

## DOSSIÊ

*Práticas de ensino de professores/as formadores/as das licenciaturas*

## **Práxis educativa e cultura corporal na formação de professores(as) em Educação Física e Pedagogia: práticas de ensino emancipatórias da Amazônia paraense**

***Educational praxis and body culture in teacher education programs in Physical Education and Pedagogy: emancipatory teaching practices from the Pará region of the Brazilian Amazon***

**Adriane Lima<sup>a</sup>**  
adrianelima@ufpa.br

**Maria da Conceição Santos Costa<sup>b</sup>**  
concita.ufpa@gmail.com

### **RESUMO**

Este estudo trata da práxis educativa e da cultura corporal nos cursos de licenciatura em Educação Física e Pedagogia da Amazônia paraense como eixos estruturantes na formação de professores(as), a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Integrado 2022/2024. Metodologicamente, assenta-se na pesquisa ação-participante, como locus de convivência dialética e dialógica em uma escola e universidade pública no território da Amazônia paraense. Os resultados revelam a práxis educativa como um pilar formativo, transformador e construtor de um inédito viável presente na formação; a aproximação da educação com o território como elemento fundante para a constituição de práticas de ensino que dialoguem com a realidade concreta do território e reafirmem os pertencimentos junto aos sujeitos históricos que convivem com os territórios. Portanto, a práxis educativa desafia a refletir sobre os saberes que estão circunscritos nas práticas docentes e no movimento cultural que envolve os corpos de estudantes e professores(as). Assim, torna-se fundamental pensar a educação na perspectiva da práxis e a cultura corporal como categorias centrais e fundantes para a formação de futuros docentes, por possibilitar o processo de desconstrução de uma prática conservadora, elitista, autoritária, racista e hierárquica.

**Palavras-chave:** Práxis Educativa. Cultura Corporal. Formação de Professores(as). Prática de Ensino. Amazônia Paraense.

### **ABSTRACT**

This study addresses educational praxis and body culture in undergraduate programs in Physical Education and Pedagogy in the Pará region of the Brazilian Amazon as structuring axes in teacher education, based on

<sup>a</sup> Doutora em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA); Professora, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil.

<sup>b</sup> Doutora em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA); Professora, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil.

the 2022/2024 Integrated Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID). Methodologically, it is grounded in participatory action research, understood as a locus of dialectical and dialogical interaction within a public school and university in the territory of the Brazilian Amazon (Pará region). The results reveal educational praxis as a formative, transformative pillar that constructs a viable new reality within the training process; the approximation between education and territory emerges as a foundational element for the development of teaching practices that engage with the concrete reality of the territory and reaffirm a sense of belonging among the historical subjects who inhabit it. Therefore, educational praxis challenges us to reflect on the knowledge embedded in teaching practices and in the cultural movement that involves the bodies of students and teachers. Thus, it becomes essential to think of education from the perspective of praxis and of body culture as central and foundational categories for the training of future teachers, as they enable the deconstruction of a conservative, elitist, authoritarian, racist, and hierarchical practice.

**Keywords:** Educational Praxis. Body Culture. Teacher Training. Teaching Practice. Pará Region of the Brazilian Amazon.

## Introdução

Este estudo é resultado de uma análise teórico-metodológica a partir das práticas de ensino do subprojeto “Práxis educativa e cultura corporal: formação humana, trabalho docente e fortalecimento da relação Universidade-Escola Pública”, da Universidade Federal do Pará – UFPA (2024), no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que integra a Política Nacional de Formação de Professores/as do Ministério da Educação (MEC), desenvolvido no período de outubro de 2022 a abril de 2024.

Neste texto, procuramos construir um caminho que possa evidenciar a prática de ensino como uma ação emancipatória no processo de formação de professores(as), uma prática determinada, situada em um tempo histórico específico, especialmente na relação horizontal e dialógica entre a universidade e a escola básica, considerando a realidade vivida e sentida pelos(as) professores(as) da escola; a necessidade dos(as) estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física e Pedagogia frente ao exercício da práxis educativa com crianças e jovens, bem como a leitura e a reflexão crítica sobre os processos de trabalho e ação formativa materializados nas convivências entre a educação superior e a escola pública no território de periferia na Amazônia paraense.

Sendo a práxis educativa uma relação direta com a prática de ensino para a compreensão dos sujeitos como uma interação constante em suas vidas, discurso e ação, que precisam ser sentidos e vividos no cotidiano – aqui, no cotidiano escolar –, que proporciona contato social com diversas realidades e vidas. É nesse cotidiano que são colocados em funcionamento todos os seus sentidos, suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, suas paixões, ideias, ideologias (Lefebvre, 1991).

A partir da dinâmica apresentada na relação universidade e escola básica, apresentamos as seguintes perguntas: Como a práxis educativa e a cultura corporal podem ser categorias centrais para a formação inicial na Amazônia paraense? Como a experiência no PIBID Integrado favoreceu a construção de práticas de ensino emancipatórias nos cursos de licenciatura em Educação Física e Pedagogia na UFPA?

O lócus deste estudo foi a convivência dialética e dialógica em uma escola pública localizada na periferia da capital paraense – Belém –, que atende à comunidade de alguns dos bairros mais populosos da cidade, como Guamá e Terra Firme, nas proximidades da UFPA. Diante disso, buscamos desenhar uma metodologia que seja atravessada pela realidade presente no chão da escola pública e seu diálogo educativo com as teorias críticas e emancipadoras discutidas na universidade. Na tentativa de romper com a dicotomia segundo a qual, no primeiro, estaria apenas a prática/ação e, no segundo, a teoria, defendemos a importância permanente do diálogo entre teoria e prática, pois são interdependentes.

O campo metodológico deste artigo parte dos resultados de uma pesquisa ação-participante (Brandão, 1984), pois há interação horizontal entre os sujeitos da pesquisa e mudança na forma de intervir na sala de aula. Também nos situamos na análise da interseccionalidade (Collins; Bilge, 2021), ao considerar os documentos que estruturam a formação dos(as) estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Educação Física (projetos político-pedagógicos de ambos os cursos); os relatórios produzidos pelos(as) estudantes e professores(as) supervisores(as) que participaram do PIBID Integrado durante os 18 meses do programa; e as vivências educativas que foram construídas coletivamente, voltadas à transformação da sociedade e a processos educativos críticos e problematizadores, comprometidos com a emancipação humana de todos e todas.

Assim, considerando as limitações e os avanços que observamos ao longo desse processo, buscamos compreender como a práxis educativa e a cultura corporal interferiram diretamente na prática de ensino dos sujeitos envolvidos nesse programa de iniciação à docência. Apresentamos como objetivo central deste texto: analisar a práxis educativa e a cultura corporal como categorias importantes da formação inicial na Amazônia paraense, contextualizando a experiência no PIBID Integrado e os saberes que constituem a prática de ensino emancipatória nos cursos de licenciatura em Educação Física e Pedagogia da UFPA.

Este artigo está organizado em duas partes centrais, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, apresentamos um debate mais situado sobre a práxis educativa e a cultura corporal como estruturantes da formação de professores(as); no segundo momento, abordamos a prática de ensino emancipatória, dialogando com autores desse campo teórico, como Freire (1987), Hobold e Farias (2020), Silva (2019), Silva, Costa e Hage (2024), entre outros.

### **A práxis educativa e a cultura corporal na formação de professores(as): uma experiência do PIBID Integrado na Amazônia Paraense**

A articulação entre território-formação-trabalho ressalta a importância de 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, lócus desta experiência. É esse território que integra indígenas, quilombolas, camponeses, ribeirinhos, extrativistas, assentados, sujeitos das periferias e das cidades, dentre outros espaços que são complexos e diversos. Neles,

seus sujeitos – seus povos originários – estão presentes há tempos, convivendo, trabalhando e interagindo na relação trabalho-natureza com as florestas, campos e rios. Produzem vidas, suas ancestralidades, seus tempos e processos de trabalho, seus pertencimentos, suas identidades e seus saberes, entre outros aspectos que precisam ser evidenciados, reconhecidos e fortalecidos nos processos e nas políticas educativas. Tudo isso deve ser considerado com a centralidade da articulação entre educação-trabalho-território, juntamente com os sujeitos e com a escola e universidade pública (Silva; Costa; Hage, 2024).

Considerando o território da Amazônia paraense, com sua rica e complexa sociobiodiversidade, tivemos o privilégio de problematizar a realidade em diálogo com as práticas educativas, as sócio-territorialidades e as práticas corporais encontradas nos diversos e complexos territórios que convivemos. As territorialidades da cidade, das periferias, do campo, as indígenas, as quilombolas, as assentadas, as ribeirinhas, que possuem relação intrínseca com a natureza, o modo de viver, a produção de existência nos territórios e a dignidade dos diversos sujeitos que vivem não só na cidade ou no campo, mas em outros territórios das Amazônias.

A formação de professores(as) é compreendida como um percurso em constante construção humana, no qual há intenção e planejamento para a efetivação de uma determinada prática na trama social que se integra. Nesse sentido:

Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o *dever ser* da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação (Martins, 2010, p. 14).

Por meio de uma concepção crítica e histórica para o campo da formação de professores(as) em Pedagogia e Educação Física, reconhecemos a escola pública como território de aprendizagem e de trabalho formativo para os(as) estudantes, bem como para os demais sujeitos que integram o contexto escolar, assumindo a escola como instituição formadora que deve assegurar, de forma gratuita, laica e crítica, a socialização dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

É importante localizarmos que o PIBID Integrado de que tratamos neste texto está centrado nas ações de dois núcleos de atividade: Pedagogia e Educação Física, do Instituto de Educação da UFPA. Contando com um total de 72 estudantes (24 da Pedagogia e 48 da Educação Física); nove professores(as) supervisores(as) da escola pública e quatro professores(as) da referida universidade. Podemos afirmar que esse coletivo de professores(as) e estudantes estabeleceu como foco da intervenção a melhoria dos resultados nos processos das práticas educativas críticas efetivadas nas escolas que integram os referidos núcleos, fortalecendo as diretrizes formativas presentes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia. São elas: a) materialidade/idealidade do sujeito; b) localização/universalização do conhecimento; c) emancipação/regulação da sociedade; d) educação/escolarização de sujeitos emancipados; e) teoria/prática na experiência com a Amazônia.

Estas, portanto, articulam as quatro dimensões a partir das quais se funda a educação: o sujeito, o conhecimento, a sociedade e os processos educativos (UFPA, 2010).

Assim como o fortalecimento dos pressupostos presentes no PPC de Educação Física, sendo: a) privilegiar a cultura científica de base em ciências humanas, sociais, biológicas/saúde e da terra, bem como em artes e filosofia, de modo a contribuir para a formação humana emancipatória e omnilateral, para a adequação e o enriquecimento da ação profissional ética, bem como para possibilitar que a cultura corporal, corporificada nas manifestações clássicas e emergentes da Educação Física, seja compreendida e analisada a partir da articulação de suas dimensões científica, técnica, moral e ética, política e pedagógica; b) privilegiar a capacidade de análise reflexiva, bem como de ação ética em situações do cotidiano profissional, tendo como ponto de partida uma atitude crítico-reflexiva identificada com os ideais e valores de uma sociedade democrática que objetiva superar as relações do modo de produção capitalista; c) privilegiar a compreensão e as implicações socioculturais, políticas, econômicas e ambientais do campo da Cultura Corporal, de modo a agir de forma crítico-reflexiva, bem como a sistematização e socialização da reflexão sobre a prática profissional (UFPA, 2011).

Faz-se necessário destacar que as ações do PIBID Integrado tiveram início em 2022, em pleno governo Bolsonaro, que adotou a política de contingenciamento aos programas e orçamentos das universidades públicas. Com o PIBID não foi diferente: tivemos nossas ações reduzidas pela metade, e, para mantermos as bolsas de estudantes e professores supervisores, os coordenadores de núcleos (professores da universidade) receberam somente  $\frac{1}{3}$  das bolsas – ou seja, em 18 meses, seriam pagos apenas seis meses para a coordenação de núcleo. O cenário mudou com o governo Lula, que, além de devolver a integração das vagas, promoveu o aumento das bolsas de estudantes e professores supervisores.

Esse contexto se faz necessário para localizarmos as políticas de formação de professores(as) e como são tratadas nos campos políticos progressistas e conservadores. É por isso que as ações dos núcleos de Educação Física e Pedagogia do PIBID Integrado tomaram como princípio a construção coletiva e a integração entre os cursos, com o objetivo de fortalecer a educação pública, democrática e de qualidade social. Essa atuação está referenciada pela constante e necessária relação entre universidade e educação básica, pela articulação teoria-prática na formação de professores(as) e por ações coletivas e solidárias produzidas a partir da pesquisa e da construção de novas possibilidades teórico-metodológicas, críticas e criativas.

Silva, Costa e Hage (2024) destacam a urgente necessidade de que as políticas de formação de professores(as) estejam articuladas a dois movimentos centrais: a) a construção de estratégias para formar educadores(as) como sujeitos históricos e sociais, formuladores(as) e multiplicadores(as) da contra-hegemonia, capazes de formar novas gerações de crianças, jovens, adultos e idosos(as) a partir de uma perspectiva humana, crítica, problematizadora e emancipada; e b) a constituição da compreensão sobre a necessária articulação entre os processos formativos que ocorrem na escola e as lutas para superação dos pilares de sustentação da sociedade capitalista.

Assim sendo, as atividades desenvolvidas – como a formação integrada com temáticas oriundas da realidade concreta da escola pública, o acompanhamento em sala de aula, as leituras e os debates críticos, a visitação a territórios de resistência (Assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Pará – MST/PA e Quilombo Jacarequara – Pará), a participação em eventos e publicações – tinham como intenção promover e valorizar o diálogo de experiências entre estudantes e professores(as) dos cursos de Pedagogia e Educação Física, bem como entre professores(as), gestores(as), estudantes e demais segmentos da escola básica. Essas ações potencializaram a articulação entre teoria e prática, tanto nos processos formativos realizados na universidade quanto nas práticas de alfabetização desenvolvidas nas escolas, contribuindo para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e para a formação crítica e humana dos(as) estudantes.

É nessa ação pedagógica que entendemos que a práxis educativa foi de fundamental importância no desenvolvimento da formação de professores(as), pois se constituiu na relação dialética entre: escola e universidade; teoria e prática; necessidade e realidade; professores(as) e estudantes; tempo e espaço. A práxis educativa estruturou ações coletivas que potencializaram uma postura democrática e dialógica, anunciando processos educativos entre todos(as) que integraram a experiência, bem como a denúncia das condições de trabalho dos(as) professores(as) supervisores(as) e do conjunto de demandas que incidem sobre o trabalho docente – para além da sala de aula – como correção de avaliações, preenchimento de sistemas, reuniões, conselhos de classe, realização de projetos e outras ações integradas na escola.

No entanto, como estamos entendendo a práxis educativa? O que ela nos desafia a construir ou estruturar na formação de professores(as)? A práxis educativa é uma ação que promove rupturas, que nos move na relação dialética entre o pensar e o fazer, quando a “[...] prática de pensar e a prática é a melhor maneira de pensar certo” (Freire, 1987, p. 65). As ações desenvolvidas pelos núcleos do PIBID estavam situadas em três dimensões: 1) a escuta – escutamos as necessidades dos(as) professores(as) supervisores(as) diante de seus desafios em sala de aula, bem como as dificuldades e limitações dos(as) estudantes das duas graduações; 2) o pensar e agir coletivamente – ação desenvolvida nos núcleos para sistematizar os debates e a formulação dos temas de formação que pudessem atender às necessidades e dificuldades dos sujeitos no processo formativo; 3) a prática formativa – focada em ações dinâmicas, realizadas por convidados(as) pesquisadores(as), não como formação por meio de palestras, mas por meio de práticas em que estudantes, professores(as) supervisores(as) e coordenadores(as) atuaram como sujeitos ativos e construtores do processo formativo.

É daí que a práxis educativa estrutura a formação de professores(as), ao legitimar e refletir, inicialmente, sobre os saberes que estão circunscritos nas práticas docentes e no movimento cultural que envolve os corpos de estudantes e professores(as) da escola básica e da universidade na Amazônia paraense. Entendemos que a práxis educativa é o processo de desconstrução de uma prática conservadora, elitista, autoritária, racista e hierárquica – prática essa comumente chamada de pedagogia tradicional ou “bancária”, segundo Freire (1987). A práxis não promove a dicotomia



entre sujeito e objeto, teoria e prática, consciência e matéria, mas se posiciona em uma interação constante e relacional, em um processo interdependente.

Nessa direção, a práxis educativa caracteriza-se como o aqui e agora da ação criativa e social do ser humano com e no mundo (Giacóia Júnior, 2009). Isso a torna uma categoria de ruptura dos pragmatismos ideológicos conservadores, pois inaugura o inédito viável. Assim, a práxis educativa desenvolvida entre a universidade e a escola básica denuncia a cristalização de uma educação como mera função ou fazer educativo técnico e apresenta a educação como um processo entre humanos – sentido, significado, situado e concatenado com a realidade e com as histórias de vida –, em uma perspectiva formativa crítica e libertadora.

Com base nessa concepção, a práxis educativa está fundamentada na dimensão freireana, pois necessita de outras categorias teóricas, como: diálogo, autonomia, ação-reflexão, ousadia e ética universal do ser humano. Essas categorias estão estreitamente relacionadas com a forma de ler e interpretar o mundo e com sua profunda relação com a vida humana, de modo que a compreensão obtida caminha para uma ação transformadora (Rossato, 2010).

Para Freire (1987), a práxis é uma teoria *do fazer*. Esse fazer é intrinsecamente formado pela reflexão teórica e pela ação: estão interligados, pois acontecem simultaneamente. Nessa perspectiva, a práxis está situada em uma ação consciente, opondo-se à ideia de aprisionamento. A práxis educativa assume a função sócio-histórica do ser humano, ciente de sua presença no e com o mundo, e de suas ações nele.

A relação entre a universidade e a educação básica desenvolvida nesta pesquisa teve a práxis educativa como grande direcionadora, pois proporcionou trabalhar e exercitar, junto a múltiplas realidades, as seguintes dimensões:

- **Conscientização:** exercitada como uma dimensão constante de atividade consciente, em que os sujeitos da educação (professores e alunos) compreendem as causas e as consequências de suas ações.
- **Transformação:** busca a mudança social, visando a um ensino mais justo e humanizador.
- **Diálogo:** entendido como princípio teórico-metodológico, relacionado à ética universal do ser humano e ao direito de dizer a palavra, acompanhado da reflexão crítica, que conduz à autonomia.
- **Emancipação:** promove a autonomia e o empoderamento dos indivíduos, incentivando-os a se tornarem agentes de mudança.

Entendemos que a práxis educativa é fundamental para a formação de cidadãos críticos e engajados, que possam contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, os núcleos do PIBID conviveram com os referenciais críticos que destacam a cultura corporal situada historicamente na defesa da classe trabalhadora, apresentando-se com a intenção de ser uma

[...] reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a

emancipação –, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (Soares *et al.*, 1992, p. 27-28).

A cultura corporal, historicamente produzida pela humanidade e atualizada a partir das necessidades objetivas e subjetivas de homens, mulheres, crianças e idosos(as) nos territórios da cidade e do campo, constitui uma prática pedagógica que se materializa na sistematização dos seguintes conteúdos: jogo, dança, lutas, ginástica, esporte e suas derivações, mímicas, dentre outras práticas corporais (Soares *et al.*, 1992). Esses conteúdos devem ser trabalhados na formação humana de crianças, adultos e idosos, a fim de reconhecer os aspectos biológicos, políticos, territoriais, técnicos e históricos de cada prática, em diálogo permanente com os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Expressamos também a compreensão, em conformidade com Taffarel (2016), de que a cultura corporal se configura como elemento constitutivo da dinâmica contraditória entre trabalho e capital nas atuais circunstâncias históricas. A cultura corporal constitui-se como uma particularidade do complexo cultural produzido pela “[...] atividade criadora humana (o trabalho) para atender a determinadas necessidades humanas de conteúdo sócio-histórico, tais como os agonísticos, os lúdicos, os sagrados, os produtivos, éticos, estéticos, performativos, artísticos, educativos e de saúde” (Taffarel, 2016, p. 14).

Taffarel e Escobar (2023) salientam que situar a disciplina Educação Física no campo da Cultura Corporal como objeto de estudo não significa perder de vista os objetivos relacionados à formação corporal e física dos(as) alunos(as), mas recolocá-los no âmbito espaço-temporal da vida real em uma sociedade de classes. É necessário problematizar as condições objetivas dos(as) alunos(as) e construir uma postura dialógica, dialética e problematizadora, a fim de constituir práxis educativas por meio de um projeto histórico superador para a formação omnilateral.

Para Manacorda (1991, p. 78-79), a formação omnilateral envolve o “[...] desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação”. Esse aspecto se alia à construção de uma sociedade justa, igualitária e fraterna, com políticas públicas acessíveis e com condições de permanência para todos e todas no acesso à saúde, educação, esporte, lazer, saneamento, trabalho, dentre outros elementos necessários à humanidade e à dignidade de crianças, jovens, adultos e idosos(as).

Assim, a cultura corporal assume a possibilidade concreta de desenvolvimento de uma práxis educativa fundamentada em princípios científicos e filosóficos materialistas, nos quais a “[...] atividade humana (e não o movimento) é o fundamento da produção desta parte da cultura” e, por conseguinte, “[...] suas manifestações são concebidas através de suas significações socialmente construídas e de seu sentido de momento histórico” (Frizzo, 2012, p. 169).

Os núcleos do PIBID vivenciaram experiências educativas compreendendo a Educação Física como um campo de reflexão sobre a cultura corporal. Essa compreensão contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, reconhecendo a cultura corporal como um direito inalienável, que deve ser tematizado, problematizado e situado no contexto da luta de classes.



Consideram-se, assim, as condições objetivas de todos e todas para o acesso e a permanência nas práticas corporais tanto no espaço escolar quanto no não escolar.

Os sujeitos que estão no espaço escolar – crianças, jovens, adultos e idosos(as) – estão em permanente busca do conhecimento e em processo de formação como sujeitos históricos. Para Freire (2013, p. 54), “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

Costa (2017) destaca que a cultura corporal é um direito histórico a ser materializado no trabalho docente da Educação Física na educação básica, sendo também uma bandeira de luta a ser travada nos espaços de formação, tanto inicial quanto continuada, com os docentes da área. Para a autora, trata-se da base para garantir o acesso de jovens e adultos aos processos de resistência e à formação omnilateral, contribuindo para a construção de uma sociedade autodeterminada, justa e igualitária, na qual todos tenham direito à educação, à Educação Física e às suas práticas de lazer e esporte, nos contextos escolares e sociais – estendendo-se a todos os sujeitos históricos da sociedade.

No curso de licenciatura em Educação Física, o PPC expressa, como uma das opções teórico-metodológicas trabalhadas na formação inicial, a cultura corporal, entendida a partir do Coletivo de Autores, que defende a Educação Física historicamente pelo trabalho pedagógico da docência no campo da Cultura Corporal. Destaca-se ainda que, em qualquer campo de trabalho, a ação pedagógica é a base da formação acadêmica, o que implica a necessidade de considerar o princípio de estruturação do conhecimento científico no currículo.

Deste modo, afirma-se que a docência, entendida como trabalho pedagógico, é, portanto, a identidade profissional do professor de Educação Física, podendo tal afirmação ser factualmente verificada quando nos reportamos à ação profissional e identificamos seu sentido, significados, finalidades, meios e métodos ao longo da história. Cabe aqui mais uma vez destacar que a docência é entendida como ação que tem como universo os espaços formais e informais de educação (UFPA, 2011, p. 13).

As perspectivas defendidas pela cultura corporal no curso de licenciatura em Educação Física, expressas e dialogadas na experiência do PIBID Integrado, implicam que o(a) professor(a) de Educação Física deva não só possuir os conhecimentos específicos exigidos em sua área profissional, mas também a compreensão de que integra o mundo do trabalho – e, não menos importante, uma leitura crítica e contextualizada desse mundo (UFPA, 2011; 2024).

Os processos educativos em torno da práxis educativa e da cultura corporal revelaram a constituição de uma ação educativa na escola pública, que demonstrou a construção de uma atitude voltada para o trabalho solidário, com autonomia e auto-organização suficientes para a tomada de decisões coletivas e responsabilização pelas opções feitas à luz de uma lucidez política e emancipada sobre os processos vivenciados na realidade concreta da escola pública. Entendemos nossa origem

na escola pública – e é para e com ela que precisamos fortalecê-la como direito histórico e inalienável à educação pública, gratuita e socialmente referenciada.

Nesse horizonte, a formação de professores(as) em Educação Física é atravessada pela compreensão de seus processos e práticas históricas socialmente produzidas, pela compreensão do caráter multidisciplinar que caracteriza a formação e a práxis educativa, profissional e acadêmica na Educação Física. Como destaca Taffarel (2012, p. 13), também é necessário garantir a presença, nos currículos, “[...] de conhecimentos clássicos e originários, tanto do campo das Ciências Biológicas/Saúde quanto das Ciências Humanas/Sociais, da Terra, das Ciências Exatas e da Natureza, da Filosofia e das Artes”.

Assim, o núcleo do PIBID Integrado colocou-se no sentido de fortalecer o processo de pertencimento, de direitos, de acesso, problematização e construção de sínteses sobre os conteúdos da cultura corporal – como jogos, esportes, lutas, ginásticas, danças, atividades circenses, dentre outros – que integram as práticas corporais na escola pública.

### **Práticas de ensino emancipatórias**

Nesta experiência formativa, forjamos a concepção da escola-território, por compreendermos que cada escola está situada em um território que apresenta um conjunto de diversidades e complexidades nos campos educacionais, produtivos, sociais, culturais, de saúde, de saneamento básico, de violência, dentre outros conflitos que interferem na materialidade da vida e na dignidade de todos os sujeitos que integram o território e o contexto educativo. Dessa forma, entendemos que a prática de ensino não é um fim em si mesma e/ou não assume uma forma limitada. Ao contrário, ela suscita a reflexão da prática e da pesquisa em uma dimensão histórica, política, econômica e subjetiva, construindo uma visão de ciências em vias de se fazerem, considerando o conhecimento um processo inacabado. Isso se aproxima do que diz Japiassu (1986, p. 27):

Devemos falar hoje de conhecimento-processo e não de conhecimento de estado. Se o nosso conhecimento se apresenta em devir, só conhecemos realmente quando passamos de conhecimento menor para um conhecimento maior. A tarefa da epistemologia consiste em conhecer este devir e em analisar todas as etapas de sua estruturação, chegando sempre a um conhecimento provisório, jamais acabado ou definitivo.

É nesse debate que situamos epistemologicamente a compreensão da prática de ensino como uma ação processual de conhecimento. Ao reconhecermos contraditórias concepções de ser humano, de mundo e de educação, optamos pela responsabilidade da consciência e da pesquisa como uma escolha política de fazer ciência comprometida com um projeto de justiça social, de uma educação crítica, de resistência e em busca de outra sociabilidade – outro mundo, fraterno e igual.

Para alcançarmos uma prática de ensino emancipatória, tomamos como referência a concepção freireana de emancipação (Freire, 1987), compreendendo-a como uma prática de ensino

libertadora. Tal prática tem como princípio metodológico o diálogo, a realidade dos educandos e das educandas, a ação pedagógica significativa e crítica, resultando em uma prática de ensino crítica e libertadora. Isso nos exigiu um esforço acadêmico e pedagógico ao longo de 18 meses imersos na realidade da escola básica e em diálogo permanente com as teorias críticas que mobilizamos durante os processos formativos. Apontamos, a seguir, algumas das atividades realizadas:

- 1) 12 formações integradas com base nas necessidades da prática docente tanto dos(as) bolsistas quanto dos(as) professores(as) supervisores(as).
- 2) Duas vivências de campo educativas, em espaços de formação política e educacional como o território do assentamento do MST e o território do Quilombo.
- 3) Leitura e debate de cinco livros, com produção de resumos.
- 4) Participação em aproximadamente seis eventos locais, regionais e nacionais.
- 5) Realização de um seminário do núcleo, com socialização das atividades; participação semanal dos(as) bolsistas no cotidiano da escola.
- 6) Produção escrita de 72 estudantes e socialização das atividades em redes sociais e em sala de aula.
- 7) Produção de atividades culturais que incentivaram a expressão artística, criativa e crítica por meio de poemas, poesias, curtas-metragens, expressão corporal, dentre outros.
- 8) Exercício de docências compartilhadas – coletivas – junto aos(as) supervisores(as) da escola envolvida.

Destacamos algumas práticas de ensino construídas coletivamente na experiência do PIBID Integrado, considerando a defesa que travamos diariamente na relação entre educação superior e educação básica. Essa defesa está vinculada à formação de professores(as) voltada à constituição de sujeitos históricos, com base na relação indissociável entre teoria e prática, ciência e técnica (Silva, 2019), constituída no processo de trabalho como meio para a compreensão da realidade e da luta de classes. Essa compreensão visa orientar e transformar as condições objetivas impostas por esta sociedade excludente e desigual.

Trata-se de uma prática comprometida com os interesses da classe trabalhadora no espaço escolar e nos demais meios sociais. Vincula-se ao trabalho docente em Educação Física e Pedagogia na educação básica, remetendo à necessidade de constatar e ler os dados da realidade, julgar e problematizar a partir de uma ética que represente os interesses da classe trabalhadora – e determinar, com base nessa leitura, o caminho que se deseja construir: uma direção transformadora do conjunto de elementos lidos, constatados e problematizados da realidade (Costa, 2017; Soares *et al.*, 1992).

É nesse horizonte que se expressa a necessidade de emancipação e democratização política, humana e sociocultural dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, tanto na escola como fora dela, como direitos. Isso implica a necessidade de uma reflexão pedagógica do ser humano acerca da realidade social, desenvolvendo uma determinada lógica. Assim, no PIBID Integrado, lançamos mão da apropriação do conhecimento científico, confrontando-o com o saber

que o aluno traz de seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras (Costa, 2017; Soares *et al.*, 1992; UFPA, 2024).

A experiência revelou a importância de promover a aproximação entre a educação e o território – seja na educação básica, seja na educação superior – com os territórios da Amazônia paraense. Os conhecimentos sobre as lutas e as resistências de integrantes do MST, bem como a perspectiva de uma educação que valoriza e preza pela terra, pelo trabalho e pela natureza, mobilizam um conjunto de sujeitos históricos que também afirmam suas bandeiras pelo direito à saúde, à educação, ao saneamento, à soberania alimentar, à vida como direito de todos e todas. Sem vida, não há formação, não há universidade, não há escola pública, não há lutas (UFPA, 2024).

A convivência com o território quilombola Jacarequara, no Pará, evidenciou aprendizados sobre a história e suas lutas, as resistências pela garantia de direitos no território – direitos de acesso à educação, ao trabalho, à produção da vida –, bem como os enfrentamentos construídos coletivamente em defesa da natureza e contra grandes empresas que invadem o território e expropriam os bens naturais para lucrar. Os ataques aos territórios quilombolas têm sido permanentes, e o Estado, junto ao governo local, tem pactuado com essa expropriação e violação dos direitos dos povos quilombolas (UFPA, 2024).

A formação integrada sobre o currículo, em uma perspectiva crítico-dialética, destacou o quanto os aspectos econômicos, sociais e culturais têm implicações na educação, no projeto de ser humano e de sociedade projetado pelo discurso hegemônico. Essa formação problematizou a compreensão corriqueira de currículo, que não evidencia os reais motivos pelos quais se seleciona um ou outro conteúdo; que não questiona o que está nas entrelinhas – o que permanece oculto nas práticas educativas e no cotidiano escolar –, dando destaque ao projeto de formação voltado à classe trabalhadora, tal como expresso na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e nos demais mecanismos regulatórios que impactam a formação de um indivíduo destinado a atuar como mão de obra para o mercado (UFPA, 2024).

O diálogo sobre “Intensificação do trabalho docente e possibilidades de resistência”, com bolsistas e supervisores(as) do PIBID, fomentou a leitura crítica e política sobre o que representa a intensificação do trabalho docente, suas condições e seus impactos sobre a qualidade do ensino – em tempos de avaliações em larga escala e de expansão da privatização da educação nos territórios da Amazônia. Também promoveu a construção de horizontes coletivos de luta, em articulação com movimentos sociais, sindicais, coletivos, entre outros que reafirmam a defesa da educação pública, gratuita e socialmente referenciada (UFPA, 2024).

A experiência com a pesquisa educativa, como possibilidade formativa, crítica e de uso para o trabalho docente na escola pública, revelou-se um instrumento potente para denunciar as problemáticas da realidade concreta, assim como para anunciar possibilidades de superação junto aos sujeitos educativos que integram o campo escolar. Essa vivência da pesquisa fomentou a participação em eventos acadêmico-científico-culturais, para a apresentação das sínteses construídas entre bolsistas, supervisores(as) e a coordenação de núcleo (UFPA, 2024).

O aprendizado sobre os processos de inclusão na escola – com ênfase em casos e situações que poderiam ser encontrados nas turmas, bem como em atividades a serem desenvolvidas com os alunos e as alunas, na perspectiva da inclusão –, integrado ao debate sobre as condições de trabalho, favoreceu um olhar crítico e humanizado sobre o trabalho docente materializado na escola pública. Também possibilitou a problematização da função social do Estado no atual modo de produção capitalista (UFPA, 2024).

A Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária (JURA) ganhou força na experiência do PIBID, pois, sem o trabalho no campo, a cidade não vive; sem a comida do campo, a cidade não sobrevive. Os debates e as reflexões a partir de temas como Reforma Agrária Popular: em defesa da Amazônia e de alimentos saudáveis; diversidade; conflitos na Amazônia; populações tradicionais da Amazônia; educação do campo, entre outros, favoreceram a ampliação da visão dos(as) bolsistas, supervisores(as) e da coordenação sobre a defesa da educação, da formação e da reforma agrária como direitos históricos de todos e todas nesta sociedade (UFPA, 2024).

Esses aspectos, extraídos do relatório do PIBID Integrado Educação Física e Pedagogia (UFPA, 2024), evidenciam que a práxis:

É uma caminhada para se conhecer a si mesmo, produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou marcas e que só pode iniciar e acontecer na prática, no dia a dia. Desta forma, uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). É uma atividade humana e somente neste âmbito se manifesta. Na formação de professores, necessita ser um projeto coletivo, institucional e individual (Silva, 2019, p. 44).

Para os estudantes de Pedagogia e Educação Física, foram experiências que transformaram o olhar sobre a prática de ensino, pois os momentos vivenciados durante o PIBID trouxeram muitas aprendizagens fundamentadas na práxis educativa, conforme relatado por participantes do programa. Um dos registros expressa:

Todos os momentos vivenciados trouxeram algum tipo de aprendizado, que contribuíram para o desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional. Produzimos o resumo do livro “Política e Educação” do Paulo Freire, que elucidou a compreensão do que de fato é uma educação libertadora, e como a educação é fator fundamental para uma conscientização crítica do sujeito. Além do resumo, fizemos também resenha dos artigos “Ação Pedagógica e Educação Especial: Para Além do AEE”, que traz a temática da Educação Inclusiva, que colabora para o nosso desenvolvimento como docente. As vivências nos territórios quilombola e MST tiveram grande impacto para a autora deste relatório, contribuíram para uma mudança de conceito, pré-estabelecido por anos de informações divergentes da realidade. Conhecemos um espaço político e de resistência, que traz na coletividade o desenvolvimento da democracia (Costa, 2024, p. 9).

Outro relato descreve uma das atividades culturais propostas no contexto do programa, voltada à valorização da diversidade e das culturas ancestrais:

Foram introduzidos os Jogos Indígenas, abordando seus conceitos, características, história e práticas, incluindo atividades como zarabatana, corrida do limão, puxar o rabo do macaco, lançamento de lança, brincadeira da melancia e cabo de guerra. Esses jogos oferecem uma oportunidade única para os alunos conhecerem e valorizarem a cultura indígena, além de promoverem a sensibilização sobre a diversidade cultural e a importância da preservação das tradições ancestrais. A presença de uma mulher indígena enriqueceu a experiência, contribuindo significativamente para a compreensão e aquisição de conhecimento por parte das crianças (Coelho, 2024, p. 24).

Além disso, a chamada “práxis cultural” – realizada regularmente durante o programa – foi também destacada em depoimentos de participantes, como um momento de partilha, criação e afirmação coletiva:

Práxis cultural: processo de construção criativa-cultural e política organizada em trios para realizar o acolhimento em cada formação integrada realizada durante o PIBID Integrado Educação Física e Pedagogia. Uma vez por mês acontecia a práxis cultural, onde os bolsistas de educação física e pedagogia se encontravam para partilhar cooperação, o exercício da crítica, a criação e as manifestações artísticas diversas e plurais (Neno, 2024, p. 14).

Como podemos perceber nesses excertos, as atividades realizadas ao longo do PIBID proporcionaram uma formação muito mais intensa e sentida pelos(as) bolsistas, que puderam refletir sobre demandas reais e encaminhar atividades que viabilizassem uma prática de ensino dialógica, problematizadora, mais inclusiva e libertadora, acolhedora das diversidades encontradas nos territórios da Amazônia paraense.

Esses aspectos revelam a importância de que o(a) professor(a) em processo de formação e exercício da docência se aproprie dos saberes ligados à sua área de formação e atuação, considerando o contexto político, social, cultural e produtivo, com vistas a contribuir para a transformação da sociedade e para a formação de sujeitos críticos, criativos, solidários e emancipados nos territórios da Amazônia paraense. Hobold e Farias (2020, p. 11) destacam que é necessário articular os conhecimentos essenciais à aprendizagem da docência, tendo em vista a “[...] leitura do contexto social e sua influência sobre as práticas de ensino, que estão vinculadas diretamente às condições objetivas e subjetivas de trabalho do professor”.

Dessa forma, acreditamos que o processo de vivência da realidade, aliado às leituras, debates por meio das formações integradas e produção escrita, favoreceu de forma positiva a formação de educadores(as) críticos(as), democráticos(as), inclusivos(as) e comprometidos(as) com uma formação humana mais justa e igualitária na sociedade.



## Considerações finais

Consideramos que a experiência do PIBID Integrado proporcionou uma formação de professores(as) mais consistente e ampliada no campo da educação, pois estabeleceu diálogos em diferentes estruturas e dimensões, o que possibilitou o entendimento da educação na estrutura social e na formação humana, sob uma perspectiva crítica.

Nessa convivência formativa entre os cursos de licenciatura em Pedagogia e Educação Física, a práxis educativa foi o fio condutor dos processos formativos, considerando e respeitando as especificidades de cada área. A docência é a centralidade do trabalho educativo realizado na educação básica, e isso uniu/une os núcleos dos dois cursos – com especial destaque para a Educação Física, por ser um campo sócio-histórico, pedagógico e político, que trata dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade no campo da Cultura Corporal. Esta é o objeto central da abordagem teórico-metodológica crítico-superadora, vinculada à teoria crítica e ao materialismo histórico-dialético, que contribui para um fazer docente situado historicamente, crítico, problematizador e dialético.

Podemos ainda afirmar que a práxis educativa é uma das categorias teóricas e práticas que estruturam a formação docente para uma prática de ensino circunscrita na realidade e nas necessidades dos(as) educandos(as), dos(as) professores(as) e da sociedade. Essa é uma compreensão fundamental, que nos convoca a refletir: Estamos formando para que tipo de sociedade? Uma questão urgente para a formação de professores(as), que deve estar em permanente movimento cultural e histórico.

A práxis educativa e a cultura corporal, neste estudo, também evidenciam a centralidade do trabalho educativo no espaço escolar, como aspecto fundamental, considerando o processo histórico e dialético das questões emergentes que incidem sobre o fazer docente na escola pública. Anuncia-se, também, a práxis emancipadora como algo a ser construído em um processo dialógico, que se expressa de modo individual e coletivo, pois conviver com a escola pública é também conviver com processos coletivos e solidários – reafirmando o pertencimento e o compromisso com a escola e a universidade que desejamos para a formação humana.

Dessa forma, defendemos a práxis educativa e a cultura corporal como categorias que caminham na intencionalidade de uma prática de ensino territorial, libertadora e crítica, por estabelecerem relações entre tempo-espaço; realidade-necessidade; professores(as)-estudantes; universidade-escola; territórios-escola, entre outros atravessamentos. No entanto, o que podemos concluir, a partir da leitura dos relatórios dos(as) estudantes de Pedagogia e de Educação Física, é que a formação docente é um processo longo, gradativo, reflexivo e situado na problematização. E isso foi sentido e experienciado nas vivências formativas, nas leituras direcionadas, no chão da sala de aula e no diálogo com os territórios de resistências históricas.

Podemos afirmar, também, que o PIBID proporcionou diálogos fundamentais entre a universidade e a escola básica, fortalecendo tanto a formação inicial quanto a formação dos(as)

professores(as) supervisores(as), no sentido de construir pontes que diminuam o abismo entre universidade e escola. O trabalho educativo foi sentido pelos cursos de Pedagogia e Educação Física na escola pública, que puderam vivenciar os desafios e dilemas da vida docente por meio do acompanhamento e do diálogo permanente sobre a práxis educativa entre supervisores(as) e bolsistas, qualificando o processo formativo de futuros(as) professores(as).

A experiência no PIBID Integrado favoreceu, portanto, a construção de práticas de ensino emancipatórias nos cursos de licenciatura em Educação Física e Pedagogia da Universidade Federal do Pará, por meio do conjunto de atividades realizadas e dos princípios defendidos para a construção de práticas de ensino críticas, solidárias, inclusivas e territorializadas. Tratar o território nos processos formativos em Educação Física e Pedagogia é fazer uma escolha política: construir um projeto de formação crítico e socialmente referenciado para a classe trabalhadora.

## Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.
- COELHO, Hemilly Aisha de Oliveira. *Relatório individual PIBID integrado*: relatório individual de iniciação à docência. Belém: Universidade Federal do Pará, 2024.
- COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021.
- COSTA, Carolina Chaves. *Relatório individual PIBID integrado*: entre momentos e aprendizagens. Belém: Universidade Federal do Pará, 2024.
- 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*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. *A organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista*. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- GIACÓIA JÚNIOR, Oswaldo. *Pequeno dicionário de Filosofia contemporânea*. São Paulo: Publifolha, 2009.
- HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. *Revista Cocar*, n. 8, p. 102-125, 2020. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3050>
- JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do Século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton Duarte (org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

NENO, Marília Patrícia Brandão Gomes. *Relatório individual PIBID integrado: PIBID o programa que transforma vidas*. Belém: Universidade Federal do Pará, 2024.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.) *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 574-576.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; COSTA, Maria da Conceição dos Santos; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Políticas de formação de professoras e professores na Amazônia paraense: limites, contradições e possibilidades nos programas de Residência Pedagógica e PIBID. *Práxis Educativa*, v. 19, p. 1-23, 2024.  
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22912.080>

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. *Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora*. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Crítica à formação na Educação Física: em defesa de novas diretrizes curriculares. *Rascunho Digital da UFBA*, 2012.  
<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=898>

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. *Nuances: estudos sobre educação*, v. 27, n. 1, p. 5-23, 2016.  
<https://doi.org/10.14572/nuances.v27i1.3962>

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura corporal e os dualismos necessários à ordem do capital. In: SILVA, Maria Cecília de Paula; TEIXEIRA, Cristina Maria D'Ávila; ROCHA JUNIOR, Coriolano Pereira da (org.). *Educação, cultura corporal e lazer: desafios da pós-graduação e ciência no tempo presente*. Salvador: EDUFBA, 2023. p. 21-35.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Belém: UFPA, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física*. Belém, Guamá: UFPA, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Relatório PIBID Integrado: subprojeto "Práxis educativa e cultura corporal: formação humana, trabalho docente e fortalecimento da relação Universidade-Escola Pública"*. Belém: UFPA, 2024.

**Contribuição das autoras:** Autora 1 – concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; detalhamento de sua colaboração na elaboração do texto final; Autora 2 – construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; detalhamento de sua colaboração na elaboração do texto final.

**Apoio ou financiamento:** O artigo é o resultado do Programa de iniciação à Docência- PIBID- 2022-2023, que tem como apoio financeiro, por meio de bolsas, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico- CNPq.

**Disponibilidade de dados de pesquisa:** Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível.

**Editoras responsáveis** – Editoras Associadas: Márcia de Souza Hobold e Isabel Maria Sabino de Farias; Editora chefe: Angela Scalabrin Coutinho.

**Revisora:** Janete Bridon Reis

---

**Como citar este artigo:**

LIMA, Adriane; COSTA, Maria da Conceição 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*, Curitiba, v. 41, e97134, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.97134>

**Recebido:** 30/09/2024

**Aprovado:** 07/07/2025

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

