QUANDO O TERRITÓRIO INDAGA OS PROCESSOS FORMATIVOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA PARAENSE

Profa Dra Maria da Conceição dos Santos Costa
Universidade Federal do Pará. E-mail: concita.ufpa@gmail.com
Eixo 2 – Configurações da Educação Superior: diferentes concepções e percursos formativos em disputa.

Introdução

Este estudo apresenta a temática sobre o território e os processos formativos no Curso de Licenciatura em Educação Física na Amazônia paraense. A motivação emerge do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) o mobilizador desta iniciativa, por meio da aliança entre Universidade e escola pública.

Este programa vinculado à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), criado em um contexto histórico em que o Brasil enfrentava déficit de professores e desvalorização da carreira docente. Como uma alternativa apresentada pelo Governo Federal "[...] implementou ações como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, que visava fortalecer os cursos de licenciatura nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES" (Dourado, Dias, Novaz, 2025, p. 1).

Assim, tem como objetivo central: analisar como a aproximação com os territórios da periferia podem promover processos formativos contra hegemônicos no Curso de Licenciatura em Educação Física na Amazônia paraense, em especial na Universidade Federal do Pará, por meio do PIBID. A questão problema que norteou este estudo consiste em: Como a aproximação com os territórios da periferia podem promover processos formativos contra hegemônicos no Curso de Licenciatura em Educação Física na Amazônia paraense, em especial na Universidade Federal do Pará, por meio do PIBID?

A formação de professores (as) em educação física está situada historicamente dentro de um contexto amplo da luta de classes, e que o trabalho e a educação estão indissociáveis (Costa, 2017) para a formação humana e constituição de uma práxis educativa crítica, criativa, emancipada e territorializada, na contramão do que vem sendo posto na agenda educativa via avaliação em larga escala, plataformização da educação e cortes orçamentários para a educação pública.

Para Lima e Costa (2025), a articulação entre território-formação-trabalho ganha centralidade e importância ao considerar a diversidade de territórios, territorialidades e a luta

de classes que constituem as Amazônias, em destaque a Amazônia paraense, na qual convivemos com esse território.

Nessa direção, o PIBID em Educação Física, se alia a um projeto de formação humana que fortalece a relação teoria-prática, o direito ao trabalho e a materialidade das práticas corporais por meio da Cultura Corporal (Coletivo de Autores, 1992), como um direito das crianças, jovens, adultos e idosos a conhecer, problematizar, vivenciar, com condições dignas e territorializadas, inclusivas e que possam contribuir com a formação humana de todos os sujeitos educativos do espaço escolar.

A metodologia se filia à abordagem qualitativa (Minayo, 2007) e crítica-dialética (Gamboa, 2012); e apresenta a premissa de aproximar o território, a práxis educativa, a formação e o trabalho docente do/com o território da periferia, considerando o conjunto de desafios e perspectivas que os sujeitos educativos materializam na realidade da escola pública, no contexto da Amazônia paraense, por meio da Cultura Corporal.

O contexto da Amazônia paraense: sociodiversidade, educação física e território da periferia

Para Oliveira e Hage (2011) a compreensão da Amazônia paraense exige o reconhecimento de que este território não pode ser reduzido a uma dimensão meramente natural ou geográfica, sendo, sobretudo, um espaço produzido historicamente por relações sociais, culturais, econômicas, políticas e territoriais. Nesse sentido, pensar a Amazônia implica compreendê-la como uma realidade complexa, marcada pela presença de múltiplos sujeitos e formas de vida que, em constante interação, produzem diferentes modos de existência). Nessa perspectiva, a noção de território assume centralidade analítica, uma vez que ultrapassa a ideia de espaço físico e passa a ser entendida como resultado das relações sociais. Conforme afirmam Oliveira e Hage (2011):

> O território é compreendido como uma dimensão social, construída historicamente nas relações entre sociedade e espaço, não sendo concebido como um mero espaço-suporte de elementos naturais, mas como resultado de relações sociais, políticas, culturais e econômicas (Oliveira; Hage, 2011, p. 144).

A partir dessa compreensão, o território passa a ser entendido como uma construção dinâmica, marcada por disputas, apropriações e diferentes formas de uso, o que evidencia sua complexidade. Essa leitura dialoga com as contribuições de Santos (2006), ao compreender o espaço como uma instância socialmente produzida, constituída por relações de poder e por

diferentes interesses que se materializam no território. Nesse sentido, o território deve ser analisado de maneira relacional e multidimensional, envolvendo aspectos econômicos, políticos, culturais e simbólicos que se articulam na produção do espaço social. Tal compreensão permite avançar na análise da realidade amazônica, evidenciando que a região não é homogênea, mas composta por múltiplas territorialidades.

A Amazônia paraense, nesse contexto, caracteriza-se por uma expressiva sociodiversidade, resultante da presença de diferentes grupos sociais, como ribeirinhos, quilombolas, povos indígenas, extrativistas e agricultores familiares. Esses sujeitos constroem suas relações com o território a partir de práticas sociais e culturais específicas, formando uma complexa rede de interações que expressa diferentes formas de viver, produzir e se relacionar com o espaço (Oliveira e Hage, 2011).

Entretanto, essa diversidade convive com profundas desigualdades, especialmente nos contextos urbanos periféricos. No caso da cidade de Belém, as periferias configuram-se como territórios marcados por vulnerabilidade social, caracterizados por limitações estruturais, desigual acesso a serviços públicos e condições precárias de vida, somando a um cenário de opressões que a classe trabalhadora atravessa mediante aos ataques aos direitos conquistados por suas lutas, bem como o acesso e condições de permanência à saúde, ao trabalho, ao saneamento, segurança, educação, dentre outros. Nessa perspectiva, em diálogo com Santos (2006), compreende-se que o espaço urbano é produzido de forma desigual, refletindo processos históricos de exclusão que impactam diretamente o cotidiano da população.

Os territórios periféricos não devem ser compreendidos apenas como espaços de carência, mas como contextos complexos, nos quais se articulam desigualdades, resistências e formas próprias de organização social. Essa realidade influencia diretamente o contexto educacional, uma vez que a escola pública está inserida nesses territórios e, portanto, reflete suas contradições e desafios, compreendendo-se a educação como uma prática que se constrói em diálogo com a realidade social dos sujeitos (Freire, 1996).

Além disso, as periferias apresentam importantes potencialidades, expressas na atuação de movimentos sociais, coletivos culturais e associações de moradores que se organizam na luta por melhores condições de vida e pelo direito à cidade. Esses sujeitos produzem formas de resistência e solidariedade que atravessam o cotidiano escolar e contribuem para a formação dos estudantes. No contexto de atuação do PIBID, desenvolvido em escolas localizadas em

bairros periféricos de Belém-PA, observou-se um território marcado por diversidade sociocultural, mas também por desigualdades estruturais, evidenciando a complexidade das relações que se estabelecem entre escola, comunidade e território.

Nesse sentido, as condições materiais da escola, as relações estabelecidas no ambiente escolar e as experiências dos estudantes estão profundamente vinculadas ao território em que vivem. Assim, compreender a Amazônia paraense a partir de sua sociodiversidade e de suas múltiplas territorialidades possibilita uma leitura mais crítica do contexto educacional, especialmente nas periferias urbanas. Dessa forma, torna-se possível aproximar o debate do território da formação de professores (as) em educação física, a partir de uma perspectiva situada, considerando que estes se constroem em diálogo direto com as condições sociais, políticas, culturais e territoriais que caracterizam o espaço escolar e a universidade pública.

Conforme aponta Bracht (1999), a centralidade do esporte de rendimento e da lógica tecnicista contribuiu para a limitação do potencial educativo da área. Em contraposição, a abordagem da cultura corporal amplia esse entendimento ao reconhecer práticas como jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas enquanto manifestações culturais que expressam valores, identidades e formas de interação social (Coletivo de Autores, 1992). Nessa perspectiva, o movimento é compreendido como linguagem e meio de expressão, assumindo papel fundamental no processo educativo. E vamos além, compreendemos o movimento construído pelo conjunto de sujeitos educativos da escola pública como uma construção que advém de suas territorialidades, suas formas e conexões com o território, aqui em destaque das periferias, pois são as possibilidades de criação que crianças, jovens, adultos e idosos forjam a partir de seus corpos e seus processos de convivências mediados pelas práticas corporais.

A partir da contribuição de Freire (1987) e do Coletivo de Autores (1992), a Educação Física deve possibilitar aos(as) alunos (as) uma compreensão crítica, situada historicamente das práticas corporais, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da reflexão, da problematização para contribuir com a emancipação dos sujeitos.

É nesse contexto que se insere o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entendido como uma política relevante para a formação inicial de professores. Segundo Gatti et al. (2014), o programa possibilita a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, fortalecendo a aproximação entre universidade e escola e contribuindo para a construção da identidade docente. Essa vivência permite que os estudantes articulem

conhecimentos teóricos com as demandas concretas da prática pedagógica. No âmbito do PIBID da EF, a abordagem da cultura corporal ancora as convivências e práxis desenvolvidas nas escolas aliadas, envolvendo conteúdos como jogos, esportes, ginásticas e lutas. Essas experiências possibilitam aos bolsistas planejar, executar e refletir sobre suas ações pedagógicas, em um movimento dialético que se aproxima da noção de práxis educativa e do trabalho docente.

Conforme Freire (1987), a práxis educativa deve estar articulada à reflexão crítica, constituindo-se como ação voltada à transformação da realidade vista. Entretanto, o desenvolvimento dessas ações ocorre em contextos que contém diversos desafios, especialmente em escolas públicas situadas em territórios periféricos da Amazônia paraense. Tais desafios incluem limitações estruturais, como a escassez de materiais e de espaços adequados para as aulas, além de condições de trabalho que impactam o cotidiano docente. Na convivência com a escola pública, vimos o trabalho docente em educação física se materializar com uma jornada intensa de trabalho, com 8 turmas que a docente assumiu, e uma disputa frente a um currículo com foco nas avaliações em larga escala.

Diante desse cenário, torna-se fundamental discutir os desafios da práxis educativa. A práxis, entendida como a unidade entre teoria e prática, constitui um elemento central na formação docente crítica. Para Vázquez (1977), trata-se de uma ação transformadora fundamentada na reflexão, na qual teoria e prática não devem se dissociar. Assim, o trabalho docente exige constante análise e reelaboração, considerando as condições concretas em que se realiza.

Conclusão

O território pode se configurar como eixo mobilizador da práxis educativa e da formação de professores(as), articulando o trabalho docente e os conteúdos da cultura corporal em diálogo com as condições concretas de vida dos estudantes e das escolas. Dessa forma, a formação docente, quando situada e comprometida com o contexto social, favorece a materialização de uma práxis crítica, emancipadora e territorializada, na qual o conhecimento não se apresenta de forma descolada da realidade, mas como instrumento de leitura e intervenção para transformação desta sociedade.

Por fim, compreender os sujeitos que vivem nas periferias — suas experiências, culturas e formas de resistência — mostra-se fundamental para a construção de uma Educação Física

escolar significativa e socialmente referenciada. Em um contexto marcado pelo avanço de processos de privatização da educação pública, assim reafirma-se a importância de práticas educativas comprometidas com a escola pública, com a justiça social e com a formação humana em sua totalidade e territorialidades.

Referências

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física.** Cadernos CEDES, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69–88, 1999.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos. **Trabalho e formação docente em Educação Física na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Belém/PA.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

DE LIMA, Adriane Raquel Santana; COSTA, Maria da Conceição dos Santos**. Práxis educativa e cultura corporal na formação de professores(as) em Educação Física e Pedagogia: práticas de ensino emancipatórias da Amazônia paraense.** Educar em Revista, [S. l.], 2025. DOI: 10.1590/1984-0411.97134. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/97134. Acesso em: 29 fev. 2026.

DOURADO, G. L. S.; DIAS, R. S. S.; NOVAZ, K. P. **O impacto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação de futuros docentes.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 24.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11., 2025, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: USP/USJT; CBCE, 2025. Disponível em: https://www.cbce.org.br/evento/upload/7060/VF-7060-014140.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza**. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.