras-chave: Pedagogia freiriana. Formação de professores. Ensino remoto emergencial.

Como citar este documento – ABNT

NEIRA, Marcos Garcia. Metodologia do ensino de Educação Física: inspiração freiriana no ensino (superior) remoto emergencial. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 11, e035050, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.35050>.

Recebido em: 05/07/2021

Aprovado em: 21/11/2021

Publicado em: 27/12/2021

¹ Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1054-8224>. E-mail: mgneira@usp.br

Metodología de la enseñanza de la Educación Física: inspiración freiriana en la enseñanza remota (superior) de emergencia

RESUMEN

El artículo relata una experiencia llevada a cabo en una Licenciatura en Pedagogía con la asignatura Metodología de la Enseñanza de la Educación Física en el año pandémico de 2020. Ante la imposición de la enseñanza remota de emergencia, se buscó inspiración en el pensamiento de Freire para afrontar la insólita situación y responder a los acontecimientos que se produzcan en el camino, adaptándolo a las demandas que van surgiendo. La educación resolutive llevó a los estudiantes a una comprensión sociohistórica del objeto abordado, dando conciencia del papel político que juega la Educación Física en la escuela. La dialogicidad fomentó los encuentros didácticos y la tematización de la perspectiva cultural del componente proporcionó la organización y desarrollo del trabajo pedagógico basado en la enseñanza realizada en las escuelas antes y durante la pandemia. Se concluye que al entrelazar el conocimiento científico y el saber docente se fomentó la comprensión de los aspectos epistemológicos y metodológicos de la propuesta, su adecuación a los tiempos que vivimos y su compromiso ético-político con la afirmación de las diferencias.

Palabras clave: Pedagogía freiriana. Formación de profesores. Aprendizaje remoto de emergencia.

Methodology of teaching Physical Education: Freirian inspiration in emergency remote (higher) teaching

ABSTRACT

The article reports an experience carried out in a Licentiate Degree in Pedagogy with the subject Methodology of Teaching Physical Education in the pandemic year of 2020. In view of the imposition of emergency remote teaching, inspiration was sought in Freire's thinking to face the unusual situation and respond to events along the way, adapting it to the demands as they arose. Problem-solving education led students to a socio-historical understanding of the object addressed, providing awareness of the political role played by Physical Education at school. The dialogicity fostered didactic meetings, and the thematization of the cultural perspective of the component provided the organization and development of the work pedagogical based on teaching carried out in schools before and during the pandemic. It is concluded that by entangling scientific knowledge and teaching knowledge, the understanding of the epistemological and methodological aspects of the proposal was fostered, its adequacy to the times we live in and its ethical-political commitment to the assertion of differences.

Keywords: Freirian pedagogy. Teacher training. Emergency remote learning.

INTRODUÇÃO

O ano pandêmico de 2020 foi marcado pela dor e sofrimento de milhares de pessoas cujos familiares sucumbiram vítimas da contaminação pelo novo coronavírus (SARS-Cov-2), situação agravada pela má gestão das políticas públicas nos campos da saúde e da economia. Admiramos como nunca o pessoal da linha de frente, trabalhadores e trabalhadoras dos hospitais, clínicas, unidades básicas de saúde e de pronto atendimento, além dos cientistas, que buscaram incansavelmente uma forma eficaz de combater a pandemia. Entre tantas outras categorias submetidas ao estresse provocado pela precariedade das condições para realizar seu trabalho a contento, que ampliou um desafio por si só enorme, é impossível não pensar nos professores e professoras, da educação infantil ao ensino superior, de instituições públicas e privadas, independentemente da modalidade de ensino.

A fim de aplacar a circulação do Sars-Cov-2, reduzir a chamada curva de contaminação e evitar a sobrecarga da rede hospitalar, no mês de março de 2020, os governos estaduais decretaram o isolamento social e a interrupção imediata das atividades presenciais nas instituições de ensino. O Conselho Nacional de Educação e o Conselho Estadual de Educação de São Paulo publicaram resoluções específicas sobre o chamado ensino remoto emergencial, flexibilizaram a contabilidade de dias letivos, a carga horária e os modos de realização das atividades de estágio para os cursos de licenciatura (OPAS, 2020).

A experiência que passamos a relatar ocorreu em tal contexto. No segundo semestre de 2020, trabalhamos com a disciplina Metodologia do Ensino de Educação Física, componente curricular obrigatório para os alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de São Paulo. Tendo por objeto de estudo o ensino da Educação Física e como objetivo a formação de professores para o tratamento pedagógico das práticas corporais (brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas) na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, no período anterior à pandemia, as atividades em sala de aula priorizavam aulas expositivas dialogadas, a partir da leitura da bibliografia. Quando muito, um exemplo ou outro extraído da internet era usado como ilustração, a fim de propiciar a compreensão dos conceitos abordados.

Entretanto, a imposição do isolamento social e a adoção do ensino remoto emergencial nos obrigaram a repensar o curso. Recorrendo às contribuições do pensamento pedagógico freiriano, adotamos como princípio orientador a problematização da prática pedagógica efetivada nas escolas, confrontando-a com o arcabouço conceitual que fundamenta a chamada Educação Física cultural. Essa escolha nos levou a incluir a exposição e o debate

das experiências curriculares realizadas por professores e professoras em atuação nas redes de ensino estadual e municipal.

Cientes² das dificuldades que muitas estudantes enfrentavam para acompanhar as aulas síncronas, decidimos pela organização de um curso viável, também, para pessoas impossibilitadas de interagir em tempo real. Como o acesso à internet e as condições de participação não eram os mesmos para todas, e sabendo que os encargos laborais e familiares influíam nas suas rotinas, planejamos³ um formato que garantisse às estudantes a flexibilidade necessária para superar os obstáculos do momento. Cada semana letiva abarcava a leitura da bibliografia indicada, o acesso a uma videoaula e, às vezes, a um vídeo complementar, a realização de uma atividade a ser encaminhada por e-mail, sendo devidamente comentada e devolvida, além da participação facultativa no que denominamos conversas virtuais pelo *Google Meet*, para as quais foram disponibilizados quatro diferentes horários (segunda, terça e quarta-feira à noite, e quarta-feira à tarde). Inicialmente, esses encontros síncronos se destinavam à abordagem de um aspecto específico do tema e à discussão de suas nuances com os participantes, todavia, como se verá, se modificaram ao longo do curso, estando sob os efeitos da dialogicidade necessária à educação problematizadora.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

Inauguramos a disciplina com a leitura de *O corpo aprendiz*, de Roseli Aparecida Cação Fontana⁴ (FONTANA, 2001). Inspiradas pela narrativa autobiográfica, convidamos as estudantes a recuperarem em suas memórias episódios importantes para a construção de suas próprias identidades corporais. O texto, de certa forma, suscitou a descrição de situações vividas nas aulas de Educação Física que frequentaram quando alunas da educação básica. Muitos registros, visivelmente influenciados pela emoção, detalharam atividades, acontecimentos, alegrias e frustrações. Alguns mencionaram desde as práticas corporais abordadas até a forma como o trabalho pedagógico foi conduzido, sem esquecer da avaliação e, por vezes, das medidas disciplinares adotadas. A riqueza das descrições que a atividade proporcionou e, principalmente, a naturalização das situações relatadas, contribuíram para o surgimento da ideia de organizarmos as semanas iniciais do curso a partir da problematização das representações de aulas de Educação Física documentadas.

² Durante o primeiro semestre de 2020, a coordenação do curso fez um levantamento criterioso das condições de vida, saúde, estudo e trabalho do corpo discente durante a pandemia.

³ Para facilitar o acesso dos estudantes ao cronograma dos encontros síncronos, vídeos, bibliografia e atividades, criamos o site <https://mgneira.wixsite.com/edm0337edm03482020>.

⁴ A bibliografia utilizada no curso foi mencionada com o nome por extenso da autora e o título do texto, a fim de distingui-la daquela que fundamenta o trabalho pedagógico relatado.

Paulo Freire é a principal referência quanto à proposição de uma educação problematizadora. Para romper com a educação bancária, essencialmente marcada pela ênfase no “depósito”, ou transmissão de conteúdos, o educador nordestino aponta para uma ação pedagógica que parta da realidade concreta dos estudantes, com o objetivo de problematizar o seu mundo por meio do diálogo. “O que se pretende com o diálogo é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la” (FREIRE, 1983, p. 52).

Mais que uma postura metodológica, o diálogo é uma exigência epistemológica, que toma a relação homem(mulher)-mundo como pressuposto a partir do qual o conhecimento, enquanto processo e produto, historicamente se realiza. O diálogo é marcado pela politicidade e pela criticidade (GIOVEDI, 2006).

Na visão freiriana, não há uma educação neutra, isto é, a educação é sempre uma política em favor de alguém ou de algum grupo. Como, principalmente no Brasil, a educação sempre esteve a serviço das classes dominantes, Paulo Freire defende uma educação crítica, que combata a injustiça social, a exploração e a dominação. Por isso, Freire e Shor (1986) concebem o diálogo como uma relação de força entre autoridade e liberdade, visto que a autoridade do professor pode permitir que as liberdades dos estudantes surjam, numa interação radical entre ação e reflexão, de modo a instigar problematizações sobre a existência concreta dos educandos.

Problematizar, então, é o desafio, lançado pelo educador, que leva os educandos à análise crítica daqueles aspectos da realidade ainda não vistos sob determinada perspectiva. Quanto mais se problematiza, mais os educandos são desafiados a perceber as conexões de uns problemas com outros (FREIRE, 2007).

A prática educativa freiriana reconhece os diferentes modos de se conceber o mundo. Se o universo existencial concreto pode ser vivido de maneiras distintas, é fundamental problematizar os significados que os estudantes atribuem ao seu mundo. Mais especificamente, professores e alunos, ao problematizar as representações em circulação, fomentam análises cada vez mais profundas e acessam outros saberes, possibilitando a construção de sínteses coletivas. Ambos, engajados numa ação problematizadora, trocam constantemente de papéis quando aceitam o desafio de compreender cada vez mais o mundo, a partir das diferentes percepções que têm sobre os fenômenos (FREIRE, 2007).

Didaticamente falando, no instante em que o educador problematiza a realidade concreta com os educandos, estes a explicam conforme sua situação existencial. Tais explicações, comumente, são pronunciadas com uma série de elementos, que chegam desestruturados

ao educador, ao qual cabe organizar, sistematizar, articular e relacionar esses elementos, de modo que todos os fragmentos de compreensão subjetiva da realidade concreta passem a se conectar, ganhando um caráter de totalidade (FREIRE, 2007).

Analisando as narrativas autobiográficas das estudantes sobre as experiências com as aulas de Educação Física na época em que frequentavam a escola, constatamos a influência das concepções hegemônicas do componente curricular: esportivista, psicomotora, desenvolvimentista e educação para a saúde. Neira (2011) explica que a perspectiva esportivista se fundamenta na anátomo-fisiologia para promover a melhoria da aptidão física, mediante o ensino esportivo. Tanto a vertente psicomotora quanto a desenvolvimentista se amparam na Psicologia do Desenvolvimento e, desse modo, enquanto a primeira recorre basicamente a brincadeiras e jogos para aprimorar os domínios cognitivo, afetivo-social e psicomotor, a segunda emprega tarefas motoras concernentes às fases de crescimento, com vistas a possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento motor. Por último, também referenciada na anátomo-fisiologia, a educação para a saúde visa à adoção do estilo de vida fisicamente ativo, por meio do ensino de conceitos, atitudes e procedimentos que relacionam o exercício físico à aquisição e manutenção da saúde corporal.

A constatação da influência das concepções hegemônicas do componente curricular nas vidas escolares pregressas das estudantes nos levou a destacar os fragmentos mais representativos e disponibilizá-los às turmas, para que identificassem suas características e inferissem suas intenções formativas. Dialogando sobre as próprias experiências e as dos colegas durante as conversas virtuais, os estudantes perceberam que, apesar da diversidade de propostas, a Educação Física é apenas uma das engrenagens de uma maquinaria voltada à consecução de um determinado projeto de sociedade (NEIRA; BORGES, 2018).

Na ótica freiriana, quando problematizam dialogicamente os significados atribuídos às coisas do mundo, os sujeitos se dão conta de que a situação em que se encontram é historicamente construída e que a práxis, transformadora do homem e da mulher, é a fonte das condições de existência que estão postas. Nesse processo, todos conhecem o mundo pela consciência das coisas, das relações e, principalmente, de si mesmos. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, sem o ato de ação-reflexão. A conscientização demanda a organização de atividades pedagógicas que proporcionem uma reflexão crítica sobre a realidade (FREIRE, 1980).

Em síntese, a proposta educativa de Paulo Freire enfatiza o sujeito práxico, implicando dizer que a ação de problematizar acontece a partir da realidade que o cerca. A busca de explicação e solução visa a transformar essa realidade pela ação do próprio sujeito, isto é, através da práxis. O sujeito, por sua vez, também se transforma na ação de problematizar e

passa a detectar novos problemas na sua realidade e, assim, sucessivamente (SANTOS, 2016).

Segundo Santos (2016), a proposta freiriana se organiza em dois momentos: o de codificação, representado pelas situações existenciais dos educandos, e o de descodificação, que consiste na análise crítica da situação codificada. Neste segundo momento, as codificações são problematizadas com o apoio de conhecimentos científicos e também de outros saberes, de maneira a se alcançar a compreensão de suas estruturas profundas.

A partir da argumentação de Camila dos Anjos Aguiar e Marcos Garcia Neira em *O ensino da Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural* (AGUIAR; NEIRA, 2016), as estudantes puderam estabelecer a relação entre as perspectivas de ensino que vivenciaram nos anos escolares, seus fundamentos teóricos e quais identidades pretendiam formar. Para que pudessem conhecer ou reconhecer as características das teorias curriculares hegemônicas da Educação Física, também foram estimuladas a analisar gravações⁵ de aulas que, no nosso entender, ilustram as diferentes concepções.

A leitura do artigo de Mário Luiz Ferrari Nunes e Kátia Rubio, *O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seu(s) sujeito(s)* (NUNES; RUBIO, 2008), ajudou as turmas a compreender que os currículos esportivista, psicomotor, desenvolvimentista e da educação para a saúde, que marcaram suas trajetórias de vida, almejam, respectivamente, a produção de identidades vencedoras, competentes, habilidosas e saudáveis. Dialogando sobre o assunto durante as conversas virtuais, uma parcela das estudantes percebeu o distanciamento dessas propostas com relação às demandas dos tempos em que vivemos.

Considerando que os vídeos corroboraram as representações das estudantes sobre a Educação Física, pois assinalaram semelhanças com relação às próprias experiências, surgiram questionamentos acerca da existência de alternativas às concepções retratadas. Diante do interesse observado, propusemos a análise do registro em vídeo⁶ do trabalho pedagógico intitulado *Jongo: uma roda pela igualdade*, realizado pela professora Carolina Hamburger em uma escola municipal de educação infantil. Trata-se de um trabalho desenvolvido a partir dos pressupostos epistemológicos e metodológicos do currículo cultural.

As reflexões encaminhadas por e-mail deixaram transparecer o impacto positivo causado pelo vídeo, que alterna as atividades de ensino filmadas pela docente e explicações acerca dos motivos que a levaram a definir o tema, organizar determinadas situações didáticas,

⁵ Todos os recursos didáticos utilizados (videoaulas, textos, vídeos e relatos de experiência) estão disponíveis na internet para acesso público e devidamente relacionados no programa da disciplina mencionado na NR nº 3.

⁶ Disponível em: <https://youtu.be/r6A6jSEW5bg>. Acesso em: 01 nov. 2021.

além de apresentar suas impressões acerca dos efeitos produzidos nas crianças. O acesso à gravação contribuiu para desnaturalizar as representações que as estudantes possuíam acerca do ensino da Educação Física, mais ainda por tratar-se de um trabalho com crianças pequenas, sobre o qual pairava a ideia de que não haveria outra coisa a fazer, a não ser deixá-las brincar livremente ou, quando muito, propor-lhes a execução de tarefas psicomotoras.

Antes de prosseguir relatando os acontecimentos desta nossa experiência pedagógica, convém salientar que, naquela altura, as manifestações orais ou escritas das estudantes indicavam a compreensão de que somos, a todo momento, atravessados por um emaranhado discursivo, estético e vivencial, proveniente de setores variados e profusamente disseminado pelas tecnologias digitais, constituindo-nos como sujeitos pós-modernos (HALL, 2019). Ora, numa sociedade globalizada, cada vez mais multicultural, democrática e desigual, a diferença se faz presente em todos os territórios, a qualquer tempo. Ao contrário do que supunham os currículos esportivista, psicomotor, desenvolvimentista ou da educação para a saúde, essa diferença é constantemente produzida, ela não se deixa domesticar ou adestrar, como pretendem essas teorias curriculares. A diferença está ao nosso lado, a diferença somos nós. A produção de uma sociedade menos desigual requer uma educação que afirme o direito à diferença; reivindica, portanto, um currículo de Educação Física que contribua para a formação de sujeitos solidários (NEIRA, 2020). As turmas perceberam o anacronismo das propostas do componente curricular, gestadas na segunda metade do século passado, e, em simultâneo, expressavam o desejo de melhor compreender a teoria curricular cultural, bem representada no vídeo, que relatava o estudo do jongo na educação infantil. Decorreu dessa constatação a eleição do currículo cultural como tema da segunda parte da disciplina Metodologia do Ensino de Educação Física.

Embora Paulo Freire não tenha desenvolvido uma teorização sobre currículo, sua obra tem implicações importantes por tentar responder questões curriculares e epistemológicas fundamentais: O que ensinar? O que significa conhecer? (SILVA, 2011). Na perspectiva freiriana, é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de buscas dos temas significativos ou dos “temas geradores”, isto é, o conteúdo programático advém de um problema vivido pela comunidade. Para ser pedagogizado, esse problema deve se amparar em programas de ensino fundados no ato dialógico. Segundo Giroux (1986, p. 296), “Freire acredita que o papel do educador é entrar num diálogo com as pessoas, a respeito de temas que tenham a ver com as situações concretas e experiências que fundamentam suas vidas diárias”.

Com a introdução do conceito de tema gerador em *Educação como Prática de Liberdade* (FREIRE, 1981) e de sua metodização em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2007) encaminhou a ideia de uma educação centrada na visão fenomenológica do ato de conhecer. Dessa maneira, as atividades escolares, como pesquisas, análises, reflexões e discussões, ao se articularem à realidade e à prática social dos educandos, buscam viabilizar a apreensão dessa realidade. Na práxis proposta por Freire, quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade (SANTOS, 2016). É por essa razão que a pedagogia freiriana concede importância central ao papel do professor, a quem cabe organizar e sistematizar atividades de ensino que possibilitem aos alunos ampliar seus olhares a respeito daquilo que conhecem, inicialmente de forma fragmentada. Pois, “se num primeiro momento o conhecimento social se mostra sincrético, disperso e confuso, análises cada vez mais profundas permitirão a construção de sínteses pessoais e coletivas” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 262).

Corazza (2003) explica que, na pedagogia freiriana, o conhecimento escolar se converte num processo, resultante da mediação entre os saberes escolares e os saberes populares, por meio da problematização das situações vividas, de forma a instrumentalizar os educandos a intervirem nas situações-limite. Paulo Freire se referia à situação-limite como uma situação de opressão. As tarefas necessárias para superar a situação-limite constituem os atos-limite, que implicam na tomada de decisões.

Isso implica, portanto, uma noção de currículo concebida a partir da práxis investigativa do contexto concreto em que os educandos estão inseridos. Desse modo, o currículo freiriano – se é que podemos atribuir tal denominação –, ao invés de ser uma proposta abstrata para sujeitos abstratos, se constitui dialogicamente com os sujeitos do processo educativo, como artefato que incide sobre problemas da realidade.

Mizukami (1986) situa a obra de Paulo Freire como a mais significativa entre aquelas que enfatizam aspectos sócio-político-culturais no contexto educacional brasileiro, visto que, na perspectiva freiriana, toda ação educativa deve ser precedida de uma reflexão sobre o homem e a mulher, bem como de uma análise do seu meio cultural. Logo, uma educação que se preste a despertar nos alunos uma atitude crítica perante a sociedade necessita tomar, como ponto de partida, o universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores.

Santos (2016) infere que o pensamento freiriano representa uma grande mudança paradigmática no que concerne aos temas de ensino. Paulo Freire inicia uma ruptura, por meio da qual a ideia de um conhecimento escolar totalizante e totalizador, portanto, necessário a tudo e a todos, é colocada em xeque. Após o trabalho de Freire, conhecer é mais do que deter conhecimentos necessários, é reconhecer-se no conhecimento necessário

para atuar no mundo. Ao falar de temas geradores, Paulo Freire dissolve qualquer perspectiva “apostilada” de currículo latente no engodo do conhecimento científico. Recusa o propedêutico, o modular, o capitular ou outra forma qualquer de blindagem do conhecimento pela cultura hegemônica, fazendo referência ao popular, às experiências, à vida-vivida.

Atentos a isso, para além da definição do currículo cultural da Educação Física como tema, elegemos, como fio condutor da nossa ação pedagógica, a análise dos relatos das experiências realizadas em escolas públicas por professores e professoras que afirmam colocar em ação a proposta. Por isso, apostamos na intensificação do diálogo com os conhecimentos elaborados pelos sujeitos cotidianamente.

Iniciamos a segunda parte da disciplina estudando os campos teóricos que inspiram os educadores e educadoras que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física. Por meio da obra *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, de Tomaz Tadeu da Silva (SILVA, 2011), as turmas tiveram contato com o arcabouço conceitual do multiculturalismo crítico, estudos de gênero, teoria queer, pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo e estudos culturais.

A fim de perceber como as chamadas teorias pós-críticas de currículo influenciam o fazer docente culturalmente orientado, as licenciandas analisaram e buscaram apontar os traços dessas teorias nos seguintes relatos de experiência: *Samba, samba, samba ô lelê*, de Marina Masella; *“A Pablo Vittar não é de Deus”*: *desconstruindo as questões de identidade de gênero na dança pop*, de Luiz Alberto dos Santos; *Quando a mulher continua sendo a outra na ginástica rítmica* e *“A escola não vai deixar!”: o spinner nas aulas de Educação Física*, de Jorge Oliveira Júnior; *Carimbó: entre a cópia e a criação*, de Pedro Bonetto; *O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder!*, de Marcos Ribeiro; *Entre fritadas, assados e muito cheiro bom: um encontro com o sumô e seus corpos*, de Felipe Quaresma; e *Samba: do corpo dominado pela chibata à alegria da alma*, de Rose Colombero.

Embora os registros analisados não façam qualquer alusão aos campos teóricos que inspiraram seus autores e autoras, confiamos que assistir às videoaulas, ler a bibliografia indicada e, principalmente, participar das conversas virtuais, disponibilizariam os elementos necessários para examinar o conteúdo de cada documento e facilmente identificar e justificar as influências conceituais. Como não poderia deixar de ser, o trato cada vez mais frequente desses materiais desencadeou debates interessantíssimos durante os encontros síncronos. Na nossa percepção, além da epistemologia que subsidia a proposta, o exercício

possibilitou, também, o contato com os aspectos didáticos dessa proposta e eventuais efeitos nas crianças, jovens, pessoas adultas e idosas⁷.

Na medida em que as turmas conheciam a pedagogia cultural da Educação Física, crescia a simpatia por ela, graças ao seu caráter inclusivo e equitativo, apesar do estranhamento do vocabulário ou de certas especificidades. Conflitos cognitivos surgiam quando chamávamos a atenção para a utilização de termos correspondentes às teorias não-críticas no momento da análise dos relatos de experiência. Tardou algum tempo, por exemplo, para que as noções freirianas de tematização e problematização fossem compreendidas, uma vez apropriadas pela teoria curricular cultural da Educação Física.

Uma parcela da confusão se dissipou ao lerem o artigo de Ivan Luis dos Santos e Marcos Garcia Neira, intitulado *Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural de Educação Física* (SANTOS; NEIRA, 2019), participarem do encontro síncrono, assistirem à videoaula e ao vídeo *Tematizando a dança do passinho*⁸, registro da experiência de estágio realizada no ano anterior em uma escola pública municipal, pela estudante Vivian Torres Bastos. A fim de viabilizar uma boa compreensão desses conceitos, as turmas foram orientadas a descrever as situações didáticas que compuseram a tematização e identificar aquelas em que a estagiária buscou problematizar as representações sobre a dança anunciadas pelas crianças. Recebemos, com muita satisfação, os registros encaminhados pelas estudantes. Perceberam que o currículo cultural entrelaça diferentes ações didáticas, potencializando a leitura da prática corporal e a sua produção gestual.

Um segundo intento da atividade também foi alcançado. As licenciandas observaram que a colega teve uma excelente experiência com a proposta. A linguagem aproximada, o tema envolvente e a qualidade da edição favoreceram depoimentos esperançosos acerca da viabilidade da Educação Física cultural. Entretanto, a impressão de que a proposta poderia ser facilmente executada desapareceu na semana seguinte, ao se depararem com o artigo de Pedro Xavier Russo Bonetto e Marcos Garcia Neira, intitulado *A escrita-curriculo da Educação Física cultural: por que os professores fazem o que fazem?* (BONNETO; NEIRA, 2019). Os autores alertam que um ensino culturalmente orientado exige bem mais do que a vontade de fazer ou o conhecimento da teorização pós-crítica e dos encaminhamentos pedagógicos. É imprescindível que o docente seja agenciado pelos princípios ético-políticos da justiça curricular, pela ancoragem social dos conhecimentos, pela articulação com o projeto político pedagógico da escola, pelo reconhecimento da cultura corporal da comunidade, pela descolonização do currículo ou, como acrescentado na videoaula, pelo

⁷ Algumas das experiências pedagógicas relatadas e analisadas durante o curso ocorreram em Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos.

⁸ Disponível em: <https://youtu.be/IjWswCi5b5I>. Acesso em: 01 nov. 2021.

favorecimento da enunciação dos saberes discentes. Esses princípios operam como elementos flexíveis, como influências maleáveis, que afetam o professor ou a professora segundo seus valores e visão de mundo, sociedade, educação e função social da escola.

Ainda que as estudantes seguissem encaminhando as atividades semanais por e-mail, notávamos um crescente desinteresse pela participação nas conversas virtuais. Refletindo sobre o assunto, ponderamos que, em vez de sugerir os vídeos disponíveis na internet, melhor seria aproveitar os momentos de encontros síncronos para dialogar diretamente com professores e professoras que colocam em ação a proposta. Resolvemos fazer um teste. Convidamos duas estudantes que haviam cursado a disciplina no ano anterior para apresentar suas experiências de estágio e aproveitamos para transformar as análises dos seus relatos em atividades do curso. Isabella Menoita apresentou *O funk: abordando o estilo musical com crianças de 6 a 10 anos pela perspectiva do currículo cultural*, enquanto Nathalia Guirao narrou *Amarelinha africana ou melhor teca-teca*. As turmas deveriam pontuar os princípios ético-políticos que agenciaram as colegas no decorrer das tematizações da dança e da brincadeira. A participação superou as expectativas mais otimistas. É verdade que nem todas as colocações se referiram aos princípios ético-políticos que, porventura, agenciaram as estagiárias. Muitos questionamentos e comentários chegaram a afastar-se dos propósitos da atividade, mesmo porque o artigo sugerido para aquela semana trouxe alguma frustração ao afirmar que nem todos os docentes dispõem dos quesitos necessários para levar a cabo a perspectiva cultural da Educação Física.

Antes fosse só isso. Constatamos o que bem diz Paulo Freire (2001) na sua carta aos professores: cada sujeito lê o mundo a partir da realidade vivida. Logo, não se pode ter certeza alguma dos resultados de qualquer processo pedagógico. Tal assertiva abala fortemente uma parcela dos chamados saberes docentes, o que nos leva a compreender o impacto dessa explicação nas futuras pedagogas, sobretudo quando estagiam em instituições que defendem e/ou promovem práticas pautadas em concepções opostas àquela tematizada. Não é segredo que muitas escolas simplesmente negam a farta produção científica e filosófica do campo educacional, optando pelo caminho mais fácil: aderir a discursos mercadológicos desprovidos de qualquer fundamentação ou evidência empírica. (NEIRA, 2021).

Os pronunciamentos das estudantes sobre o que observam durante os estágios, as conversas travadas em momentos de formação contínua de professores e professoras e, sobretudo, as pesquisas sobre o assunto nos permitem afirmar que a docência é um terreno propício a inconsistências e incoerências teórico-metodológicas.

Tencionando posicionar o fazer pedagógico da Educação Física cultural como resultado da hibridização entre ensino e pesquisa, que coloca professores e professoras como autores e

autoras da proposta, visto que os conhecimentos que produzem se misturam àqueles resultantes dos métodos científicos (NEIRA, 2018), fizemos questão de incluir na bibliografia do curso produtos de investigações realizadas com a proposta. Recomendamos, por exemplo, a leitura de um texto de nossa autoria, *Definição do tema e planejamento das situações didáticas*. Trata-se de uma das seções de um relatório científico publicado como capítulo do livro *Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica*. O estudo analisou um amplo arquivo de relatos de experiência, com o objetivo de caracterizar, entre outros aspectos, os encaminhamentos pedagógicos empreendidos pelos professores e professoras que se afirmam culturalmente orientados. Outro resultado de pesquisa indicado para a leitura foi o artigo *Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física*, de Arthur Müller e Marcos Garcia Neira (MÜLLER; NEIRA, 2018). Os dois trabalhos detalharam o mapeamento, a vivência, a leitura da prática corporal, a ressignificação, o aprofundamento, a ampliação, o registro e a avaliação, enquanto situações didáticas que caracterizam a pedagogia culturalmente orientada. Isso não significa tomá-las como passos ou etapas, muito pelo contrário, os docentes planejam essas situações didáticas com base na interpretação das respostas das estudantes às atividades anteriores, o que se dá *pari passu* ao processo de criação artística. Daí a adoção dos termos cunhados por Sandra Corazza (2013) para descrever o trabalho educativo: didática-artística ou, simplesmente, artistagem.

As videoaulas dedicadas ao assunto priorizaram exemplos extraídos das tematizações observadas nas escolas. Por sua vez, as turmas foram convidadas a ler fragmentos extraídos dos seguintes relatos de experiências, identificando as situações didáticas narradas e justificando-as em consonância com a bibliografia consultada: *Tematizando as brincadeiras africanas*, de Tathiana Gonçalves e Leonardo Duarte; *“A Pablo Vittar não é de Deus”: desconstruindo questões de identidade de gênero na dança pop*, de Luiz Santos; *Como as práticas corporais permeiam os espaços escolares e os cotidianos dos estudantes da EJA? O golfe adentra à escola*, de Jacqueline Martins e *O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder!*, de Marcos Ribeiro.

Atendendo a um pedido das estudantes, fizemos novos convites a professores e professoras que desenvolvem o currículo cultural, a fim de apresentarem suas experiências com a proposta antes ou durante a pandemia. As turmas foram informadas que os convites foram aceitos, a notícia circulou no grupo de WhatsApp e as apresentações virtuais contaram com uma audiência bastante expressiva, tendo sido gravadas a pedido das estudantes e com a devida autorização para que fossem publicadas no canal do YouTube⁹ e os links disponibilizados no site da disciplina. Assim, os alunos e alunas com dificuldades de acesso naquele momento não perderam a oportunidade de conhecer as tematizações pelas vozes dos seus autores e autoras. Sugerimos às pessoas que participaram das conversas virtuais ou

⁹ Disponível em: www.youtube.com/gpeffeusp. Acesso em: 01 nov. 2021.

que assistiram à gravação que se servissem da oportunidade para não só reconhecer as situações didáticas que constituíram as tematizações relatadas, mas tirar dúvidas sobre o assunto diretamente com seu respectivo autor ou autora. Na ocasião, Aline Nascimento expôs *Brincadeiras na quarentena*; Marina Masella apresentou *Tematizando o futebol na EMEI Nelson Mandela*; Eloá Araújo exibiu *Boxe no Capão*; e Flávio Nunes mostrou *Transmutando as performances dos corpos: rebeldias e transgressões pedagógicas*.

A repercussão foi tamanha que resolvemos repetir a atividade na semana seguinte, não mais solicitando às turmas a identificação dos encaminhamentos pedagógicos, mas, sim, dos conhecimentos acessados pelas crianças, jovens, pessoas adultas ou idosas que participaram das tematizações relatadas. A questão do conhecimento abordado pelo currículo cultural da Educação Física é especialmente importante porque, na opinião de uma parcela da comunidade acadêmica, é esse o aspecto que o distingue das demais concepções de ensino. O artigo *Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica*, de nossa autoria (NEIRA, 2020), foi indicado para leitura. Nele, recorremos ao pós-estruturalismo para explicar que o conhecimento resulta de encontros atravessados por relações de poder, diz respeito ao saber sujeito, é um acontecimento, uma invenção sem origem, sempre em perspectiva. Na Educação Física cultural, tematizar as práticas corporais implica concebê-las como textos passíveis de inúmeras leituras, múltiplas significações e reelaborações. Nesses termos, os conteúdos emergem ao longo da tematização, instigados pelas problematizações (SANTOS, 2016). Impossível, portanto, prever o que será dito, visto ou ouvido pelas estudantes, desde as técnicas, táticas, formas, crenças, gírias, vestimentas, até as narrativas, falas, criações e recriações; ou seja, toda a produção discursiva, verbal ou não verbal, referente às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas e às pessoas que delas participam se configura como conteúdo acessado.

Não deixa de ser interessante notar que, embora pareça fácil entender o que vem a ser conteúdo no currículo cultural, nem todas as estudantes relacionaram os conhecimentos colocados em circulação nas tematizações relatadas por Leandro Souza, que apresentou *Dominó: sorte, azar e estratégia*; Pedro Bonetto, que expôs *Samba na Educação Física escolar*; Marcos Ribeiro, que mostrou *Diferentes significações sobre o k-pop*; e Felipe Quaresma, que relatou *Bicicleta em meio aos fluxos de conhecimento*. Observamos que as dificuldades residiram em diferenciar conteúdo de situação didática. Houve quem descrevesse o que o professor ou professora fez, em vez de mencionar os conhecimentos que emergiram a partir daquilo que foi feito.

A atividade final da disciplina não poderia ser outra. As turmas foram convidadas a escolher um dos seguintes relatos de experiência: *Brincadeiras de desenhos animados: Barbie, Susy,*

Hot Wheels e Pokemón, de Pedro Bonetto; *Dançando na escola: do balé das meninas ao inseto dos infernos do funk*, de Carlos Gomes; *Jiu-jítsu na Escola da Prefeitura de Guarulhos* Manuel Bandeira, de Everton Arruda Irias; *Corpo de dança: quem pode dançar?* de Heibi Monteiro; e *Basquetebol: entre faltas, estratégias e relações de gênero*, de Leandro Souza e Cyndel Augusto; e confrontá-los com o referencial epistemológico e metodológico da Educação Física cultural. Observamos se a estudante: a) reconheceu os campos teóricos que possam ter inspirado o professor autor do relato; b) identificou os princípios ético-políticos que agenciaram o professor na definição do tema e no planejamento das situações didáticas; c) sinalizou as situações didáticas desenvolvidas pelo professor ao longo da intervenção; d) indicou os conhecimentos e conteúdos acessados pelas crianças ao longo da tematização e se e) justificou todas as opções acima com base nas discussões promovidas durante o curso.

Como sempre, os documentos encaminhados foram lidos e comentados. Quando a estudante deixou de abordar ou fundamentar um ou mais dos aspectos acima elencados, lhe foi solicitado que completasse a análise. A maioria dos trabalhos chamaram a atenção pela qualidade argumentativa e pelo esmero com que foram elaborados. Atribuímos o resultado ao nível das exigências feitas durante o curso que, no nosso modo de ver, foi mais alto que no ensino presencial. A cobrança semanal das atividades não deixou outra alternativa às estudantes, a não ser assistir às videoaulas e fazer as leituras recomendadas. Evidentemente, isso não substitui o benefício que as interações em sala de aula trazem ao processo pedagógico, mas pode servir de parâmetro para pensarmos o ensino superior remoto emergencial, a curto e médio prazo, diante das hipóteses plausíveis da impossibilidade de tão cedo retomarmos as atividades presenciais, ao menos no formato conhecido, ou, infelizmente, dos riscos de uma nova pandemia.

CONCLUSÃO

As restrições impostas pela pandemia do covid-19 nos forçaram a buscar alternativas para as atividades formativas da disciplina de Metodologia do Ensino de Educação Física, obrigatória para discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de São Paulo. As condições de vida e enfrentamento da situação inusitada levaram à flexibilização nas ações didáticas. Com base na tentativa e erro, a aprendizagem adquirida durante o trabalho pedagógico do primeiro semestre de 2020 nos levou a remodelar a oferta para o segundo semestre. Planejamos encontros síncronos, gravamos videoaulas, recomendamos leituras da bibliografia e orientamos a realização de atividades.

Contudo, as respostas à primeira atividade encaminhadas por e-mail pelas estudantes nos fizeram buscar apoio na pedagogia freiriana, a fim de prosseguir com o desenvolvimento do

curso. Encontramos nos conceitos de problematização, diálogo, conscientização e tema gerador o apoio necessário para reorganizar e desenvolver o curso.

A partir do diálogo sobre as experiências concretas das estudantes e com o apoio da produção científica, as compreensões iniciais sobre a Educação Física, construídas durante as vivências com o componente curricular, foram problematizadas. A análise das vertentes acessadas permitiu às estudantes situá-las sócio e historicamente. Tal conscientização despertou nas turmas o interesse de conhecer outra possibilidade de ensino. A partir do contato com um registro pedagógico, o currículo cultural entrou em cena, passando a ser tematizado, mediante o recurso importantíssimo do estudo de relatos de experiências de professores e professoras que colocam a proposta em ação. Mais uma vez, as contribuições do pensamento freiriano foram de fundamental importância no desenvolvimento das ações didáticas.

O estudo das experiências concretas e o diálogo com seus protagonistas propiciaram um percurso formativo que entrelaçou conhecimentos científicos e conhecimentos elaborados pelos docentes da educação básica. Para além da compreensão dos aspectos epistemológicos e metodológicos da proposta, os estudantes visualizaram sua adequação aos tempos em que vivemos e seu compromisso ético-político com a afirmação das diferenças, haja vista a valorização das práticas corporais pertencentes a vários grupos sociais, o que pode contribuir para a produção de uma sociedade menos desigual.

Dessa experiência com o ensino remoto emergencial na educação superior é possível abstrair aprendizagens referentes à docência, principalmente a atualidade e a adequação da pedagogia freiriana enquanto referencial epistemológico e metodológico. Esse referencial fundamenta a problematização dos conhecimentos inicialmente disponíveis às turmas, a interação com a produção científica correspondente e a valorização dos saberes elaborados durante o exercício profissional.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Camila dos Anjos; NEIRA, Marcos Garcia. O ensino de Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural. In: NEIRA, Marcos Garcia (org.). *Educação Física cultural*. São Paulo: Blucher, 2016. p. 69-86.
- BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem?. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 44, p. 01-23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/33532>. Acesso em: 31 out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644433532>.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Tema Gerador: concepções e práticas*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- CORAZZA, Sandra Mara. Didática-artista da tradução: transcrições. *Mutatis Mutandis*, Medellín, v. 6, n. 1, p. 185-200, enero/jun. 2013.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. O corpo aprendiz. In: RUBIO, Katia; CARVALHO, Yara Maria (org.). *Educação Física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 41-52.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GIOVEDI, Valter Martins. *A inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire*. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9898>. Acesso em: 31 out. 2021.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2019.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MÜLLER, Arthur; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/eae/article/view/5030/3700>. Acesso em: 31 out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v29i72.5030>.

NEIRA, Marcos Garcia. *O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores*. 2011. 332 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-10042012-164200/publico//NeiraOcurrículo.pdf>. Acesso em 21 dez. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4-28, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27374/25065>. Acesso em: 31 out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i1p4-28>.

NEIRA, Marcos Garcia. Definição do tema e planejamento das situações didáticas. In: NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica*. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019. p. 43-57.

NEIRA, Marcos Garcia. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 827-846, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/42261>. Acesso em: 31 out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p827-846>.

NEIRA, Marcos Garcia. Negacionismo científico no ensino de Educação Física. *Jornal da USP*, São Paulo, 28 jan. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/negacionismo-cientifico-no-ensino-de-educacao-fisica/>. Acesso em: 01 nov. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia; BORGES, Clayton Cesar de Oliveira. Esquadrinhar e governar: análise das recomendações do CONFEF para a Educação Física escolar. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/64150>. Acesso em: 01 nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623664150>.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RUBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/nunes-rubio.pdf>. Acesso em: 31 out. 2021.

OPAS. Folha informativa: COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). *OPAS Brasil*, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 01 nov. 2021.

SANTOS, Ivan Luis dos. *A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física*. 2016. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/ivan_01.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

SANTOS, Ivan Luis dos; NEIRA, Marcos Garcia. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. *Pro-Posições*, Campinas, v. 30, e20160168, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jYy8RwBFZMChgMgdrDnQvLJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0168>.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Marcos Garcia Neira

Licenciado em Educação Física e em Pedagogia, mestre e doutor em Educação, e livre-docente em Metodologia do Ensino de Educação Física. É professor titular da Faculdade de Educação da USP, onde coordena o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar. Investiga o ensino da Educação Física com apoio da Fapesp e do CNPq, do qual é bolsista de Produtividade em Pesquisa.

mgneira@usp.br