

MULTIPLICIDADES E CONHECIMENTOS: UMA POSSIBILIDADE DE VIVER A DANÇA

Flávio Nunes dos Santos Júnior⁵⁵
Ana Carolina Torres⁵⁶

RESUMO

Atravessada pela perspectiva cultural, pelos debates promovidos por BNCC e Currículo da Cidade de São Paulo, o trabalho aqui relatado se refere a uma experiência pedagógica vivida com estudantes do sétimo ano, que teve como tema a dança contemporânea. Teve como objetivo de vivenciar e experimentar a dança, reconhecer e valorizar os diferentes modos de dançar e analisar e repudiar discursos que subjugam a mulher na prática da dança. A tematização proporcionou às/aos discentes a ampliação do repertório de práticas corporais acessadas nas aulas do componente, além de problematizar narrativas vinculadas aos modos de exercer a masculinidade e a feminilidade a partir da estrutura patriarcal que atravessa a ocorrência social da dança. Buscou-se também desconstruir o significado de dança, os modos legitimados de performá-la, os discursos que asfixiam a vontade de dançar e a maneira como as instituições operam sobre as condutas, especialmente em torno do corpo juvenil.

Palavras-chaves: conhecimento; dança contemporânea; currículo cultural de Educação Física.

MULTIPLICIDADES Y CONOCIMIENTOS: UNA POSIBILIDAD DE VIVIR LA DANZA

RESUMEN

Atravesado por la perspectiva cultural, por los debates promovidos por el BNCC y el Currículo de la Ciudad de São Paulo, el trabajo relatado aquí se refiere a una experiencia pedagógica vivida con alumnos del séptimo año, cuyo tema fue la danza contemporánea. Tuvo como objetivo vivenciar y experimentar la danza, reconocer y valorar las diferentes formas de bailar y analizar y repudiar los discursos que someten a las mujeres en la práctica de la danza, además de problematizar narrativas vinculadas a las formas de ejercer la masculinidad y la feminidad desde la estructura patriarcal. que atraviesa el acontecer social de la danza. También buscamos desconstruir el significado de la danza, las formas legitimadas de realizarla, los discursos que asfixian el deseo de bailar y la forma en que las instituciones operan sobre los comportamientos, especialmente en torno al cuerpo juvenil..

Palabras clave: conocimiento; danza contemporánea; currículum cultural de Educación Física.

⁵⁵ Doutorando em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e professor da rede municipal da cidade de São Paulo.

⁵⁶ Professora de Arte da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

INTRODUÇÃO

O relato em tela trata das experiências pedagógicas vividas nas aulas de Educação Física (EF) com turmas de sétimo ano, em 2019, em uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo⁵⁷. A trama pedagógica esteve atravessada pela perspectiva cultural (NEIRA; NUNES, 2008; 2009), um currículo que busca sacudir as estruturas que insistem em naturalizar as relações desiguais entre diferentes sujeitos e grupos ao trazer para a cena escolar os conhecimentos dos grupos subjugados.

Influenciado pela teorização pós-crítica, o currículo cultural entende que práticas corporais são textos da cultura, passíveis de inúmeras leituras, interpretações e produções marcadas por relações de poder que atuam para afirmar o que elas são, ou melhor, o que não são. Com isso, as aulas de EF não se reduzem à oferta de oportunidade para crianças, jovens, adultos e idosos correrem, se movimentarem, relaxarem, mas se tornam encontros para experimentar e problematizar a ocorrência social das práticas corporais na sociedade mais ampla, bem como o que se afirmam sobre os seus representantes (NEIRA; NUNES, 2008; 2009).

Junto dessa influência teórica, o trabalho também seguiu atravessado pelo debate promovido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como pelo documento oficial da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, qual seja, o Currículo da Cidade. Ao afirmar a EF na área das linguagens, a BNCC (2018, p. 211) diz o seguinte a respeito de sua responsabilidade: “A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social”.

Em sintonia com a própria BNCC, o documento Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019, p. 69) ligado ao componente afirma: “Nas aulas de Educação Física, a partir do reconhecimento da cultura local e da horizontalidade dos saberes, pode-se proporcionar, pelas experiências pedagógicas, o acesso à multiplicidade de conhecimentos”.

Portanto, sintonizado à essa malha teórica e documental, o trabalho aqui relatado se refere à tematização da dança contemporânea vivida com estudantes do sétimo ano de uma escola periférica da cidade de São Paulo ao longo de um bimestre do ano letivo de

⁵⁷ À época as turmas possuíam três aulas semanais, cada uma durando 45 minutos.

2019. De acordo com a BNCC, um tema que atravessa não só a Educação Física, mas também o componente de Arte.

TEMATIZAÇÃO

Antes de abordar a experiência didático-pedagógica, vale discorrer acerca daquilo que se está compreendendo por tematização. Pensando com Neira e Nunes (2009) e Santos (2016) tematizar nada mais é do que abordar algumas das inúmeras possibilidades que podem surgir de leituras e interpretações da ocorrência social de uma dada prática corporal. É todo o trato pedagógico organizado dentro de um determinado tema.

Feita a observação acerca da tematização, apresenta-se a experiência pedagógica vivida ao longo de um bimestre com uma turma de sétimo ano, no último ano pré-pandemia. Era retorno de recesso, julho de 2019, fez-se o esforço de lembrar coletivamente acerca das práticas corporais já acessadas no interior das aulas de Educação Física. Percebeu-se que esportes e brincadeiras tomaram boa parte das experiências vividas pelos discentes. Dançar não foi algo tão notório. Na conversa, ficou nítido que na escola a dança era vista como um objeto a ser apropriado nos momentos festivos abertos à comunidade. Os corpos estudantis eram incumbidos de decorar uma sequência de movimentos enquadrados em algum ritmo musical para apresentar aos familiares e amigos. Passado o evento nada mais se via, se ouvia ou se sentia sobre a prática corporal encenada.

Inspirado por colocar em prática uma justiça cognitiva⁵⁸ da qual nos fala Sousa Santos (2010), bem como pelo princípio reconhecimento do patrimônio cultural dos estudantes do currículo cultural (NEIRA; NUNES, 2009; NEIRA, 2016) anunciou-se às/aos estudantes que a dança seria o tema tratado no início do terceiro bimestre. Logo de cara alguns/algumas educandos expuseram descontentamento – “Vamos jogar futebol, professor?”; “Vamos para quadra”. Uma indefinição sobre qual dança escolher nos atravessava. Assim, optou-se por fazer uma roda de conversa, expondo à turma a seguinte pergunta: o que vocês entendem por dança? Como resposta enunciaram: “Dançar é chato”. “Tenho vergonha”. “Dançar é mexer os braços, quadril, cabeça, o corpo...”. “Se

⁵⁸ Ao defender uma ecologia de saberes para contrastar com a estrutura capitalista, colonial e patriarcal que impõe uma concepção universal de conhecimento, Sousa Santos (2010) salienta que a promoção de uma justiça social passa diretamente por uma justiça cognitiva.

identificar com a música”. “Ficar parado”. “Sentir a música. “Expor uma cultura”. “Divertir-se”. “Cada um tem um jeito”. “Ser livre”. Ao observar atentamente as falas, elencou-se como objetivos do trabalho:

Dentro da sala de aula, com a proposta de vivenciar a dança, recorrendo ao uso de notebook e projetor, algumas estudantes enunciaram: “Coloca o vídeo da Mc Mirela, ela dança muito”⁵⁹. “Vamos dançar gente?”. “Estou de calça jeans, para dançar tem que ser de short”. Algumas meninas ficaram no canto dançando Passinho dos Malokas, em outra ponta dois meninos também faziam. Ninguém ocupou o centro.

Na tentativa de compreender parte da situação que asfixia o corpo, a vontade de dançar, se expos na lousa a pergunta - O que nos impede de dançar? Aparentemente desconfortáveis com o questionamento, disseram: “Ah, professor, sei lá”. “Vergonha em não saber dançar”. “Preconceito, medo, religião, comparações, críticas, preguiça”. “Em alguns momentos a mulher que dança é considerada puta”. “O homem que dança é gay”. Diante das falas, buscou-se assistir vídeos de homens dançando em diferentes contextos: Passinho do abençoado⁶⁰ e Bonde do Tigrão⁶¹.

Neste movimento de transgressão das verdades sobre a dança, Saitam⁶² ficou incomodado, mesmo assistindo vídeos de alguns homens performando a dança seguiu com comentários: “Homem não rebola. Chega para o irmão lá no Brejo e chama ele para rebolar”. “Vai na Paraisópolis e vê se tem homem rebolando a bunda”. Alguns colegas observam as falas, demonstram discordância - “Nada a ver isso aí”. “Tem o Dinho Alves”. “Tem também o Daniel Saboya”.

As/Os estudantes dialogaram, apresentaram nome de pessoas reconhecidas como *influencer* para rebater a opinião de que *homem não dança, não pode rebolar*. Tentando ampliar a tensão sobre esse discurso promotor de violência lançou-se: “O que nos impedem de dançar de certos modos?”. Não queríamos saber se era verdade ou não casos de homem não se permitirem a rebolar na Paraisópolis ou no Brejo, desejávamos buscar outro entendimento: por que homens, jovens e meninos que frequentam esses espaços não se permitem a performar a dança dentro de um determinado contexto?

⁵⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=Pk8Ew0U598c>

⁶⁰ https://www.youtube.com/watch?v=ztqEb_nDeTs

⁶¹ <https://www.youtube.com/watch?v=gj6n4Esk9V0>

⁶² A fim de preservar a identidade dos estudantes, optou-se por usar nome fictício.

“Então, uma vez eu estava no baile dançando o cara chegou por trás e passou a mão em mim, eu cheguei nele e falei um montão”. “Mas se a mina tá com shortinho rebolando, mostrando a bunda, você espera o quê? Tem que sarrar mesmo”. “Ninguém tem o direito de tocar”. “Não é porque a mina está dançando, rebolando a raba, que ela quer ficar com o cara ou que o cara pode passar a mão”. “Tem de respeitar”. As experiências dos bailes que ocorrem na região levaram para a cena pedagógica um ingrediente especial. Percebeu-se a desigualdade dentro da própria periferia, situação que impõe uma séria vulnerabilidade aos corpos femininos.

Atravessados por esse acalorado encontro, bem como pelos referenciais adotados (NEIRA; NUNES, 2008; BNCC, 2018; SÃO PAULO, 2019), selecionou-se os seguintes objetivos para o trabalho:

- Vivenciar e experimentar a dança;
- Reconhecer e valorizar os diferentes modos de dançar;
- Analisar e repudiar discursos que subjugam a mulher na prática da dança;
- Compreender os discursos que impedem os homens de performarem a dança de determinadas formas.

Agenciado pelos princípios evitar o daltonismo cultural e descolonização do currículo, numa atividade de aprofundamento (NEIRA, 2016), ao propor discussão sobre a construção social da masculinidade, parte das estudantes mencionou: “a masculinidade é Tó-xi-ca”. A turma tentou definir o significado da palavra *tóxica*. “É algo que faz mal para a saúde. É uma coisa que contamina”. Assistimos vídeos⁶³ para ampliar e aprofundar o debate. E novamente se diz: “Vixi, sai para lá, olha as ideia desse cara, que papo de viado”. Os defensores da masculinidade viril não se conformam com o debate, consideram um absurdo discutir tal assunto na aula: “Onde já se viu homem rebolar?”. “Essa masculinidade dele é frágil, qualquer coisa ameaça”. Uma parcela de discentes notabiliza elementos da masculinidade tóxica na fala dos colegas, outra, receio de sofrer agressões ou retaliações, fica acuada em expressar tal verificação. Fala em particular. “Eu não gosto de falar quando eles estão na sala, depois eles ameaçam a gente”.

Numa proposta de ampliação, a forma como a dança foi/é significada por diferentes sujeitos e grupos em inúmeros momentos da história marcou presença nas discussões. Observamos que a ocorrência social da dança pode estar vinculada: a questões

⁶³ <https://www.youtube.com/watch?v=J26TDgBz3MI>

espirituais, à comunicação com divindade, à celebração de uma conquista amorosa, à preparação para a guerra ou combate, ao lazer, ao esportivo.

Recuperou-se algumas questões – O que acontece conosco que atrofia nosso desejo pela dança? Por que não podemos dançar de determinadas maneiras? -. “Dançar na escola é ruim”. As instituições, os espaços, que frequentamos foram citados. “Como os lugares que a gente costuma ir operam no nosso corpo? Como suas regras regulam nossas ações?”. As/Os estudantes enunciaram os lugares que estavam habituados a irem: shoppings, ruas, escola, comércios, ônibus, metrô, casas. O modo como tinham de se comportar veio à tona: caminhar, ficar sentado, não correr, não gritar, não pular. “Um dia eu estava com meus amigos no shopping, os seguranças vieram até a gente para reclamar. Falaram que não era para bagunçar”.

Ninguém queria dançar, a turma estava anestesiada, pedia para jogar queimada, futebol. Num momento de partilha das preocupações com companheiras de luta, fez surgir uma possibilidade; a Arte. Entrelaçar as problematizações vividas nas aulas com a Arte. Borrarr tudo aquilo que estávamos entendendo por dança, corpo, aula, escola, EF. A professora Ana Carolina Torres se entusiasmou. “A dança contemporânea. Podemos questionar isso que surgiu nas aulas com a dança contemporânea”. “Como?”. “Não sei”.

A oportunidade de trilhar um caminho totalmente improvável, por uma prática corporal nunca tematizada, foi acenando um desafio ainda maior. Uma interface entre Educação Física e Arte, um laço interdisciplinar. Assim, tendo em vista a BNCC, bem como o currículo da cidade, a professora indicou os seguintes objetivos:

- Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea;
- Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea.

A professora de Arte, em suas aulas junto com a turma, se debruçou sobre as condutas exigidas pela instituição escolar, os alunos disseram aquilo que agride seus ouvidos: coluna ereta, não correr, olhar para frente, ‘bunda na cadeira’, não andar pela sala, andar devagar, não olhar para trás, lápis na mão, caderno sobre a mesa. Aquilo que era exigido cotidianamente foi posta à prova. “Pra que se faz tudo isso?”. Dúvidas.

Na mesma aula, não passou batido pela turma as condutas consideradas reprovadas, inadequadas, dignas de total repúdio: pés na mesa, correr, andar pela sala, menina sentar de perna aberta, contato, afeto, meninos de pernas cruzadas. Novamente a pergunta aparece: “Por que somos privados de fazer essas coisas?”.

Diante de narrativas incontáveis, durante uma atividade de vivência da dança, o coletivo organizou uma sequência de gestos usando a estrutura de móveis ofertada pela escola aos corpos estudantis. Movimentos considerados adequados para o ambiente escolar se conectam com aqueles vistos como impróprios. Determinadas posturas são numeradas: 1 - relaxa/folegado; 2 - virar; 3 - bater palma/passinho. A professora, à frente, adotou uma postura fria e autoritária. Por sua vez, as/os estudantes ficaram sentadas/os em cadeiras enfileiradas, sem nenhuma mesa à sua frente. Ao som de uma batida de rap, a docente falou, ordenou, comandou os corpos que estavam à sua frente. De sua voz se escutava ‘em pé’ (as/os estudantes levantavam), ‘senta’ (as/os educandas/os sentavam como manda a cartilha escolar), ‘um’ (as/os alunas/os sentavam folgadas/os, estiradas/os), ‘dois’ (as/os discentes viravam para trás) ‘três’, (algumas/alguns batiam palma para outras/os realizarem o passinho).

Após algumas produções, realizou-se uma leitura acerca das sensações vividas, registrando-a na lousa: cansativa, comando, dores, incômodo, emoção, engraçado, tensão, dahora, divertido, energia, bom e ruim, tudo ao mesmo tempo. O coletivo buscou se observar e pontuou: “Corpo que possui liberdade sofre consequências”. “Como assim?”. “Perseguido, o corpo em liberdade incomoda, é perseguido”.

Um novo encontro, em uma nova aula, achamos ser possível reconfigurar a sequência de movimentos. “O que podemos colocar?”. “Vamos colocar aquilo que é posto na proibição?”. “Como assim?” “Movimentos que são proibidos”. As/Os estudantes sugerem: 1 - subir na cadeira; 2 - desarrumar as cadeiras; 3 – pular; 4 – correr; 5 - malandro. “Malandro? Como assim?”, “andar igual malandro, assim, óh”. Música de fundo, uma nova batida de rap, a postura de uma autoridade novamente ressurgiu, é o professor à frente dizendo o número enquanto os corpos obedecem aos comandos: ‘um’, os alunos sobem na cadeira; ‘dois’, a turma desarruma as cadeiras; ‘três’, todos pulam; ‘quatro’, correm pela sala; ‘cinco’, a maioria imita o malandro.

Numa nova atividade de aprofundamento, buscou-se compreender melhor o que é a dança contemporânea. Agenciado pelo princípio ancoragem social dos conhecimentos (NIEIRA, 2016), recorreu-se à assistência de vídeos disponíveis na plataforma

YouTube⁶⁴. Percebeu-se o quanto ela pode ser politizada. Ao notar que diferentes temas sociais são abordados nas performances, fizemos questão de pesquisar algumas que pudessem ter uma relação com as discussões já encenadas. Tendo em vista as condutas e falas enunciadas no início do trabalho sobre o corpo da mulher - “Mas se a mina tá com shortinho rebolando, mostrando a bunda, você espera o quê? Tem de sarrar mesmo” -, no buscador do YouTube escrevemos “dança contemporânea e feminicídio”. Um assunto de grande relevância para o contexto atual, uma vez que nosso país é um dos territórios mais perigosos para a mulher, de acordo com o Fórum de Segurança Pública de 2022, uma mulher é vítima de feminicídio a cada 7h. Tratar deste assunto na escola é tarefa urgente para pensar em novos horizontes que promova a regressão desta crise.

Ao assistir alguns vídeos, as/os educandos enunciavam: “O pessoal dança em qualquer lugar?”. “Aí é no metrô”. “Esse é no estacionamento”. “Ele tampou a boca dela”. “Ele pega com força no braço da mulher”. “É pra ela não falar”. “Bateu nela e fugiu”. “Mas a mulher dança embaixo d’agua?”⁶⁵.

Como forma de ampliar os questionamentos sobre a arquitetura escolar e o modo como ela opera sobre as condutas de quem a frequenta, assistimos “Another brick in the wall - Pink Floyd”⁶⁶. Ao visualizarmos surgiram as falas: “Os alunos entram numa máquina”. “Sai todo mundo igual”. “Eu não entendi a carne”. “Olhem as máscaras”. “Ele pede para que todos tenham a mesma personalidade, faça as mesmas coisas”. “No final os alunos quebram tudo”. “É a revolução”.

A professora de Arte não esteve presente na aula, em conversa com o grupo, ficou acordado que o professor ocuparia seu lugar. A disposição das cadeiras e mesas foi feita, os/as educandos/as se dirigiram a seus lugares. O docente à frente de todos, ao som de uma música com batida de rap de fundo, emite uma voz impositiva e autoritária dizendo: “Um” – os/as alunos/as levantam; “Dois” – as/os alunas/os sentam; “Três” – as/os alunas/os viram para traz; “Quatro” - as/os alunas/os caminham pela sala. “Ah não, professor. Você não sabe. É melhor com a professora Carol”. “É mesmo”.

As/Os educandas/os ficaram incomodados com a situação, o desfalque da professora de Arte foi sentido, a forma como ela promovia a atividade, a sua voz, o seu jeito afetuoso, parecia estabelecer uma conexão muito forte com os corpos discentes. A

⁶⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=ZiNU2zeULsc&t=111s>

⁶⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=GVkzcZGlpIQ&t=23s>

⁶⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=mP-ZAgsMAkE>

presença do professor em seu lugar não alcançou a mesma sintonia e a atividade não fluiu como esperado.

Ao longo da tematização surgiu a oportunidade de promovermos um encontro com uma representante da dança, uma nova forma de aprofundar os conhecimentos, dessa vez com alguém que viveu na carne as narrativas que estudantes enunciaram no início do trabalho. Baiana, natural de Salvador, engajada numa companhia de dança e com participações em clipes de notáveis cantores de sua cidade, Juliana Ferreira partilhou suas experiências com a dança. Exalando paixão pela voz, pelo olhar, pelo corpo, a convidada narrava com emoção, contou ao grupo o quanto o discurso patriarcal tentou arrefecer suas vontades, apagar seu desejo – “tira esse short”; “minha família é muita conservadora, moralista. Diversas vezes fui coagida por conta do modo que danço e das roupas que uso”. O ritmo e conteúdo do diálogo mexia com os corpos estudantis, alguns se contorciam na cadeira, outros escutavam atentos e se identificavam com aquilo que estava sendo enunciado. “Professor, podemos dançar?”. O clima gerado afetou umas estudantes, sentindo-se acolhidas escolheram a música e performaram uma dança.

Buscando confeccionar uma avaliação do trabalho, coletivamente observamos os registros das aulas, fotos e vídeos produzidos nos encontros. “As fotos pegaram apenas um ângulo”. “Eu estava brilhando muito”. “Mostram coisas diferentes”. “Mais diversão, risada, aventura”. “As partes da dança ficaram legais”. “Sabrina, o que você achou do nosso trabalho com a dança?”. “Isso para mim não é dança, eu estou acostumada com a dança de um certo jeito. O que a gente fez tem nada a ver com o que eu vejo”. “Eu gostei mais do dia em que discutimos com o Saitam”. “O dia que a Juliana veio foi legal”. “Ela dança muito e é muito corajosa”. “Corajosa, como assim?”. “É, ela disse que a família dela sempre fala da roupa que ela veste, da dança que ela faz, e mesmo assim ela continua”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ora, a tematização proporcionou às/aos discentes ampliar o repertório de práticas corporais acessadas no interior das aulas do componente. Além disso, problematizou um conjunto de narrativas vinculado aos modos de exercer a masculinidade e a feminilidade dentro do *modus operandi* da estrutura patriarcal que atravessa a ocorrência social da dança - “Homem não rebola. Chega lá no Brejo para o irmão e chama ele para rebolar”. “Vai na Paraisópolis e vê se tem homem rebolando a

p. 246

bunda”. “Então, uma vez eu estava no baile dançando o cara chegou por trás e passou a mão em mim, eu cheguei nele e falei um montão”.

Acompanhado deste movimento, os encaminhamentos didáticos promovidos buscaram também desconstruir o significado de dança, os modos legitimados de performá-la, os discursos que asfixiam a vontade de dançar, a maneira como as instituições operam sobre as condutas, especialmente em torno do corpo juvenil.

Contudo, as atividades que compuseram a tematização foram atravessadas pela multiplicidade, enfrentaram o daltonismo cultural (NEIRA; NUNES, 2009; NEIRA, 2016), o fascismo epistemológico (SOUSA SANTOS, 2010). As experiências das/dos estudantes em diferentes contextos quando conectadas com outros saberes apresentados pelo docente impuseram possibilidades inesperadas ao trajeto, deram uma singularidade ao trabalho. Assim, os conhecimentos partilhados e produzidos coletivamente potencializaram um encontro com a vida, ou melhor, as vidas, favorecendo uma justiça cognitiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, v. 12, n. 02, p. 82-103, jul./dez., 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. 2 ed. São Paulo: Phorte, 2008.

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

SANTOS, Ivan Luiz. **A tematização e a problematização no currículo cultural de Educação Física**. 2016. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental - Educação Física**. São Paulo: SME/Coped, 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

Texto encaminhado em 17 de abril de 2022

Artigo publicado em 03 de junho de 2022