



Saberes prévios na construção do conhecimento na ginástica: uma leitura pela ecologia de saberes

Previous knowledge in the construction of gymnastics knowledge: a reading through the ecology of knowledges
Saberes previos en la construcción del conocimiento en la gimnasia: una lectura desde la ecología de saberes

Camila das Mercês Duarte Almeida 
Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil. camila.duarte@gmail.com 

Shaianny Fontenelle Sá Flores 
Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. sha.fontenelle@gmail.com 

Michele Viviane Carbinatto 
Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil. mcarbinatto@usp.br 

10.31668/praxia.v8i0.17426 

Resumo: A ecologia de saberes propõe uma revisão das práticas de intervenção social reconhecendo a legitimidade de múltiplas formas de conhecimento. O estudo objetivou compreender, em um grupo de extensão universitária de Ginástica para Todos, como o reconhecimento e a valorização dos saberes prévios se configuram para a construção coletiva do conhecimento. De natureza qualitativa e caráter exploratório, teve seus dados obtidos por análise documental e entrevistas semiestruturadas (mediadoras e participantes) com análise narrativa apoiada por triangulação metodológica. Os resultados mostraram dinâmicas do grupo que favorecem o diálogo, troca de experiências e participação nas etapas de planejamento, encontros e construção coreográfica. Observou-se uma transição de práticas mais orientadas pelas mediadoras para formas de mediação horizontais, ampliando repertórios socioculturais e legitimando diferentes saberes e experiências prévias dos seus integrantes. Conclui-se que essa prática pode enfrentar padrões de homogeneização, monoculturalidade e universalismo, desde que educadores assumam um posicionamento crítico em sua atuação pedagógica.

Abstract: The ecology of knowledge proposes a revision of social intervention practices by recognizing the legitimacy of multiple forms of knowledge. This study aimed to understand, within a university extension group for Gymnastics for All, how the recognition and appreciation of prior knowledge contribute to the collective construction of knowledge. Qualitative and exploratory in nature, the data were obtained through documentary analysis and semi-structured interviews (with mediators and participants), followed by narrative analysis supported by methodological triangulation. The results revealed group dynamics that foster dialogue, experience sharing, and participation in planning, meetings, and choreographic development. A transition was observed from mediator-led practices to more horizontal forms of mediation, broadening sociocultural repertoires and legitimizing the diverse prior knowledge and experiences of group members. It is concluded that this practice can challenge patterns of homogenization, monoculturalism, and universalism, if educators adopt a critical stance in their pedagogical approach.

Palavras-chave:

Ensino superior.
Metodologia de ensino.
Pesquisa qualitativa.

Keywords:

Higher education.
Teaching methodology.
Qualitative research.

Palabras clave:

Educación superior.
Metodología de enseñanza.
Investigación cualitativa.

Resumen: La ecología de saberes propone revisar las prácticas de intervención social, reconociendo la legitimidad de múltiples formas de conocimiento. Este estudio buscó comprender, en un grupo universitario de Gimnasia para Todos, cómo el reconocimiento y la valoración de los saberes previos contribuyen a la construcción colectiva del conocimiento. De carácter cualitativo y exploratorio, los datos se obtuvieron mediante análisis documental y entrevistas semiestructuradas (mediadoras y participantes), con análisis narrativo apoyado en triangulación metodológica. Los resultados mostraron dinámicas grupales que favorecen el diálogo, el intercambio de experiencias y la participación en la planificación, los encuentros y la construcción coreográfica. Se observó una transición de prácticas más dirigidas por las mediadoras hacia mediaciones horizontales, ampliando los repertorios socioculturales y legitimando distintos saberes y experiencias previas. Se concluye que esta práctica puede desafiar la homogeneización, el monoculturalismo y el universalismo, siempre que los educadores adopten una postura crítica en su labor pedagógica.

Introdução

As diferenças culturais atravessam o nosso cotidiano constituindo uma base para a construção das relações estabelecidas entre os sujeitos e os distintos grupos culturais (Santos, A., 2020). Diante disso, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores (Candau, 2013), que devem assumir o compromisso de promover práticas pedagógicas capazes de fortalecer a afirmação democrática, respeito mútuo, aceitação da diferença buscando a construção de uma sociedade onde todos possam ser plenamente cidadãos (Sacavino, 2020).

O multiculturalismo e a diversidade epistemológica presentes nos espaços educativos contemporâneos, exigem práticas pedagógicas que rompam com a monocultura do conhecimento e acolham diferentes saberes. Entretanto, o reconhecimento dessa diversidade só é efetiva quando acompanhado de políticas públicas que promovam valorização, ampliem o acesso a oportunidades educacionais e profissionais garantindo representatividade nos espaços de tomada de decisões. Tais condições são fundamentais para que os sujeitos tornem-se plenamente cidadãos (Candau, 2009).

Ao confrontar o universalismo homogeneizador da ciência moderna que classifica e exclui saberes, a ecologia de saberes, desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos, convoca-nos a reconhecer a diversidade epistemológica promovendo diálogos que não desqualifiquem o que não cabe no cânone hegemônico (Santos, B., 2007; Santos; Meneses; Nunes, 2006). Esse posicionamento converge com a educação intercultural crítica, que reivindica o reconhecimento e valorização das diferenças culturais nos diferentes espaços educativos e nos processos de produção de conhecimento, articuladas a políticas de acesso, participação e representação social (Candau, 2009; 2012; Sacavino, 2020).

A ecologia de saberes defende a coexistência e o diálogo entre o conhecimento científico e outras formas de saber — populares, tradicionais, artísticos, comunitários — ampliando suas contribuições para uma sociedade mais justa e democrática. Essa concepção não equipara todos os saberes nem rejeita a ciência, mas questiona sua hegemonia ao reivindicar critérios de validade que considerem utilidade social, pertinência contextual e consistência ética, sem desqualificar previamente tudo que não cabe no cânon epistemológico da ciência moderna (Santos; Meneses; Nunes, 2006).

Tais premissas dialogam diretamente com espaços educativos que articulam múltiplas formas de conhecimento, como as universidades, e encontram nos projetos de extensão um terreno fértil para materializar a ecologia de saberes. No contexto brasileiro, a extensão universitária constitui-se um ambiente potencial ao encontro



entre saberes acadêmicos e outros saberes convocando educadores e educandos a construir processos formativos orientados pelo diálogo, participação e justiça social.

Destacamos as extensões universitárias em Ginástica para Todos (GPT), reconhecidas por seu caráter inclusivo e colaborativo, que valoriza memórias corporais e experiências de vida enquanto incentiva o diálogo, a troca e a construção coletiva, ressignificando as relações entre ensinar e aprender (Batista, 2019; Batista *et al.*, 2020; Lopes, 2020; Almeida *et al.*, 2021; Lopes; Carbinatto, 2023; Almeida, 2024).

A Federação Internacional de Ginástica (FIG) reconhece a GPT como a base das ginásticas, uma vez que advoga pela vivência e aprendizagem dos movimentos presentes nas modalidades gímnicas como a ginástica artística, rítmica, acrobática, aeróbica, *parkour*, trampolim, com ou sem aparelhos oficiais de competição. Assim, a GPT amplia as oportunidades de movimentações promovendo sua prática em contextos variados. Seus princípios fundamentam-se nos cinco F's: a) *foundations*: fundamentos biomecânicos básicos das ginásticas (saltos, rotações, equilíbrios, suspensões, apoios e aterrissagens); acoplados com o b) *fun*: diversão e componente lúdico das aulas; o desenvolvimento do c) *fitness* (aptidão física) em uma perspectiva de desenvolvimento do d) *friendship* (relações sociais ou amizades) e, assim, uma perspectiva de permanência da prática por toda a vida, ou seja, e) *for life forever*.

Além disso, a GPT se constitui como uma prática que não centraliza a técnica nem se fundamenta em *performances* rígidas. Sua principal forma de apresentação é a demonstração coreográfica de caráter não competitivo. A ausência de delimitações determinadas por códigos de pontuação confere à GPT uma natureza de liberdade exploratória, já que a prática não estabelece indicações ou restrição quanto ao uso de aparelhos, à faixa etária ou ao número de participantes, normas relativas à composição coreográfica (CC), ao estilo musical, ou às vestimentas utilizadas (Toledo; Tsukamoto; Carbinatto, 2024).

Ainda que dificulte sua própria definição e conceituação (Bento-Soares; Schiavon, 2020; Toledo; Tsukamoto; Carbinatto, 2024), tal característica pode reforçar sua aplicabilidade em diferentes contextos. Outrossim, se não há “rigidez” cultural, diferentes saberes, valores e interpretações da realidade poderão estar presentes nos espaços educativos (Oliveira R., 2007).

Diante de sua amplitude, a GPT parece um campo fértil e salutar para instigar os saberes dos seus praticantes, principalmente quando desenvolvida com princípios pedagógicos. Tal fato é notado em pesquisas empíricas sobre a GPT no âmbito universitário, em que experiências de coautoria e processos criativos que partem dos saberes prévios dos participantes têm sido estimuladas (Batista, 2019; Batista *et al.*,

2020; Lopes, 2020; Toledo, 2020; Corrêa, 2022; Oliveira M., 2023; Lopes; Carbinatto, 2023; Almeida, 2024; Menegaldo, Bortoleto, 2024).

Logo, este artigo propõe, à luz da teoria da Ecologia dos Saberes, discutir como os saberes prévios de praticantes de um grupo de Ginástica para Todos, universitário são reconhecidos e compartilhados. A ênfase da análise ocorreu por meio das percepções dos próprios participantes e das mediadoras, bem como análise documental do grupo, sobre os encontros (aulas) e, principalmente, quando da elaboração das composições coreográficas.

A discussão encontra-se organizada em torno de dois eixos temáticos: a) A organização do grupo: em busca de uma horizontalidade mediada; b) Os encontros como espaços legítimos de trocas de saberes.

Percurso metodológico

A pesquisa está inserida no campo de abordagem qualitativa, pela natureza complexa e contextual dos fenômenos analisados e pela necessidade de captar experiências e interações no cotidiano das aulas, encontros e processos de criação, tendo em vista que tal metodologia aprofunda-se no mundo dos significados das ações, motivos, aspirações, crenças e valores, que correspondem a uma dimensão mais profunda das relações, que dificilmente podem ser traduzidos em números ou indicadores quantitativos (Minayo, 2009).

O estudo foi realizado em um grupo de extensão universitária em GPT, vinculados a uma universidade pública estadual do estado de São Paulo. Com mais de dez anos de atuação, o grupo reuniu, aproximadamente, 50 integrantes ao longo de sua trajetória, variando em ano de participação, duração de permanência no grupo, e, consequentemente, nas diferentes CC. Sua escolha justifica-se com a temática desta pesquisa já que se orientaram pelos princípios dos conhecimentos prévios dos integrantes em seu caminho metodológico (Carbinatto; Furtado, 2019; Carbinatto; Henrique; Patricio, 2023).

Os participantes foram selecionados por conveniência e diversidade, contemplando distintas idades, formações acadêmicas e profissionais, tempos de envolvimento no grupo e repertórios de práticas corporais. A pesquisa seguiu os princípios éticos previstos, garantindo o anonimato por meio de pseudônimos e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O estudo foi feito com onze participantes — duas mediadoras e nove integrantes — do grupo. Os pseudônimos inspirados no Guia de Aves da cidade de São Paulo, conduziram as narrativas desta pesquisa contadas por: Suiriri, Tesoura, Verão, Tangará, Jaçanã, Mariquita, Filipe, João de Barro, Risadinha, Ananai e Irerê.



Como procedimentos de coleta de dados, optamos pela realização de entrevistas individuais semiestruturada com as mediadoras e participantes do grupo, bem como uma análise documental para ampliar as fontes de informação, sendo esta definida como a fonte de coleta de dados restrita a documentos que podem ser escritos ou não (Markoni; Lakatos, 2003).

As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet*®, sendo gravadas com autorização prévia dos participantes, transcritas integralmente e analisadas por meio da análise de narrativas (Bastos; Biar, 2015). Foram realizadas ao todo dez entrevistas com os integrantes, somadas a três entrevistas realizadas com as mediadoras, duas com Ananaí e uma com Irerê, totalizando 13 entrevistas.

Utilizamos a análise de Narrativa, para a análise dos dados coletados por meio das entrevistas, por apresentar-se como caminho para examinar o discurso gerado em diferentes contextos pelos diferentes atores sociais, como em interações cotidianas, institucionais, em entrevistas de pesquisa e em grupos focais (Bastos; Biar, 2015).

Desta forma, após realizar a transcrição, foi realizada a análise das entrevistas onde consideramos as narrativas trazidas pelos sujeitos acerca do Processo de Composição Coreográfica (PCC), mas também as narrativas quanto às experiências diversas vivenciadas no contexto do grupo e que tivessem relação com os objetivos desta pesquisa.

Consideramos também aspectos levantados no referencial teórico/conceitual para a divisão das categorias de análise desta pesquisa como sugerido por Duarte (2004) de forma que as narrativas foram agrupadas de acordo com as categorias básicas acerca da educação intercultural propostas por Candau (2012): *sujeitos e atores, saberes e conhecimentos, práticas socioeducativas e políticas públicas* (Candau, 2012).

No âmbito da análise documental utilizamos como critério de inclusão documentos que abordassem assuntos pertinentes ao grupo de extensão universitária de adultos, tendo em vista que observamos a presença de materiais sobre as diferentes vertentes do grupo como outros campos de atuação dentro do tripé universitário. Assim, documentos relacionados a estas outras atividades do grupo não foram considerados nesta coleta/análise, entretanto podem ter sido utilizados como referencial teórico em outras etapas desta pesquisa.

Consideramos reportagens institucionais e documentos institucionais, publicações em mídias sociais *Instagram* e *Facebook*, arquivos particulares fornecidos pelas mediadoras, fotografias, audiovideografias, pesquisas científicas concluídas (artigos, dissertações e teses) e resumos publicados no Fórum Internacional de GPT e no Congresso Nacional de GPT.

Além disso, incluímos uma pesquisa videográfica de *Lives* nos canais do *Instagram*® e *Youtube*® voltados a GPT, realizados por diversos grupos, que tivesse a participação de diferentes integrantes do grupo ao serem entrevistados e convidados a falar sobre temáticas diversas. Realizamos um recorte apenas daquelas que retrataram aspectos gerais do grupo e relações sobre os encontros e processos de construção coreográficos e apresentações em festivais. Sendo tais materiais transcritos e, posteriormente, analisados.

Foram catalogados de acordo com o tipo e analisados um total de 10 reportagens institucionais, 14 publicações considerando documentos institucionais, resumos publicados em congressos, artigos científicos, dissertação, livro e capítulo de livro e 8 *Lives*.

Um questionário (Markoni; Lakatos, 2003) também foi aplicado no início da pesquisa, com objetivo de coletar informações gerais e aspectos socioculturais acerca dos participantes da pesquisa e da sua participação no grupo.

Em busca de validade, ou seja, encontrar recursos que fornecessem credibilidade aos seus estudos no campo científico (Basso Júnior *et. al.*, 2016), realizamos a triangulação metodológica combinando: a) análise documental de materiais produzidos pelo grupo (registros de planejamento, roteiros de ensaio, descrições de apresentações e documentos institucionais relacionados à extensão); b) entrevistas semiestruturadas com mediadoras; e, c) entrevistas semiestruturadas com participantes, contemplando trajetórias, percepções sobre participação, experiências de condução e compartilhamento de saberes, e sentidos.

Respeitando a ética vigente em nosso País, entramos junto ao Comitê de Ética, para que os convidados participassem voluntariamente e com as devidas autorizações, realizamos as entrevistas para esta pesquisa, estando firmado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado sob o número 66762123.0.0000.5391.

A organização do grupo: em busca de uma horizontalidade mediada

A discussão seguirá parte do pensamento inaugurado por Boaventura Sousa Santosⁱ (2007), que confronta a monocultura da ciência moderna ao propor uma epistemologia de Ecologia de Saberes ancorada na pluralidade de conhecimentos heterogêneos, que estejam de encontro em interações sustentáveis e dinâmicas sem comprometimento da sua autonomia.

Tal proposta configura-se como um fundamento teórico para a construção de uma educação intercultural crítica, perspectiva que vem sendo desenvolvida no campo educacional brasileiro por Vera Candau. A autora compreende essa educação



como uma prática pautada na valorização da diferença como riqueza, articulada a processos contínuos de diálogo entre sujeitos e saberes diversos que contribuem para a afirmação de diferentes dimensões da justiça — social, econômica, cognitiva e cultural — e para a constituição de relações mais igualitárias entre grupos socioculturais, bem como para a democratização da sociedade por meio de políticas que integrem igualdade e diferença (Candau, 2014 *apud* Candau, 2016).

Essa perspectiva dialoga com a noção de Ecologia de Saberes desenvolvida no âmbito da educação popular (Santos, L., 2014) onde foram orientadas ações para uma proposta de interação horizontal, construtiva e não hierárquica entre diferentes formas de conhecimento permitindo que o saber científico se torne mais socialmente relevante ao ser confrontado e complementado pelo saber da experiência, popular ou tradicional. Fundamentada no reconhecimento da incompletude de todos os saberes, essa proposta busca promover a justiça cognitiva e fortalecer a relevância social do conhecimento (Santos, B. 2007).

Os dados indicam que o grupo é orientado por uma perspectiva dialógica, evoluindo de uma condução inicial mais diretiva – necessária em fases iniciais de organização – para uma dinâmica pedagógica colaborativa e democrática. Esse processo, marcado por protagonismo distribuído, trocas interculturais e reconhecimento de saberes prévios, confirma a visão de Ayoub (2022) de que a GPT é um espaço que promove interações humanas baseadas na diversidade de sujeitos, corpos, práticas, pluralidade cultural e conhecimentos de distintos grupos sociais.

A análise evidencia que o grupo atua de acordo com os princípios da extensão universitária em GPT, o que confirma achados de estudos anteriores. De acordo com Carbinatto e Furtado (2019) participar coletivamente da CC favorece o protagonismo e contribui para formar indivíduos mais críticos e autônomos. Assim, a GPT revela-se como um espaço de desenvolvimento pessoal, social e estético, sustentado por práticas criativas e colaborativas.

A mediadora Ananaí ressalta em dado contexto como “*um grupo bastante autônomo das suas organizações, na sua representação, um grupo que independe de uma condução é de uma liderança única, né?*”.

Preceitos que parecem permear as ações pedagógicas, que reconhecem os diferentes saberes dos seus integrantes:

Reportagem - Nós queremos seres humanos críticos, criativos, e que saibam lidar com o outro. É uma turma totalmente mista, tem gente de diversas idades e habilidades, e eles têm que fazer uma composição juntos. Isso permite que o aluno entenda o seu limite, mas saiba que isso não o impede de estar num projeto comum. Ao mesmo tempo, é muito bom perceber que a equipe tem que caminhar junto.

Iniciativas para a inclusão da participação dos integrantes nas diferentes ações que perpassam o desenvolvimento e manutenção do grupo que foram incentivadas pelas mediadoras:

Live 1 - Então apesar da gente ter o nome, já ter ali o projeto, o logo ele, ele partiu também das pessoas, depois a cor que a gente ia usar no nosso uniforme e aí, se nós queremos que as pessoas se sintam parte daquele grupo, obviamente que a gente trabalha nesse sentido, do empoderar, do dar autonomia para que eles também deem opinião dentro do grupo, né?

Live 1 - É, e, aliás, essa é uma característica que a gente tem primado muito no grupo, né? Que o grupo seja autônomo mesmo, né? Então, a escolha do tema para as composições coreográficas, a escolha da cor do uniforme, a escolha do logo, a escolha da música e toda a composição coreográfica, na verdade, tem sido realmente feito da maneira mais democrática possível, né? É sempre tentando, é, trocar, né? E é claro que isso não é fácil, isso, tem muita confusão, tem briga, tem bate boca, tem discordâncias, mas a gente ainda tem acreditado que a gente cresce também nessas divergências, né?

O grupo demonstra, em seu aspecto organizacional, o esforço de envolver os integrantes na construção, manutenção e transformação das atividades, promovendo participação ativa e relações de solidariedade que vão além da CC e alcançam áreas como organização, gestão e finanças. Um exemplo disso foi a criação da logo do grupo, liderada por uma ginasta e seu companheiro. Esse movimento reforça a perspectiva da educação intercultural, entendida como uma prática que não se limita a momentos específicos, mas busca desenvolver um enfoque global que afete todos os seus participantes em todas as dimensões do projeto educativo, bem como nos diferentes âmbitos em que ele se desenvolve (Candau, 2008).

Tais ações de participação coletiva não ocorriam de forma linear e totalmente sistematizada, pois alguns fatores influenciavam nestes processos como a organização temporal evidenciada em alguns momentos como: definição de objetivos a curto e longo prazo; ampliação do repertório gímico do grupo; processos de composição coreográficos e período de ensaios e participação em eventos (Almeida, 2024).

Observamos indícios de uma prática coletiva em cada um desses momentos partindo principalmente de rodas de conversa no início e ao final do treino onde todos eram convidados a colaborar com suas ideias e percepções. Além disso, durante as sessões do treino as contribuições ocorriam também por meio de vivências práticas, onde os integrantes escolhiam como e com o que poderiam contribuir e compartilhar. Nos processos de composição coreográficos essas trocas eram realizadas tanto no campo das subjetividades que envolvem uma coreografia, como em todas as etapas de



sua construção como a escolha de materiais, músicas, figurinos e movimentos (Almeida, 2024).

Nesse processo de trocas, ampliaram-se as formas de contribuição, permitindo que os participantes compartilhassem diferentes experiências, práticas e conhecimentos, ou seja, uma diversidade de saberes científicos/escolares; sociais/ da experiência e saberes morais e éticos adquiridos em diversos grupos e instâncias sociais eram partilhados neste diálogo que acontecia nos encontros (Pedreira, 2020).

Mariquita - Por exemplo, teve época de ter uma senhora que ela era uma professora, ela é uma professora não, era uma funcionária aposentada da USP. Ela já tinha feito pilates, ela já tinha feito outras atividades assim, mas ela não tinha nenhum histórico mais profissional com atividade física. A gente, a contribuição que ela dava era eram ótimas [...]. Então assim começava a gente fazia um pequeno círculo só pra bom dia tal e aí já ia pro treino. Aí ia pro treino e o aquecimento, treino, as vezes tinha uma parte de coreografia no final. E, depois uma roda de conversa pra finalizar aquela temática, as vezes que a gente estava indo pra festival tinha que organizar todo o paranaú de dinheiro de quem vai fazer o quê? Rifa, né? Não tem tudo isso também. E às vezes as reflexões sobre a própria ação, sabe? De um momento assim de reflexão sobre aquilo que a gente tinha feito. Então eu sinto que as contribuições dela por exemplo iam muito nesse sentido sabe? Ela trazia uma reflexão sobre o corpo assim sobre a potencialidade sabe de cada um e sobre superar os próprios desafios, muito mais nesse sentido. Então, assim, cada um também, não é que era obrigatório, sabe? Mas cada um contribuía com aquilo que tinha de melhor.

A busca pelo diálogo não é simples, pois as relações sociais são atravessadas por disputas de poder e desigualdades, pois a hegemonia tende a reproduzir desigualdades entre diferentes grupos sociais (Santos, L., 2014). No contexto analisado, tais assimetrias também se manifestam nas interações entre as mediadoras e integrantes do grupo que trazem consigo saberes distintos, níveis variados de experiência, trajetórias diversas na prática da ginástica e múltiplas visões de mundo, tornando o diálogo mais complexo e ainda mais necessário.

Diante disso, a horizontalidade não implica ausência de liderança ou técnica, mas uma mediação que favoreça a coautoria, permitindo que todos liderem, proponham e aprendam. Nesse modelo, o diálogo numa relação horizontal reafirma que não há conhecimentos superiores ou inferiores, mas diferentes concepções de realidade que podem e devem comunicar-se, tornando-se interdependentes (Santos, L., 2014).

Ananaí - Então eu sinto que no começo eu e Irerê conduzíamos de modo mais diretivo. Ainda que muita gente participasse. Mas eu acho que era necessário naquele momento, porque era o

começo do grupo. As coisas ainda estavam se ajustando. Hoje, não mais. Hoje se por ventura eu e a Irerê não aparecermos amanhã. Se a gente sumir amanhã, não aparecer, o grupo vai funcionar. Sabe assim eu tenho certeza que alguém dali vai tomar a frente, vai pôr a música, o outro já vai conduzir, o outro já vai ensaiar e o grupo vai rolar.

Filipe - eu achei bem na medida, assim no começo elas terem esse papel mais diretivo, um papel mais é de trazer as certezas, né? Algo que a gente no começo não, não lembro se tinha alguém que já tinha participado. Mas eu lembro do grupo ter esse aspecto bem, entre aspas, iniciante, né? Não, não fazia ideia de como era. [...] Então, aos poucos elas se sentiram, acho que elas se sentiram à vontade para sair, porque a gente foi tomando mais propriedade do que era prática, né?

Retomamos o aspecto processual, contínuo e permanente da educação intercultural na construção de dinâmicas que promovam o diálogo intercultural (Sacavino, 2020) destacando que processos pedagógicos não se desenvolvem de forma uniforme. Ademais, sinalizam que a diretividade inicial teve um papel estruturante para o grupo, oferecendo referenciais e segurança aos iniciantes, sem sufocar iniciativas emergentes. Com o tempo, fortaleceu-se um ambiente em que “se a mediadora não aparecer, o grupo funciona” (Ananaí), pois alguém “põe a música” (Ananaí), outro “conduz” (Ananaí), indicando uma circulação de papéis e apropriação de processos.

Do ponto de vista temporal, ocorreu uma delimitação de um cronograma mais organizado no ano de criação, período de construção inicial e consolidação do grupo, o que necessitava de maiores direcionamentos, tendo em vista o aspecto inovador de ser um grupo de GPT pioneiro no âmbito institucional (Almeida, 2024). Além disso, tal prática corporal ainda é pouco difundida nos diferentes espaços sociais, em comparação com outras modalidades gímnicas mais conhecidas, divulgadas e reproduzidas. (Toledo, Tsukamoto, Carbinatto, 2024).

Ao longo do tempo o grupo foi adquirindo mais autonomia nas construções e tomadas de decisão, tendo como grande desafio as mudanças na sua configuração com a saída e entrada de integrantes por motivos diversos, como a natureza transitória da universidade (formaturas e trancamentos de curso); conflito de horários por conta de alterações na grade acadêmica a cada semestre e falta de apoio financeiro como bolsas de extensão ou auxílio para participar dos eventos e festivais (Batista, 2019).

Entretanto, cabe destacar que esta mudança na configuração não foi vista como problema, ainda que ao lidar com a diversidade muitas vezes assuste e desafie, reconhecer as diferenças implica em romper com preconceitos, enquanto busca avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo. Deve-se contrapor com a ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional visando uma educação para além do seu aspecto



institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano (Gomes, 1999; 2003).

Diante disso, percebemos no grupo o reconhecimento da diferença como riqueza e um posicionamento social do grupo para que se torne um espaço mais democrático e inclusivo (Almeida, 2024). A temática da diversidade sociocultural é constantemente percebida pelos seus integrantes, como na reflexão trazida por Risadinha sobre a configuração do grupo mais atualmente: *“Eh e assim, e o bacana de ter entrado pessoas integrantes novos no grupo é que assim coincidência ou não entraram pessoas de origens étnicas assim diferentes”*.

Essa mudança na configuração do grupo também foi percebida pela integrante Jaçanã, acrescentando outros aspectos: *a gente começou com um grupo que era muito jovem e hoje a gente tem um grupo que tem jovem, mas muito mais pessoas eh quarenta, cinquenta, cinquenta e cinco em diante*.

A integrante Mariquita ainda complementa sobre essa diferenciação vivenciada no contexto do grupo, que pode ocorrer não apenas pelas características dos seus integrantes, mas também pelos diferentes momentos que perpassam as atividades e ações do grupo, bem como momentos sócio-histórico-culturais, e até mesmo mudanças nas trajetórias pessoais de alunos e mediadoras:

Mariquita - Nossa, tivemos momentos e momentos assim. Eu fiquei lá quatro anos, então eu percebi que conforme o grupo ia mudando, ia mudando as fases também, também se a gente tava próximo de apresentação ou não de um festival maior assim ou não. Então ia mudando bastante.

O grupo vivenciou uma experiência significativa durante a Gymnaestrada Mundialⁱⁱ, de 2019, em Dornbirn, Áustria, quando a ausência das mediadoras não impediu sua participação. Uma integrante foi escolhida para liderar o grupo, devido à sua experiência em edições anteriores e fluência em inglês (Patrício, 2021). A situação foi desafiadora, mas revelou um importante processo de transformação interna do grupo, mostrando que as mediadoras vinham preparando o coletivo para atuar com autonomia, fortalecendo a característica de ser um grupo “autogerível” durante o evento (Patrício, 2021, p. 113).

Essa dinâmica se alinha à concepção de Streck (2012), para quem ensinar e aprender não existem isoladamente, mas são momentos distintos e dinâmicos do ato de conhecer. Desta forma, o educador deve levar em consideração diversos aspectos e, neste sentido, estar aberto a promover a diferenciação pedagógica, contextualizando as suas práticas e ações de acordo com o grupo e as demandas as quais ele necessita, considerando as necessidades e anseios de cada aluno (Almeida, 2024).

Os discursos dos participantes da pesquisa mostram um processo gradual de confiança e de tomada de responsabilidade que começam a propor, conduzir e criar, apoiando-se em repertórios diversos, ao mesmo tempo em que a mediação se reorganiza para escutar, articular e facilitar encontros entre saberes. Nota-se a existência de uma colaboração intercultural, com diálogos e colaboração mútua, partindo do reconhecimento de que há diversidade nos contextos, e, portanto, de práticas intelectuais e de saberes (Mato, 2009).

Entretanto, ainda que a GPT se configure como possibilidade para ressignificar a prática gímnica voltando sua ação para o seu potencial pedagógico, tais ressignificações são diretamente dependentes das pessoas envolvidas na prática podendo, inclusive, ser orientada sem esses princípios reforçando aspectos de alto rendimento com foco apenas num produto de “*performance* tradicional” (Menegaldo, Bortoleto, 2022).

Desta maneira, profissionais que estejam alinhados com uma perspectiva intercultural crítica devem buscar reconhecer e valorizar as diferenças culturais, os saberes e práticas, e afirmar sua relação com o direito à educação de todos reconstruindo o que consideramos “comum” a todos e garantindo que os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam e a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como comum referência (Candau, 2012).

É preciso comprometer-se em propor ações que incentivem os participantes a desenvolver maior empatia, promovendo valores capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e solidária (Carbinatto, Furtado, 2019). Assim, poderão atuar do enfrentamento da monoculturalidade como efeito e meta do processo: ao reconhecer pluralidade de saberes e valorizar trajetórias, o grupo rompe com padrões de homogeneização presentes em certos modos de organização, ensino da ginástica e produção coreográfica (Santos, B., 2007; Sacavino, 2020).

Os encontros como espaços legítimos de trocas de saberes

Ao aprofundar a discussão sobre os saberes, Menegaldo e Bortoleto (2024), em estudo com diferentes grupos de extensão universitária, observaram que menos da metade de seus integrantes possuía experiências prévias com modalidades gímnicas esportivizadas. Já no presente estudo verificamos participantes com vivências em ginástica artística, ginástica estética de grupo, *parkour*, GPT além de outras práticas da cultura corporal de movimento como dança e circo, e diferentes âmbitos artísticos-expressivos como o teatro.

Esse aspecto nos remete à diversidade dos grupos de GPT que constroem seus repertórios a partir das características e experiências vividas de seus participantes



que são continuamente reelaborados ao longo do tempo, dando lugar a novas formações, novos repertórios e novas possibilidades de criação, uma vez que seus integrantes vão se modificando continuamente (Paoliello *et. al.*, 2014; Graner; Paoliello; Bortoleto, 2017). Os projetos extensionistas têm se consolidado como espaços de primeiro acesso às vivências gímnicas, ao mesmo tempo em que acolhem aqueles que já passaram por outros modelos de prática e desejam continuar seu desenvolvimento a partir de uma perspectiva distinta (Carbinatto, *et. al.*, 2025; Menegaldo e Bortoleto, 2024; Batista, *et. al.*, 2020).

Do ponto de vista da prática pedagógica, pesquisadores da área tem observado, com dados empíricos, a valorização dos conhecimentos prévios nos diferentes grupos de GPT por meio do encorajamento para a participação de todos no âmbito dos diferentes saberes sejam eles experiências com práticas corporais, ou até mesmo incluindo as suas experiências de vida (Carbinatto, *et. al.*, 2025; Corrêa, *et. al.*, 2025; Menegaldo e Bortoleto, 2024; Lopes; Carbinatto, 2023; Batista, *et. al.*, 2020).

Os grupos extensionistas universitários de GPT têm se configurado como espaços plurais de acesso à ginástica, orientados por propostas que valorizam a participação e a inclusão ampliando o potencial para o desenvolvimento do fazer gímico em uma perspectiva dialógica, reflexiva e crítica culminando em uma prática pedagógica transformadora (Almeida *et. al.*, 2021; Batista *et. al.*, 2020; Lopes, 2020; Toledo, 2020; Corrêa, 2022).

Numa perspectiva inicial sobre os encontros, iremos apresentar algumas definições sobre o grupo que já demonstram alguns aspectos de democratização da prática da GPT como a organização da atividade em dias e horários pré-estabelecidos, com prerrogativa de manutenção por todos os semestres buscando ofertar certa previsibilidade na oferta da prática permitindo que os estudantes e a comunidade em geral consigam se organizar previamente, buscando o ingresso ou a manutenção da sua participação no grupo (Almeida, 2024).

Além disso, destacamos a formação inicial das duas mediadoras ambas com experiência prévia em outros grupos de GPT que também apresentavam em suas propostas pedagógicas orientações de práticas pedagógicas coletivas. Podemos afirmar que tais vivências e formações colaboraram para que suas práticas, proposta e orientações transmitissem segurança e confiança para que os integrantes participassem de forma ativa do processo (Almeida, 2024).

Podemos observar indícios de uma perspectiva voltada para a participação e inclusão no grupo pesquisado por meio do relato da participante Tesoura: *“E as aulas eram, eram bem legais, eu lembro que era, como eu falei, elas eram bem é colaborativas, né? Você também trazia ideias e tudo mais”*.

A partir da palavra “colaborativas” derivada do verbo colaborar, pressupõe trabalhar junto, cooperar, participar, evidenciando o movimento de diálogo e troca entre os participantes, favorecendo o reconhecimento de saberes prévios. Contudo, garantir que essa colaboração se mantenha contínua é um processo complexo, pois os encontros/ aulas não se reduzem a uma perspectiva sistemática, pois muitos fatores interferem nas relações, desde as trajetórias pessoais até os objetivos estabelecidos para o grupo além do contexto sociopolítico-cultural vivenciados por todos ao longo do tempo (Almeida, 2024).

Diante disso, descrevemos alguns momentos em que identificamos o diálogo entre a proposta de ecologia de saberes e a educação intercultural a partir das percepções dos sujeitos, nos encontros e nas diferentes etapas de desenvolvimento do grupo, seja no processo de CC ou nas experimentações voltadas à ampliação do repertório de vivências.

Verão - os encontros estavam sendo ainda mais ou menos essa ideia de alguém conduzir a aula, na verdade, eu acho que até o meio do ano passado. Depois a gente começou a focar um pouco mais nos ensaios. É, foi isso no segundo semestre, mas até então era bem legal esse processo de. A gente tinha até uma tabelinha que aí se criava o que cada pessoa ia trazer para partilhar, né? Segundo o que se sabe, seja do teatro, seja da ginástica, o que for, isso era bem legal, né? Poder partilhar um pouquinho do teatro que a gente sabe com as pessoas que eu acho que todo mundo tem, né? Um pouco pra partilhar, pra falar alguma coisa. Então acho bem legal esse processo.

O diálogo na perspectiva de educação intercultural busca promover a troca entre os diferentes saberes nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nos espaços educativos (Sacavino, 2020), partindo do reconhecimento de que a exclusão social assume diferentes formas, e a luta pela justiça global também perpassa a luta pela justiça cognitiva global (Santos, B., 2007).

A ecologia de saberes propõe a reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza proporcionadas pelos diferentes conhecimentos. Logo, considera a preferência pelas formas de conhecimento garantindo a maior participação possível dos grupos sociais envolvidos na concepção, execução, controle e fruição da intervenção (Santos, B., 2007).

No grupo analisado observamos o movimento de reconhecimento dos saberes dos participantes e a valorização desta contribuição através de uma ação dialógica contínua nos diferentes momentos quando os integrantes eram convidados a compartilhar os conhecimentos prévios sobre a ginástica ou qualquer outra prática corporal vivenciada:



Mariquita - E é tinha uma menina que era a ginasta e inclusive hoje ela tem um espaço só de ginástica artística assim, ela fez mestrado na área e ela que ensinou muito das acrobacias e deu vários treinos pra gente fortalecendo e conseguindo fazer algumas coisas assim mais da ginástica, sabe? Também. Às vezes coisas mais simples assim.

Mariquita - Ah tinha um menino que era do *parkour* por exemplo quando era o dia dele era quase que o dia inteiro dele porque ele dava um milhão de coisas assim e ele é bem, como ele é do *parkour* ele tem toda essa parte lúdica de jogos, de você trabalhar com a ginástica, né? Mas de uma forma de brincadeira assim, então tem um monte de coisa competição, de jogos de nossa, é muito legal assim, muito, muito, muito legal, era bem útil.

Filipe - Tinham dias que os próprios alunos e alunas traziam propostas e eles que guiavam, né, algo. Então teve, já teve propostas com o circo, teve propostas com dança também, só que uma outra perspectiva. É dança circular. Teve eu mesmo fiz uma de *parkour* com passagem de obstáculos e acrobacias. Então, cada integrante do grupo começou a trazer é mais diferentes jeitos de movimentação que poderiam trazer gatilhos para novas ideias e, enfim.

Neste sentido, a prática da GPT, inserida na extensão universitária, pode configurar um lugar de circulação de saberes, onde o conhecimento técnico convive com diversas práticas compartilhadas como: brincadeiras, jogos, movimentos corporais e reflexões éticas. A continuidade entre as trocas também dispara ideias para novos encontros e possibilidades no desenvolvimento do grupo, seja uma nova CC, elementos para a composição, ou apenas para a ampliação do repertório corporal do coletivo. Esse processo conversa com o proposto pela interculturalidade crítica ao reconhecer diferenças, dialogar e promover sua valorização enquanto se reconstrói o conhecimento comum a todos (Candau, 2012).

Retomando o aspecto desafiador das mudanças na constituição do grupo foi percebida uma tensão por parte da integrante Verão:

Verão - Olha, eu gostava bastante de estar ali, mas às vezes vinha, algumas coisas assim que eu já sabia, confesso que às vezes falava, nossa, tá, é uma ansiedade mesmo, sabe? De às vezes tá achando que tá perdendo algum tempo assim, sabe? Mas depois me colocava no lugar. Não beleza, é bom repetir, né? Eu tô. Acho que eu tô nesses últimos anos assim entendendo esse lugar de novo e de novo. Sempre que a gente repetir algo nunca vai ser igual, né?

Ela também explicou como isso foi sendo conduzido e sua percepção diante de sua “angústia”:

Verão - Até eu lembro que a Irerê falou recentemente, e isso é verdade. Quando a gente vai fazer uma coreografia que uma pessoa não conseguiu ir. Por mais que seja a coreografia, muda

tudo. Então acho que naquele tempo, assim, eu tinha essa percepção de aí parece que eu queria estar fazendo alguma coisa nova, diferente, treinando algo que eu não sei, mas hoje tem um pouco mais dessa percepção de que a outra pessoa está ali, vai ser diferente. Por mais que eu que eu entenda algo, né tenha passado por algo, mas vai ser diferente. Pensar nesse encontro, né? Pensar que nesse encontro, mesmo muito mais do que aí, quero fazer uma coisa nova, que era mais ou menos por aí. O que eu penso hoje é de novo, sempre que a gente repetir algo nunca vai ser igual, né?

Diante deste relato, percebemos o quanto a educação intercultural possuiu desafios em processos em que a continuidade do grupo perpassa mudanças na sua configuração, nos seus integrantes, gerando novas diferenças que surgem a cada encontro. E o quanto a presença deste diálogo que apresente as diferenças como riqueza em aprendizagem coletiva fizeram mudanças na percepção sobre esta temática da diversidade no contexto do grupo.

Gonçalves e Silva (1996) apud Gomes (1999, 2003) aponta que educar para a diversidade é fazer das diferenças um trunfo, explorando a sua riqueza e possibilitando a troca. A autora ainda acrescenta que proceder como grupo, é entender que o acontecer humano é feito de avanços e limites onde o diverso que impulsiona a nossa vida deve nos impulsionar para a busca de práticas pedagógicas, sociais e políticas em que essas diferenças sejam entendidas como parte de nossa vivência e não como algo exótico e nem como desvio ou desvantagem.

No âmbito da CC, diversos grupos já compartilharam caminhos e possibilidades nos seus processos de criação a partir de suas bases teóricas e metodologias aplicadas e/ou desenvolvidas, a exemplos dos trabalhos do Grupo Ginástico Unicamp (Graner; Paoliello; Bortoletto, 2017; Paoliello *et. al.*, 2014), Cignus (Oliveira M. *et. al.*, 2016), Gymnarteiros (Carvalho *et. al.*, 2016), GYMNUSP (Carbinatto, Ehrenberg, 2020), GGD (Lopes, 2020) e PRODAGIN (Corrêa, 2022).

Ainda que não exista um único caminho ou modelo a ser seguido, corroboramos com Henrique e colaboradoras (2022) ao afirmarem não ser possível estabelecer um padrão ou uniformizar métodos coreográficos, pois os processos devem reconhecer percursos essencialmente singulares que dialogam com as trajetórias necessidades de cada grupo. Notamos potencialidades nos processos de construção coreográficos orientados pela prática coletiva, reflexiva e crítica (Corrêa; Soares; Carbinatto, 2022; Corrêa, 2022; Almeida *et. al.*, 2021; Antualpa *et. al.*, 2021; Lopes, 2020; Batista, 2019; Menegaldo, 2018).

Para os participantes da pesquisa, as vivências compartilhadas continuaram acontecendo nos momentos destinados à CC. Estas construções configuram-se como projetos fundamentados nos conhecimentos e saberes dos integrantes. Ao realizar propostas que atribuem protagonismo aos participantes nas tomadas de decisão, o



grupo rompe com modelos que hierarquizam saberes, especialmente nas escolhas concretas das formas de conhecimento privilegiadas em determinado contexto (Santos, B., 2007).

Notamos também uma confirmação de que a CC no contexto do grupo não é apenas uma atividade/tarefa pedagógica com fim nela mesma, mas um processo de ampliação do repertório sociocultural do grupo, partindo dos conhecimentos e saberes prévios dos seus integrantes.

Mariquita - Então o que você tem a contribuir? Pra, como vivência e que pode ou não, mas potencialmente pode sim ser usado para a coreografia. Então era acho que era mais pelos integrantes do que pela coreografia em si. Pelo quem compunha o grupo estava disposto né? A compartilhar do que baseados tipo não, vamos fazer um encontro sobre isso porque essa parte da coreografia a gente quer colocar isso. Não, era pelas pessoas tinham ali.

Jaçanã - Mas o grupo me respeita e aí a partir disso também é outro lugar que você se transforma né? Se transforma, se reconecta. Eh você cria a partir da sua própria, da sua dificuldade em realizar coisas.

É evidente uma busca por uma horizontalidade nas relações entre os diferentes saberes, não apenas os vinculados às ginásticas, pois integrantes com vivências em ginástica artística, *parkour*, dança circular ou circo conduzem processos, propõem exercícios, sugerem jogos e criam sequências que, mais adiante, se tornam material coreográfico. Ao mesmo tempo, pessoas sem histórico técnico estruturado aportam reflexões sobre o corpo, coragem, superação e potência de cada um, trabalhando dimensões de sentido e afetos que atravessam a prática. Essa perspectiva se alinha à proposta da ecologia de saberes, e, pode maximizar o contributo de cada forma de conhecimento na construção de sociedades mais democráticas e justas (Santos; Meneses; Nunes, 2006).

Ao aprofundarmos a discussão sobre os saberes compartilhados e mobilizados pelo grupo ao longo dos encontros, observamos que não houve a presença de um centro dominador, superior ou organizador que se sobrepusesse às demais referências culturais, nem de uma cultura hegemônica que orientasse as outras (Sacavino, 2020). Contudo, em determinados momentos do processo, alguns saberes foram subjetivamente hierarquizados pelos próprios participantes — movimento que foi sendo ressignificado a partir da continuidade das experiências ancoradas no diálogo, colaboração mútua e incentivo à participação constante (Almeida, 2024).

Os integrantes foram mudando suas percepções, ampliando suas visões sobre seus próprios conhecimentos como saberes válidos, reconhecendo a importância de si e de sua trajetória por parte dos integrantes, com latente possibilidade de romper

com aspectos de padronização, homogeneização, monoculturalidade e universalidade, que ainda permeiam os processos educativos (Sacavino, 2020):

Live 3 - Eu não chego na academia e vou aprender só aquilo que a academia está me ensinando. Meu corpo tem uma história, né? Meu corpo brincou, meu corpo tocou e a ginástica para todos dentro do grupo, a gente aproveita muito disso, dessa nossa memória de corpo, dessa cultura de corpo.

Live 2 - Esse tipo de metodologia que a gente vem trabalhando e vem pensando [...] também nos ajuda a pensar que existem corpos diferentes, habilidades diferentes e por meio desta metodologia que a gente pensa a ginástica para todos, a gente consegue tirar o que é de melhor de cada um.

Diante disso, reforçamos neste trabalho que as práticas educativas precisam (e devem!) valorizar também as histórias de vida de alunos/as e professores/as, favorecendo a troca, o intercâmbio e o reconhecimento mútuo, rompendo com a formação de subjetividades individualistas que orientam ações educativas na nossa sociedade (Candau, 2016).

Conclusões

Concluimos que a prática extensionista em GPT analisada neste estudo configura-se como um espaço privilegiado para o reconhecimento de trajetórias dos seus praticantes. Nesse processo, o reconhecimento dos saberes prévios deixou de ocupar um lugar secundário e passou a constituir-se como princípio estruturante: conhecimentos oriundos do teatro, circo, dança, *parkour*, pilates, jogos e brincadeiras, bem como reflexões éticas e experiências profissionais e comunitárias, são incorporados às aulas, ensaios e coreografias, desencadeando processos de criação, aprendizagem e pertencimento.

A ecologia de saberes, ao propor o diálogo e a coexistência entre o conhecimento científico e outras formas de produção de sentido — populares, tradicionais, artísticas e comunitárias — permite ampliar os horizontes formativos da GPT e recolocar em pauta critérios de validade que considerem utilidade social, pertinência contextual e consistência ética (Santos; Meneses; Nunes, 2006). Longe de equivaler todos os saberes ou rejeitar a ciência, essa perspectiva reafirma a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem diferentes modos de saber e existir. Assim, as propostas de ginástica, quando orientadas por esses princípios, tornam-se terreno fértil para o exercício do diálogo e para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente comprometidos.



Referências

- ALMEIDA, Camila das Mercês Duarte. **Composição coreográfica na ginástica para todos:** multiculturalismo em foco. Dissertação (Mestrado em Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.
- ALMEIDA, Camila das Mercês Duarte; MOTA, Kaio César Celli; NASCIMENTO, Iracema Santos do; CARBINATTO, Michele Viviene. Pensamento Pedagógico Decolonial e a Ginástica: Diálogos Iniciais. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v.20, n. 04, p. 85-92, 2021
- ANTUALPA, Kizzy Fernandes; SANTOS, Emilena Sousa dos; LIMA, Letícia Bartholomeu de Queiroz; NASCIMENTO, Vitória Lima. A ginástica para todos e a Bahia que não se vê. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-18, 2021.
- AYOUB, Eliana. Ginástica para todas, todes e todos: por uma pedagogia da diversidade. *Conexões*, v. 20, p. e022040-e022040, 2022.
- BASSO JÚNIOR, Ademor Fábio; PERSCH, Leonice Link; KIEKOW, Andreia; SEBEN, Patrícia Saraiva; GUBER, Flavia.; TONDOLO, Vilmar Antonio Gonçalves. Triangulação: uma ferramenta de validade e confiabilidade. **SINERGIA-Revista do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis**, v. 20, n. 1, p. 19-28, 2016.
- BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. especial, p. 97-126, 2015.
- BATISTA, Mellina Sousa; LOPES, Priscila; PATRÍCIO, Tamiris Lima; HENRIQUE, Nayana Ribeiro; FURTADO, Lorena Nabanete dos Reis; CARBINATTO, Michele Viviene. Ginástica para todos: questões sobre uma experiência de aprendizagem crítica. **Corpoconsciência**, v.24, n. 1, p. 194-204, jan./ abr., 2020.
- BATISTA, Mellina Souza. **Extensão universitária:** análise dos Grupos de Ginástica para Todos. Dissertação (Mestrado em Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- BENTO-SOARES, Daniela; SCHIAVON, Laurita Marconi. Gymnastics for all: diferente cultures, diferente perspectives. **Science of Gymnastics Journal**, v. 12, n. 1, 2020.
- CANAU, Vera Maria Ferrão. "IDEIAS-FORÇA" DO PENSAMENTO DE BOAVENTURA SOUSA SANTOS E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL. **Educação em Revista**, v. 32, p. 15-34, 2016.
- CANAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 45-56, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 65-82, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARBINATTO, Michele Viviene.; HENRIQUE, Nayana Ribeiro; PATRICIO, Tamiris Lima. Se-Movimentar ginástico: um olhar fenomenológico sobre o processo de ensino e aprendizagem da ginástica. **Educação e Pesquisa**, v. 49, e247388, 2023.

CARBINATTO, Michele Viviene; BATISTA, Mellina Sousa; FURTADO, Lorena Nabanete dos Reis; HENRIQUE, Nayana Ribeiro; PATRÍCIO, Tamiris Lima. Extensão universitária em ginástica para todos: inferência na formação, atuação e reconhecimento de campo profissional. **Interfaces – Revista de Extensão da UFMG**, v. 13, p. 1–16, 2025.

CARBINATTO, Michele Viviene; FURTADO, Lorena Nabanete dos Reis. Choreographic process in Gymnastics for all. **Science of gymnastics journal**, v. 11, n. 3, 2019.

CARBINATTO, Michele Viviene; STADINIK, Adriana Maria (Org.). **O Brasil nas Gymnaestradas Mundiais**. O Brasil nas Gymnaestradas Mundiais. Aracaju: Confederação Brasileira de Ginástica, 2025.

CARVALHO, Kássia Mitally da Costa; ZILBERBERG, Tatiana Passos; REIS, Lorena Nabanete; DODÔ, Aline Menezes; PONTES, João Airton de Matos. Ginástica Para Todos no Ceará: história da modalidade no estado. **Conexões**, v. 14, n. 4, p. 3-24, 2016.

CORRÊA, Lionela da Silva. **Me apresento pro mundo descortinando a Amazônia?** o entrelaçar da identidade cultural na ginástica para todos. 2022. Tese (Doutorado). Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

CORRÊA, Lionela da Silva; CABO VERDE, Evandro Jorge Souza Ribeiro; CARBINATTO, Michele Viviene. Cultura Amazônica e Ginástica para Todos: experiências em tempos de pandemia. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 33, n. 00, p. e025003, 2025.

CORRÊA, Lionela da Silva; SOARES, Artemis de Araújo; CARBINATTO, Michele Viviene. Ginástica Para Todos e Identidade Amazônica: Caminhos à Decolonialidade. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 19, n. 60, p. 27-46, 2022.



GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. **Belo Horizonte: Mazza Edições**, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. *In*: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manuel; BARROS, Graciete Maria Nascimento. **Diversidade na educação: reflexões e experiências**, v.67. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

GRANER, Larissa; PAOLIELLO, Elizabeth; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Grupo Ginástico Unicamp – Potencializando as interações humanas. *In*: BORTOLETO, Marco Antônio Coelho; PAOLIELLO, Elizabeth. **Ginástica para todos: um encontro com a coletividade**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2017.

LOPES, Priscila. **A gente abre a mente de uma forma extraordinária: potencialidades da pedagogia freiriana no desenvolvimento da Ginástica Para Todos**. Tese (Doutorado em Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

LOPES, Priscila; CARBINATTO, Michele Viviane. Princípios da pedagogia freiriana na extensão universitária em Ginástica para Todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280008, 2023.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATO, Daniel. Diferenças culturais, interculturalidade e inclusão na produção de conhecimentos e práticas socioeducativas. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

MENEGALDO, Fernanda Raffi. **Ginástica para Todos: por uma noção de coletividade**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

MENEGALDO, Fernanda Raffi; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. As experiências corporais de praticantes de Ginástica para Todos: indicadores de uma prática inclusiva. **Praxia-Revista on-line de Educação Física da UEG**, v. 6, p. e2024002-e2024002, 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Michele Ferreira de; GOMES, Lohany Cristina do Nascimento; VIEIRA, N. L.; BRAGA, Tatyana Thais Miranda. Construindo uma Ginástica para Todos em Goiás: A proposta do grupo universitário Cignus. *In*: OLIVEIRA, Michele Ferreira; TOLEDO, Eliana de. **Ginástica para todos: possibilidades de formação e intervenção**. Anápolis: Editora UEG, 2016.

OLIVEIRA, Michelle Ferreira de. **'Mulher, não te deixes castrar':** de Freire às Coras pela Ginástica para todos. 2023. Tese (doutorado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de. Educação física e diversidade cultural: um diálogo possível. **Conexões**, v. 5, n. 2, p. 19-30, 2007.

PAOLIELLO, Elizabeth; TOLEDO, Eliana de; AYOUB, Eliana; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; GRANER, Larissa. **Grupo Ginástico Unicamp: 25 anos.** Campinas: Unicamp, 2014.

PATRÍCIO, Tamiris Lima. **Ser no mundo e ser com outro:** experiências vividas em um festival de ginástica. 2021. Tese (Doutorado). Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

PEDREIRA, Silvia Maria. Educar em tempos sombrios: escolas como espaços de diálogo entre culturas e saberes. *In:* SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação em direitos humanos e interculturalidade.** Rio de Janeiro: Apoen, 2020.

SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos. **Educação**, v. 45, p. 1-18, 2020.

SANTOS, Ana Paula da Silva. O ensino da educação física na escola em uma perspectiva intercultural: um diálogo com as diferenças culturais. *In:* CANDAU, Vera Maria Ferrão. (org.). **Pedagogias Decoloniais e interculturalidade: insurgências.** Rio de Janeiro: Apoen, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G.; NUNES, João Arriscado. Conhecimento e transformação social: por uma ecologia de saberes. **Hiléia: revista de direito ambiental da Amazônia**, v. 4, n. 6, p. 9-103, 2006.

SANTOS, Luciana Marinho. Ecologia de saberes: a experiência do diálogo entre conhecimento científico e conhecimento tradicional na comunidade quilombola da Rocinha. **Tempus—Actas de Saúde Coletiva**, v. 8, n. 2, p. ág. 243-256, 2014.

STRECK, Danilo R. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 8-24, 2012.

TOLEDO, Eliana de. Estudos e Experiências sobre a Ginástica para todos e Paulo Freire. **Corpoconsciência**, p. 47-62, 2020.

TOLEDO, Eliana de; TSUKAMOTO, Mariana Harumi; CARBINATTO, Michele Viviene. Fundamentos da ginástica para todos. *In:* NUNOMURA, Myrian (org.). **Fundamentos da ginástica.** 3. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2024.



Recebido em: 30/11/2025

Aprovado em: 07/01/2026

Publicado em: 07/08/2026

ⁱ Reconhecemos o pesquisador e sua relevância para a base teórica escolhida, mas não concordamos com as condutas divulgadas ultimamente e optamos pela base teórica, mas pautamos em leituras de outros e outras teóricos/as, principalmente mulheres.

ⁱⁱ A Gymnaestrada Mundial é um evento que acontece de 4 em 4 anos organizado pela Federação Internacional de Ginástica em Comitê Local. Prevê apresentações de ginástica – coreografias – em diferentes modelos: palcos pela cidade-sede e arredores; espaços em centros de convenções; campos (espaço aberto) ou espaços de grandes eventos, como casa de shows, dentre outros. Para saber mais sugerimos o livro “O Brasil nas Gymnaestradas Mundiais” (Carbinatto; Stadnik, 2025).