

## Imaginários sobre a educação física escolar no interior do Amazonas: registros de percepções e possibilidades de transformação

*Imaginary about school physical education in the countryside of Amazonas: records of perceptions and possibilities of transformation*

*Imaginarios sobre la educación física escolar en el interior Amazónico: registros de percepciones y posibilidades de transformación*

Victor José Machado de Oliveira<sup>I</sup>

João Luiz da Costa Barros<sup>II</sup>

Jamillys Rocha da Rocha<sup>III</sup>

### RESUMO

Buscamos conhecer os imaginários acerca da Educação Física (EF) escolar em cinco municípios do interior do Amazonas. Foi conduzida uma pesquisa de campo exploratória, na qual entrevistamos 53 pessoas, entre professores, gestores e equipe pedagógica, e procedemos uma análise de conteúdo. Os resultados apontam que os imaginários compreendem: uma hegemonia esportiva; dicotomias entre corpo/mente e teoria/prática centradas na racionalidade cartesiana; uma concepção de saúde como ausência de doenças e que direciona a atividade física no combate ao sedentarismo e obesidade; a consideração da EF como uma área do conhecimento que desenvolve competências e habilidades motoras, sociais, psicológicas e cognitivas. Por fim, elencamos algumas implicações para os processos de interiorização da EF escolar na Amazônia, visto que essa disciplina necessita de ser valorizada para que contribua no desenvolvimento regional nos âmbitos da saúde, da educação, da cultura e do lazer.

**Palavras-chave:** Imaginário Social. Educação Física Escolar. Educação na Amazônia.

### ABSTRACT

We have tried to know the imaginary about School Physical Education (P.E.) in five towns in the countryside of Amazonas, Brazil. We conducted an exploratory field research. We interviewed. 53 people, among teachers, managers, and pedagogical staff, followed by content analysis. The results point out that the imaginary encompasses: a sporting hegemony; dichotomies between body/mind and theory/practice centered in Cartesian rationality; a conception of health as the lack of disease that guides physical activity to combat a sedentary lifestyle and obesity; the idea of P.E. as an area of

<sup>I</sup>Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil. E-mail: oliveiravjm@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-7389-9457>

<sup>II</sup>Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil. E-mail: jlbarros@ufam.edu.br  <https://orcid.org/0000-0001-5459-8691>

<sup>III</sup>Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil. E-mail: jamiahfa@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-0136-1364>

knowledge that develops competences and motor, social, psychological, and cognitive skills. Finally, we listed some implications for the processes of expansion to the countryside of School P.E. in the Amazon, considering that this subject needs to be valued to contribute to the regional development, in the areas of health, education, culture, and leisure.

**Keywords:** Social Imaginary. School Physical Education. Education in the Amazon.

## RESUMEN

Buscamos conocer los imaginarios sobre la Educación Física (EF) en cinco municipios del interior Amazónico. Se realizó una investigación de campo exploratoria, en la que entrevistamos a 53 personas, entre docentes, directores y equipo pedagógico, y realizamos un análisis de contenido. Los resultados indican que los imaginarios comprenden: una hegemonía deportiva; dicotomías entre cuerpo/mente y teoría/práctica centradas en la racionalidad cartesiana; una concepción de la salud como ausencia de enfermedad y que direcciona la actividad física en la lucha contra el sedentarismo y la obesidad; la consideración de la EF como un área de conocimiento que desarrolla habilidades y destrezas motrices, sociales, psicológicas y cognitivas. Finalmente, enumeramos algunas implicaciones para los procesos de interiorización de la EF escolar en la Amazonía, una vez que esta disciplina necesita ser valorizada para contribuir al desarrollo regional en las áreas de salud, educación, cultura y ocio.

**Palabras clave:** Imaginario Social. Educación Física Escolar. Educación en el Amazonas.

## INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) tem sido considerada uma prática pedagógica de intervenção com conteúdos e saberes advindos da cultura corporal de movimento (Betti, 2005; Bracht, 2019). Vale ressaltar que a EF é um componente curricular obrigatório da Educação Básica (Brasil, 2010) e que se utiliza das práticas corporais construídas historicamente como mediadoras do processo ensino-aprendizagem: lutas, jogos, esportes, brincadeiras, ginásticas etc. (Coletivo de Autores, 1992).

Bracht *et al.* (2011; 2012) produziram um estudo de mapeamento da produção sobre a EF escolar em periódicos da área no Brasil<sup>1</sup>. Eles identificaram uma tímida produção (15%) entre os anos 1980 e 2010. Ainda foi identificado que, hodiernamente, a produção na área vem assumindo um caráter mais plural e dinâmico (Bracht *et al.*, 2011; 2012). No que pese a disparidade de publicação na temática da EF escolar, observa-se que ela é considerada um componente curricular profícuo para o desenvolvimento humano e contribui para a promoção de condições de vida mais saudáveis (Pnud, 2017; Brasil, 2021).

Na esteira de produzir um estudo de caráter exploratório, nos dedicamos a evidenciar um pouco da EF escolar no interior do Amazonas. O intuito deste estudo foi conhecer os imaginários associados a esse componente curricular nas percepções de professores de outras áreas do conhecimento. Também, buscou-se refletir sobre as possibilidades de transformação da EF escolar a partir dessas perspectivas. Nesse sentido, o objetivo do presente estudo consiste em conhecer os imaginários acerca das visões sobre a EF escolar nas comunidades escolares de municípios do interior do Amazonas.

Teoricamente, o presente estudo se baseia no conceito de imaginário social. No campo da EF, Maroun e Vieira (2007) apostam em uma abordagem na qual o imaginário social seja uma possibilidade para compreender os fenômenos sociais que tangenciam o seu objeto de estudo e intervenção, qual

1 Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Movimento, Revista da Educação Física UEM, Pensar a Prática, Motrivivência, Motriz, Ciência e Movimento, Motus Corporis, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE)

seja, o movimentar-se humano. Na esteira dos autores, verifica-se que em tal bojo se destaca a cultura como possibilitadora da existência dos imaginários sociais (Maroun e Vieira, 2007).

Se a cultura é algo tangenciável e passível de descrição, o imaginário apresenta algo de imponderável. Nas palavras de Maffesoli (2001, p. 75): “é o estado de espírito que caracteriza um povo”, pois carrega “um certo mistério da criação ou da transfiguração”. Seguindo o autor, observa-se que o imaginário nunca é individual, pois impregna o coletivo ou parte dele, criando, assim, um *cimento* para as relações sociais. Nesse sentido, o imaginário de uma pessoa irá corresponder ao imaginário de um grupo do qual faça parte (Maffesoli, 2001).

A partir do imaginário em Maffesoli, os autores Silva, Guareschi e Wendt (2010) indicam que é nas relações corporais que o sujeito se relaciona com o contexto, assim, produzindo sentido e significados socioculturais. Ainda mais, uma vez que os arquétipos constituem o imaginário, são uma expressão coletiva “igual em todos os seres humanos que convivem em uma mesma época histórica, também movida pelos arquétipos através do imaginário coletivo” (Silva, Guareschi e Wendt, 2010, p. 447).

Nos interessa essa concepção de imaginário social, uma vez que tais processos coletivos criam uma espécie de *cimento social* de compartilhamento de experiências sensoriais e sentimentais (Maffesoli, 2001; Silva, Guareschi e Wendt, 2010). E, no nosso contexto de estudo, conhecer os imaginários relacionados à EF escolar nos permite observar como estão sendo cimentados e as percepções coletivas acerca desse componente curricular no interior do Amazonas.

A educação na Amazônia se diferencia regionalmente pela sua geografia e cultura e coloca perspectivas únicas para o campo de investigação. Por exemplo, temos uma vasta composição de povos tradicionais na Amazônia — índio, seringueiro, quilombola, caboclo, ribeirinho. Nossas *ruas* são compostas por rios e igarapés que não apenas possibilitam a alimentação, mas também a atribuição de sentidos e significados para o viver nessa região (Brígida e Ramos, 2020).

Cabe destacar que o interior se constitui em áreas urbanas e rurais. Os municípios apresentam uma rica cultura regional com manifestações da cultura corporal como a ciranda em Manacapuru e o boi bumbá em Parintins. No entanto, o boi bumbá não ocorre apenas em Parintins, tendo sido observado em outros municípios como, por exemplo, Silves, Maués, Lábrea, Itacoatiara, Autazes e outros<sup>2</sup> (Tapajós *et al.*, 2021). As manifestações culturais do Amazonas, além do boi-bumbá, se assentam nas festas e nos festivais com as quadrilhas e as cirandas (Iphan, 2018).

Essas manifestações, entre outras, evidenciam os saberes socioculturais locais conformados mediante a relação entre o ser humano, as florestas e os rios. Abrigados em Tardif (2002), consideramos que esses saberes são, em suma, provenientes das experiências de vida e de trabalho e estão circunscritos no cotidiano amazônico. Logo, tais saberes deveriam fazer emergir o trabalho docente e a identidade do amazônida. Compreendemos, assim, que os imaginários sociais, de alguma forma, se articulam com os saberes plurais e heterogêneos constituídos antes mesmo do seu ingresso na carreira docente (Tardif, 2002).

Para Brígida e Ramos (2020), esses contextos e saberes socioculturais locais criam possibilidades para repensar os conteúdos da EF escolar. Já Pereira (2019) relata que as culturas regionais devem ser valorizadas para uma proposta pedagógica condizente. Em vista disso, este estudo se justifica por fazer emergir as questões afetas à EF escolar no interior do Amazonas, assim como a própria cultura corporal de movimento em seu sentido mais amplo (da experiência cotidiana) para podermos valorizar as culturas regionais, mormente, aquelas vinculadas a jogos, brincadeiras e brinquedos, lendas, danças etc. (Pinto, 2006; Pereira, 2019).

É neste cenário de rios e banheiros que se reside nossa intenção investigativa. Ela se concentra nos imaginários referentes à EF escolar atribuídos por professores, gestores e equipe pedagógica

2 Além do livro publicado por Tapajós *et al.* (2021), há um site em que encontramos informações referentes aos bois-bumbás nos municípios do Amazonas: <https://hojetemfestadeboi.com.br/>. Acessado em 27 de jun. 2022.

pertencentes a algumas comunidades escolares do interior do Amazonas (Autazes, Itacoatiara, Lábrea, Maués, Silves). Partimos da premissa que, ao compreendermos os imaginários atribuídos à EF escolar em municípios do interior do Amazonas, possibilitaremos o processo de reflexão da interiorização desse componente curricular frente aos desafios e às possibilidades do seu trato didático-pedagógico. Isso permitirá pensar em EF das escolas do interior do Amazonas e não apenas em EF nas escolas. Essa é uma inspiração do estudo de Caparroz (2005) que nos faz entender que não podemos transformar a EF escolar mecanizada como se fosse a mesma coisa para todas as regiões e escolas.

No entanto, percebe-se que o imaginário hegemônico vinculado à EF escolar ainda é aquele centrado nos esportes, o que pode contribuir para que se deixe de lado conteúdos que representam os conhecimentos socioculturais locais. Em outras localidades, observam-se estudos que destacam os imaginários relacionados à EF escolar. Em Vitória, Espírito Santo (ES), viu-se que o imaginário da EF escolar está vinculado fortemente ao fenômeno esportivo, trabalhado por professores e valorizado por alunos (Bracht *et al.*, 2003). Uma pesquisa com gestores, coordenadores e professores em Buriti dos Lopes, Piauí (PI), identificou imaginários que conferiram importância à EF escolar por encadear o “desenvolvimento físico, moral e social dos alunos, melhorando também a parte intelectual e disciplinar,” apesar de haver contradições nessas perspectivas (Souza, Val e Oliveira, 2016, p. 56).

Outra pesquisa com professores de outras disciplinas, alunos e encarregados de educação em Funchal (Portugal) identifica alguns imaginários. Primeiramente, que os alunos gostam da EF, mas não a reconhecem como importante para sua formação em vista de outras disciplinas. Segundo, que os professores e encarregados de educação identificam a EF escolar como importante e igual às demais disciplinas. No entanto, se observa que nos cenários de prática parece haver problemas que desvalorizam a EF escolar, o que pode tensionar a importância mencionada pelas pessoas que compõem a comunidade escolar (Bárbara *et al.*, 2016).

Diante do exposto, consideramos que identificar os imaginários sobre a EF escolar pode destacar caminhos para uma reflexão da presença e da atuação pedagógica do componente curricular no interior do Amazonas. Essa consideração está baseada em Faria, Machado e Bracht (2012), quando identificam que os imaginários sociais têm uma força preponderante nos processos de inovação ou abandono da prática docente por parte de professores de EF.

É uma questão preponderante o imaginário em que se destaca a EF como possuindo menor valor, o que impulsiona uma visão dela como disciplina de *segunda classe*. Essas relações que incidem no reconhecimento social podem afetar a autoestima e a identidade do professor de EF. E essas configurações podem encadear processos de abandono pedagógico (também reconhecido como o “rola-bola”) ou a luta por reconhecimento com ações de investimento na docência (Faria, Machado e Bracht, 2012).

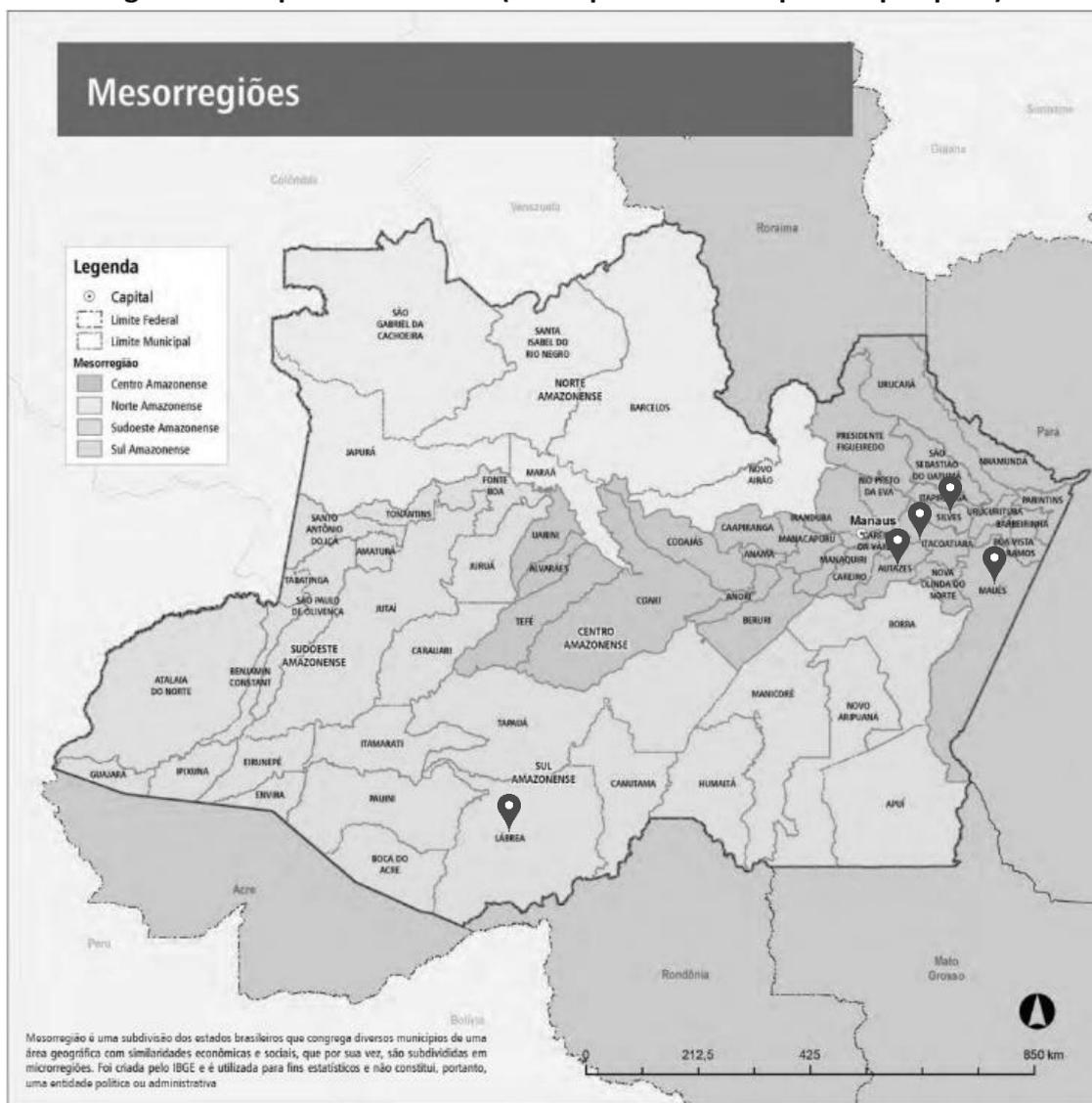
Diante da problemática apresentada, no presente estudo, ao buscarmos conhecer os imaginários, o fazemos para termos elementos para contribuir com políticas educacionais que superem os casos em que o imaginário proponha o não reconhecimento da EF. Assim, a proposta deste estudo foi “ampliar os padrões de reconhecimento no imaginário social dos agentes escolares” (Faria, Machado e Bracht, 2012, p. 128).

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se caracteriza por ser de natureza qualitativa, com caráter exploratório (Gil, 2008). Se tratou de um estudo de campo com professores/as, gestores/as e equipe pedagógica de comunidades escolares de municípios do interior do Amazonas: Autazes, Itacoatiara, Lábrea, Maués e Silves. A elegibilidade desses municípios se justifica por estarem próximos aos polos do curso de Licenciatura em Educação Física, modalidade de Educação à Distância, ofertado pela Universidade Federal do Amazonas, o que favoreceu a logística do desenvolvimento da investigação.

Autazes está localizada a 110 km de Manaus, e é referenciada como um município com potencial agropecuário e conhecida pela produção de leite. Itacoatiara, cujo nome significa *pedra pintada*, está localizada na região metropolitana de Manaus e é a terceira cidade mais populosa do estado. Lábrea, também conhecida como *Cidade do Sol*, fica localizada a 865 km de Manaus, situada na calha do rio Purus. Maués está a uma distância de 270 km de Manaus e é conhecida como a *Terra do Guaraná*. Silves está localizada a 181 km de Manaus e é conhecida por ser uma região de lagos, sendo muito propícia a prática de pesca<sup>3</sup> (Figura 1).

Figura 1 – Mapa do Amazonas (destaque dos municípios da pesquisa).



Fonte: Amazonas em Mapas (Estado do Amazonas, 2016).

Participaram da pesquisa 53 professores, caracterizados no Quadro 1. Eles foram convidados a partir do nosso acesso às comunidades escolares. Para isso, utilizou-se a técnica de amostragem em bola de neve (Vinuto, 2014) para seu acesso e inclusão. Com essa técnica, tivemos acesso a uma população desconhecida. Inicialmente, fizemos contato com professores conhecidos (sementes) e, a

<sup>3</sup> Informações retiradas de: <https://hojtemfestadeboi.com.br/>. Acessado em 27 de jun. 2022.

**Quadro 1 – Caracterização dos participantes**

Município	Função	Áreas de formação*	Idade (anos) <sup>†</sup>	Tempo de atuação (anos) <sup>†</sup>
Autazes (n=6)	Professor(a) (n=5)	Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática, Física, Geografia	36,4	8,2
	Gestor(a) (n=1)	Ensino Médio	35	14
Itacoatiara (n=17)	Professor(a) (n=14)	Normal Superior, Ciência Política, Pedagogia, Teologia, Letras Português, Geografia	44,7	12,6
	Gestor(a) (n=3)	Pedagogia	47	10,6
Lábrea (n=17)	Professor(a) (n=11)	Normal Superior, Pedagogia, Letras Português, Computação, Administração, Gestão Ambiental	35,9	8,2
	Gestor(a) (n=3)	Matemática, Normal Superior	46,3	14,3
	Equipe pedagógica (n=3)	Pedagogia, Matemática	47,3	11
Maués (n=1)	Professor(a) (n=1)	Normal Superior	46	5
Silves (n=12)	Professor(a) (n=11)	Normal Superior, Matemática, Letras Português, Pedagogia, História, Teologia	47,2	11,7
	Equipe pedagógica (n=1)	Pedagogia	45	4

\*O professor/gestor pode apresentar mais de uma formação; <sup>†</sup>Média.

Fonte: Elaborado pelos autores.

partir de suas redes, progredimos no campo com a indicação de outros professores em um processo cíclico, ampliando o alcance de acesso a novos participantes.

Para a inclusão, elegemos os critérios de:

1. Atuar em espaço escolar que tenha, pelo menos, um professor(a) de EF;
2. Ter disponibilidade de participar da pesquisa no período determinado;
3. Ser gestor(a), professor(a) ou equipe pedagógica da escola (exceto professor(a) de EF).

Os dados foram produzidos mediante entrevista semiestruturada. Durante as entrevistas, estimulamos os participantes a falar sobre os seus imaginários relacionados à EF escolar com questões destacadas: O que é EF? O que faz a EF? O que torna a EF igual e/ou diferente das outras disciplinas? O que a EF proporciona para a comunidade escolar? O professor de EF participa de reuniões na escola? A organização dessas perguntas foi orientada na percepção dos imaginários que poderiam emergir delas, ao dizerem o que é ou faz, ao compararem com outras áreas, e pensar em suas contribuições ou na participação do professor de EF.

Por uma questão de biossegurança, as entrevistas foram conduzidas remotamente pelo aplicativo *WhatsApp*. Uma equipe de colaboradores previamente treinados conduziram as entrevistas por estarem nos municípios. Os procedimentos da pesquisa foram: boas-vindas; explicação da

pesquisa e ambientação (foi encaminhado um texto explicativo em PDF e um vídeo do pesquisador responsável); envio da pergunta por escrito (uma de cada vez); recebimento dos áudios de resposta; finalização da entrevista.

A pesquisa seguiu os aspectos éticos para sua realização e teve aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas, parecer nº 5.030.756. Foram garantidos os direitos dos participantes quanto a eventuais intercorrências em virtude da sua participação na pesquisa. Antes de iniciar a produção de dados, os participantes foram esclarecidos e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi-lhes assegurado que sua participação era opcional e que a qualquer momento poderiam solicitar o abandono da pesquisa sem prejuízo para eles. Para preservar as identidades, foram utilizados pseudônimos. Com relação à pesquisa em ambiente remoto, os áudios foram baixados para um repositório particular e apagados do aplicativo.

Para a análise dos dados, foi aplicada a análise de conteúdo com base em Silva e Fossá (2015). Atendemos as três etapas de análise. Na primeira etapa, foi realizada a leitura geral das entrevistas. Na segunda etapa, os dados foram explorados e agrupados tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais. Foram identificadas 41 categorias iniciais que tiveram incidências nas entrevistas. Dessas, foram agrupadas 12 categorias intermediárias que, por fim, foram afinadas em quatro categorias finais. Na terceira etapa, empregou-se a inferência e interpretação dos dados com referência à literatura especializada mobilizada neste estudo.

Conforme mencionado acima, foram construídas quatro categorias finais de análise na presente pesquisa:

1. Esporte, corpo e dicotomias presentes na EF;
2. Estilo de vida, saúde e doença na EF;
3. EF como uma área de conhecimento que desenvolve competências e habilidades; e
4. Ambiguidades sobre a (des)valorização da EF.

O presente texto apresenta e discute as três primeiras das quatro categorias elencadas. Justifica-se este recorte, pois a quarta categoria resguarda uma discussão já acumulada sobre os processos de inovação e desinvestimento pedagógico que serão abordados em outro momento/texto.

## ESPORTE, CORPO E DICOTOMIAS PRESENTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Esta primeira categoria se assenta em imaginários que conferem à EF, principalmente, visões calcadas na hegemonia esportiva e em dicotomias que reverberam a cisão entre corpo/mente e teoria/prática. Inicialmente, cabe ressaltar que, das 53 participações, em 42 o esporte foi mencionado como um elemento vinculado à EF; e 21 consideram que é encargo dela promover campeonatos/ eventos esportivos ou gincanas.

Esses dados nos chamaram a atenção, pois foram a maior expressão de menção no conjunto das entrevistas realizadas. Tal observação, parece criar uma forte evidência de que um dos imaginários prevalentes é o de que a EF é perpassada pelo fenômeno esportivo. Essa constatação vai de encontro ao estudo de Bracht *et al.* (2003) que visualizaram a cristalização de um imaginário no qual a EF escolar seria o palco para o desenvolvimento do fenômeno esportivo, seja pela mobilização do conteúdo pelos professores ou por sua valorização por parte dos alunos. Dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar — PeNSE, 2019, indicam que no Brasil mais de 97% dos estudantes relataram ter esportes de quadra ofertados nas aulas de EF. Na região Norte, os números superam 92% dos relatos (IBGE, 2021).

As seguintes narrativas exemplificam e nos ajudam a observar e compreender como tal imaginário vai se construindo para os participantes:

Nas aulas de EF os alunos aprendem várias habilidades, a socialização, a exercitar a memória, o espírito de equipe, a prática do esporte, inclusive as regras dos jogos (Ricardo, Gestor, Ensino Médio, 35 anos, 14 anos de atuação, Autazes<sup>4</sup>).

Seu trabalho [da EF] consiste em acompanhar e orientar as pessoas durante as práticas dos esportes (Tânia, Gestora, Pedagogia, 40 anos, 3 anos de atuação, Itacoatiara).

Então, a EF vem ser a questão mesmo do movimentar-se, do sair [da sala de aula]. Está ligada à questão esportiva, à questão da saúde, da disciplina (Verônica, Gestora, Pedagogia, 48 anos, 20 anos de atuação, Itacoatiara).

[...] a EF ensina e incentiva muito a prática de esporte como o futsal e o futebol. E ensina a maneira correta com as regras, como deve ser. E pode preparar os alunos para participarem de torneios escolares, interescolares e municipais (Marcela, Professora, Computação, 23 anos, 3 anos de atuação, Lábrea).

A EF é uma disciplina que ensina o conhecimento dos alunos sobre o esporte. E, também, prepara o físico do ser humano para o dia a dia (Roberto, Professor, Normal Superior, 50 anos, 5 anos de atuação, Silves).

As falas exemplificam e evidenciam a centralidade do esporte como algo identitário da EF. Apesar de o paradigma esportivo ter sofrido duras críticas desde a década de 1980, em vista do Movimento Renovador da EF, ele é um fenômeno expressivo e legitimado socialmente (Machado *et al.*, 2010; Machado e Bracht, 2016). Bracht (2019), infere que o fenômeno esportivo se torna um núcleo que gera sentido para a legitimação da EF. Nesse bojo, o esporte *rouba a cena*, pois se destaca na sociedade frente a outras práticas corporais, tornando-se quase sinônimo de EF e, inclusive, se desenvolvendo além dela (Bracht, 2019). Provavelmente, esse pode ser um dos fatores que nos leva ao resultado de uma expressiva menção do esporte nas entrevistas, visto que ocupa um lugar privilegiado no imaginário social maior (seja pela vivência durante a fase escolar, ou pela própria mídia).

Concordamos com Machado *et al.* (2010, p. 143) “[...] que uma EF calcada no esporte (ou em qualquer outro elemento da cultura corporal de movimento), sem que este seja tratado pedagogicamente, permanece carente de justificação dentro do ambiente escolar”. Na esteira dos autores, não cabe eliminar o esporte das aulas de EF, mas conferir a ele um tratamento pedagógico crítico para além da mera vivência (jogar por jogar), que permita aos alunos uma compreensão do mundo que os cerca (Machado *et al.*, 2010). Essa compreensão é corroborada por Caparroz (2005), quando pensamos em um esporte *da* escola e não *na* escola, ou seja, que o fenômeno esportivo enquanto conteúdo seja revestido de natureza pedagógica local.

Essa conotação, diante da perspectiva de que o imaginário social constitui uma espécie de *cimento social* que guia as ações coletivas (Maffesoli, 2001), nos faz refletir sobre possíveis reverberações negativas quando há uma *supervalorização* do esporte em detrimento de uma *pseudovalorização* da EF e, conseqüentemente, a desvalorização da sua prática pedagógica. Ou seja, bastaria apenas o professor (ou qualquer outra pessoa) repassar o esporte ou possibilitar aos alunos vivenciá-lo, levando potencialmente ao abandono da mediação pedagógica (Machado *et al.*, 2010).

Na esteira do ensino dos conteúdos nas aulas de EF, visualizamos narrativas que evidenciaram visões que sustentam dicotomias como prática/teoria e corpo/mente. Vale ressaltar que a dicotomia teoria/prática repercutiu em 40 entrevistas. Estudos observaram movimentos em que os professores dividem as aulas em teóricas (em sala) e práticas (na quadra) (Santos, 2014; Godoi e Borges, 2021).

As seguintes narrativas, exemplificam a dicotomia observada:

4 As chamadas das narrativas das entrevistas serão referenciadas com as seguintes informações em ordem: pseudônimo do participante, cargo, formação, idade, tempo de atuação e município.

Os alunos têm duas aulas que são diferenciadas. Uma prática e a outra teórica. Uma para conhecer o contexto de cada esporte que está sendo estudado naquele período e a outra que é para praticar, saber como que o esporte é ensinado (Ítalo, Professor, Pedagogia, 22 anos, 3 anos de atuação, Itacoatiara).

Primeiramente ele [o professor de EF] trabalha as aulas de forma teórica na explicação da história e regras do esporte e exercícios físicos a serem trabalhados para que os alunos façam. Só então ele parte para a prática das aulas de EF com os alunos. Trabalhando primeiro a teoria, preparando a mente psíquica, para depois partir para a prática do corpo (Íris, Professora, Letras Português, 20 anos, 1 ano de atuação, Lábrea).

Nas aulas de EF, o professor trabalha em sala de aula. Depois, ele vem para prática num espaço esportivo, em uma quadra poliesportiva, num campo de futebol, dependendo do espaço que a escola oferece (Eliezer, Professor, Letras Português, 48 anos, 27 anos de atuação, Silves).

As falas dos participantes indicam um *modus operandi* no qual, primeiro, se aprende a teoria em sala de aula para, depois, vivenciá-la na prática em quadra (ou em outros espaços de prática esportiva). Nossas experiências no cotidiano da universidade e nos estágios têm demonstrado que há uma orientação das secretarias de educação municipais e estadual que sustenta essa dicotomia (mas que parece se constituir, principalmente, pela falta de investimentos em estruturas — quadras, campos, pátios, piscinas etc. — para o acontecimento das aulas). Por outro lado, com Boff e Bahia (2021) compreendemos que esse espectro dicotômico teoria/prática não é exclusivo da EF, sendo algo inerente à própria docência, visto que a formação de professores ainda carrega uma racionalidade pautada no pensamento ocidental que polariza e hierarquiza teoria e prática como duas dimensões opostas.

No campo da EF, Frossard *et al.* (2018) colocam a necessidade de uma ressignificação da relação entre teoria e prática, o que solicita que a própria formação docente seja reorientada para novos formatos em que tal dicotomia seja superada. Já Caparroz e Bracht (2007, p. 26) contribuem para uma reflexão sobre a dicotomia teoria/prática ao afirmarem o ditado popular de que *a teoria na prática é outra (ainda bem!)*. Para os autores, tal dicotomia sustenta uma hierarquização de que a teoria seria *aplicada* na prática (Caparroz e Bracht, 2007).

Quando lado a lado com a reivindicação dos autores citados anteriormente, por uma ressignificação da dicotomia teoria/prática, não se pensa em retirar uma ou outra da relação complexa em que se encontram. A grande questão observada é a de que não é mais possível sustentar uma relação hierarquizada e polarizada entre elas: *aprende na sala (mente) e aplica na quadra (corpo)*. Dentro de uma perspectiva ressignificada, não haveria *aula teórica* ou *aula prática*. Haveria aula de sala, aula de quadra, aula de campo, aula de laboratório, aula de pátio etc. Enfim, haveria aulas nas quais teoria e prática estão sempre presentes em uma contínua relação dialética.

O mesmo ocorre quanto à dicotomia corpo/mente, que segue a lógica da dicotomia teoria/prática. Nesse caso, dentro de uma perspectiva cartesiana, a mente (razão) é considerada superior ao corpo (natureza). Ferreira, Oliveira e Sampaio (2013) observam que na EF esse modelo é sustentado no paradigma biomédico, no qual se compreende o todo a partir das partes, hierarquizando-as dentro de um modelo de ensino que valoriza o gesto motor em detrimento das capacidades reflexivas. Nesse sentido, outras narrativas indicam uma visão da EF como responsável pelos saberes corporais e o desenvolvimento orgânico:

A EF é uma prática educacional que visa a melhoria do corpo humano. É uma disciplina importante para melhorias de atletas e de alunos no cotidiano de sua vida (Jaques, Professor, Matemática, 38 anos, 14 anos de atuação, Autazes).

Bom, a EF é uma disciplina de fundamental importância na escola e no desenvolvimento físico de cada aluno, pois faz bem para a saúde, incentiva prática esportiva e o bem-estar de cada aluno (Margarida, Professora, Geografia, 50 anos, 21 anos de atuação, Itacoatiara).

Ajuda no desenvolvimento de habilidades motoras e nos reflexos. Além disso, também melhora a coordenação e a postura corporal, trazendo benefícios para a saúde (Gabriel, Professor, Pedagogia, 31 anos, 8 anos de atuação, Lábrea).

As falas nos ajudam a compreender uma perspectiva centrada no corpo biológico e nas habilidades motoras, inclusive aquelas relacionadas à saúde (esse ponto será retomado no próximo tópico). Essa centralidade do corpo biológico na EF pode cristalizar um imaginário no qual a teoria se torna uma “[...] instância prescritiva de procedimentos/ações (pelo menos na perspectiva que tem sido chamada de técnico-racional)” (Caparroz e Bracht, 2007, p. 27). Ou seja, a teoria serviria apenas para prever e controlar os comportamentos corporais, se materializando em uma relação instrumental que a limita de alcançar uma conotação crítica e reflexiva.

Os dados e reflexões desse tópico nos remetem à ideia de imaginário social. Pois, quando as narrativas reverberam elementos tradicionais centrados no esporte e em dicotomias, indicam que ainda há um imaginário sobre a EF escolar como responsável pelo corpo biológico, centrada na prática esportiva tradicional (ou esportivista) e pouco provida de momentos reflexivos, visto que a teoria não seria um aporte para reflexão, mas para a prescrição e controle dos comportamentos do corpo.

## ESTILO DE VIDA, SAÚDE E DOENÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Esta categoria se desenvolve em três eixos: promoção do estilo de vida saudável e ativo, promoção da saúde e prevenção da doença. As incidências de menções são menores do que as do tópico anterior. Observamos 34 participantes dizerem que a EF se vincula à saúde e 23 à qualidade de vida. Já 18 menções correspondem a uma visão da prevenção de doenças (incluindo a questão da obesidade). A atividade física emerge em 21 narrativas, e em outras 16, o exercício físico.

Dentro de alguns dados já evidenciados na categoria anterior, vemos que as menções sobre a saúde e sua vinculação com a EF escolar pode se configurar por uma hegemonia da racionalidade biomédica centrada em um paradigma restrito de entendimento de aspectos biológicos/orgânicos (Ferreira, Oliveira e Sampaio, 2013). Essa configuração parece destacar que as compreensões sobre o corpo (biológico) incidem significativamente nas concepções de saúde (restrita) (Oliveira e Gomes, 2019).

A seguir, trazemos algumas narrativas que exemplificam os dados para esta categoria:

EF é uma disciplina de suma importância no que diz respeito ao desenvolvimento do aluno e às práticas de exercícios físicos. Faz com que o aprendiz tenha conhecimento das modalidades esportivas e das regras que as compõe, além de melhorar a qualidade de vida e a saúde de quem as pratica (Ranulfo, Professor, Física e Matemática, 40 anos, 13 anos de atuação, Autazes).

[A EF] é uma disciplina que visa o aperfeiçoamento, o controle e a manutenção da saúde tanto do corpo como da mente. E quando ela é trabalhada de forma planejada por profissionais da área, seja na escola ou em academias, eu acredito que ela contribui bastante para as condições físicas tanto da criança, do jovem, do adulto ou também do idoso. E dá condições para que, realmente, essas pessoas possam ter uma vida mais saudável (Aline, Professora, Normal Superior, 54 anos, 30 anos de atuação, Itacoatiara).

O profissional de EF trabalha promovendo a saúde das pessoas por meio da prática de atividades físicas (Jhonatan, Coordenador, Pedagogia, 51 anos, 25 anos de atuação, Lábrea).

Acho que a EF pode ser definida como um processo que usa o movimento como meio de ajudar as pessoas a adquirir certas habilidades e atitudes que contribuem para o bem-estar. E pode também ajudar na prevenção de alguns problemas de saúde (Mateus, Professor, Normal Superior, 47 anos, 15 anos de atuação, Silves).

As falas exemplificam e corroboram a percepção de que parece haver um imaginário para os participantes de que a EF é quase que um sinônimo de saúde. Para Bracht (2019), a saúde é um tema central na EF e possui profundas raízes históricas, mormente, vinculadas ao campo biomédico. Nas palavras do autor: “é provável que no imaginário social esta seja a vinculação mais imediata que se faça com a Educação Física (ou, talvez, com a atividade física) quando se pensa na sua função social, na sua razão de ser; uma vinculação orientada na equação: atividade física = saúde” (Bracht, 2019, p. 107).

Na esteira de Bracht (2019), se a saúde tem sido utilizada no discurso legitimador da EF, no entanto, essa saúde (inclusive, observada nas narrativas desta pesquisa) se baseia nos aspectos individuais e comportamentais no plano biológico. Em estudo no município de Lábrea, Souza *et al.* (2022) observaram uma ambiguidade nas concepções de professores de EF quanto ao tema da saúde, que se articula com concepções comportamentais e restritas. Os autores ainda consideram que tal fenômeno pode se assentar na formação e socialização dos professores que se tangencia a partir de uma conjuntura social, cultural e histórica (Souza *et al.*, 2022).

Justapondo essas considerações aos nossos dados, compreendemos que um imaginário social calcado em concepções biomédicas pode estar sustentando as narrativas expressas pelos participantes da pesquisa. Sustenta-se uma compreensão polarizada de saúde como sendo o oposto de doença, ou seja, ao praticar atividade física a pessoa estaria protegida de doenças — inclusive da obesidade (logo, teria saúde). Comentando o assunto, Quennerstedt (2019) diz que a EF ocidental é dominada por um *mantra* de que a saúde está ligada à capacidade aeróbica, à aptidão física, ao índice de massa corporal ou às formas do corpo (no caso, o corpo magro).

Nesse sentido, menções ao combate ao sedentarismo e à obesidade exemplificam que esse *mantra* parece estar circulando nos imaginários sociais dos participantes da pesquisa:

É uma área de conhecimento humano ligada às práticas corporais e trabalha no sentido amplo visando a prevenção de doenças e do sedentarismo (Hudson, Professor, Ciências Biológicas, 31 anos, 7 anos de atuação, Autazes).

[...] visa a formação do homem, como ele é capaz de desenvolver suas atividades, na questão de prevenção de doenças. O que ela faz é promover saúde às pessoas, através das atividades físicas (Laís, Professora, Pedagogia e Ciência Política, 42 anos, 20 anos de atuação, Itacoatiara).

Sendo executado em sala de aula, e até fora de sala de aula, com os adultos, ela ajuda a prevenir doenças. Eu vejo a EF como uma disciplina essencial (Manuela, Professora, Pedagogia, 42 anos, 4 anos de atuação, Lábrea).

[...] eu acredito que venha visando sempre a prevenção de algumas doenças. Pelo lado pedagógico, consiste na formação do ser humano em conseguir conduzir a si próprio e suas atividades; desenvolver as habilidades físicas (Ester, Professora, Normal Superior, 46 anos, 5 anos de atuação, Maués).

Para mim, o que ela faz, vem contribuir na prevenção da saúde física e mental. E, também, visa a prevenção de determinadas doenças (Maísa, Professora, Normal Superior, 54 anos, 25 anos de atuação, Silves).

Os trechos mencionados corroboram o exemplo de um quadro do imaginário cimentado na perspectiva patogênica (centrada na doença). Bracht (2019) corrobora essa percepção ao comentar que há um entendimento (um imaginário) de que a EF, ao exercitar os alunos, estaria contribuindo para a prevenção de doenças. As entrelinhas das narrativas parecem evidenciar um imaginário

expresso na equação *atividade física = saúde* (e a chave de leitura aqui é: ao prevenir doenças como a obesidade ou os fatores de risco como o sedentarismo, se está promovendo saúde). No entanto, Brodtmann (2006) nos faz refletir que nem sempre essa equação funcionará, visto que a saúde extrapola a dimensão comportamental e biológica.

Em uma perspectiva salutogênica (abordagem que busca compreender a *origem da saúde*), Quennerstedt (2019) considera que devemos conceber a saúde para além das dicotomias doença/saúde e dos fatores de risco (viés patogênico). Nesse sentido, a saúde passa a ser considerada um recurso (um verbo) criado pelas pessoas no percurso de sua vida. Logo, a saúde seria um contínuo no qual devemos considerar os aspectos culturais e sociais e estaria vinculada a uma aprendizagem em saúde (*learning health*) (Quennerstedt, 2019).

Por sua vez, Oliveira (2022) vai apostar em uma educação para a saúde (*Gesundheitserziehung*) em que a saúde seja tematizada pedagogicamente, sendo consideradas as determinações sociais da saúde. Logo, a questão não está em retirar a saúde da EF e nem desconsiderar que há contribuições para a prevenção de doenças. A questão está centrada em criar outras possibilidades de um trato didático-pedagógico que nos permita ver as várias saúdes existentes e possíveis (Quennerstedt, 2019).

Dentro desses giros, vemos também a necessidade de tensionar os imaginários acerca da atividade física e da promoção de um estilo de vida ativo intermédio a ela. Sobre a atividade física, algumas narrativas exemplificam como alguns imaginários podem estar sendo construídos a seu respeito:

A EF é uma disciplina que ajuda e incentiva os alunos a manterem uma atividade física e incentiva o lado esportivo (Antônia, Professora, Pedagogia, 43 anos, 5 anos de atuação, Autazes).

Já presenciamos alunos que perderam peso com projeto nessa questão da alimentação e da prática da atividade física. Alunas que perderam peso. Viram que é importante cuidar do corpo, ter um bem-estar para poder se desenvolver melhor (Virgínia, Professora, Pedagogia, 41 anos, 18 anos de atuação, Itacoatiara).

No meu entendimento, a EF proporciona para a escola momentos de prazer, nos quais os alunos se encontram ali para desenvolver suas atividades físicas (Caleb, Coordenador, Pedagogia, 47 anos, 2 anos de atuação, Lábrea).

[...] o que eu observo, como pedagoga, é a importância da prática da EF para que o aluno tenha uma postura melhor, no corpo. Que ele não realize atividades físicas de forma que o prejudique. O aluno, no movimento que ele faz, muitas vezes pode prejudicar a coluna dele ou qualquer outra parte do corpo. Sendo orientada por um professor de EF isso não acontece (Letícia, Pedagoga, Pedagogia, 45 anos, 4 anos de atuação, Silves).

Os trechos das entrevistas evidenciam, pelo menos, duas visões da atividade física. A primeira, hegemônica, cristalizada no aspecto orgânico do gasto energético e das afecções osteomusculares. A segunda, compreendida no prazer e na possibilidade da prática evidenciada pelas relações sociais. Sobre a discussão acerca da atividade física e saúde, o estudo de Pigginn (2020) é um marco que avança na proposição de um novo conceito. O autor considera que o conceito tradicional de atividade física como o gasto energético promovido pelo movimento corporal:

1. Despersonaliza a atividade em si;
2. Limita a ideia do movimento como produzido por músculos e não por pessoas; e
3. Omite a criatividade potencial do movimento (Pigginn, 2020).

Abriados em Pigginn (2020), observa-se a necessidade de uma extensão de um *cimento* que pavimente novos imaginários considerando a atividade física dentro das capacidades pessoais e coletivas no bojo da criatividade e da intencionalidade das pessoas. Compreende-se que isso é necessário para as concepções de saúde, de movimento, de EF e de educação. Concordamos com

Fernandes *et al.* (2022) que esse movimento deve ser problematizado na formação de professores, assim impulsionando reflexões acerca da tematização da saúde no ambiente escolar.

Neste tópico, pudemos observar que há um imaginário que estabelece a saúde como um tema vinculado à EF escolar, principalmente, em uma perspectiva hegemônica dicotômica em relação a doença (ou seja, como sua ausência). Os traços de um imaginário biomédico são tangenciáveis e reverberam em concepções de que é missão da EF combater o sedentarismo e a obesidade no ambiente escolar intermédio e promover estilos de vida mais ativos. Também, verificou-se que ampliar esses imaginários é uma empreitada necessária e demanda que novas formas de ver a EF sejam encampadas.

## EDUCAÇÃO FÍSICA COMO UMA ÁREA DE CONHECIMENTO QUE DESENVOLVE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Esta categoria traz elementos que permitem conferir que a EF é considerada como uma área do conhecimento humano (visualizado em 17 entrevistas) e que se vincula à cultura corporal de movimento intermédio aos jogos, às danças, às brincadeiras, às lutas e às ginásticas (enunciadas, de alguma forma, por 29 participantes). Além disso, foi observado que a EF contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades motoras (n=22), sociais (n=24), psicológicas e cognitivas (n=13).

Em primeiro lugar, chamam a atenção as narrativas que compreendem a EF como uma área do conhecimento humano com objetivos específicos. Os participantes também mencionam que a EF seria uma prática pedagógica e estaria vinculada à área de linguagens, visto que está inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Segundo a BNCC, “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (Brasil, 2018, p. 63).

Algumas narrativas que exemplificam essa ideia:

[...] a EF é uma área do conhecimento humano ligada às práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade (Silvan, Professor, Geografia, 30 anos, 2 anos de atuação, Autazes).

A EF é um componente da área de linguagens, ligada às práticas corporais, presente nas escolas desde a educação infantil até o ensino médio (Ricardo, Gestor, Ensino Médio, 35 anos, 14 anos de atuação, Autazes).

É, ela é uma área de conhecimento, que é principalmente ligada às práticas corporais, sendo também um processo pedagógico visando a formação e capacidade do homem para conduzir suas atividades (Flávia, Professora, Normal Superior, 42 anos, 13 anos de atuação, Itacoatiara).

Mesmo que a BNCC já tenha deixado claro que a EF é uma área de conhecimento, ela se enquadra junto de outras áreas, assim permitindo ao aluno o acesso ao conhecimento e sentindo o significado das manifestações da cultura corporal de movimento. Ela não trabalha isoladamente. Segundo a BNCC, se enquadra na área das linguagens, trabalhando junto com a língua portuguesa, língua inglesa e arte (Laís, Professora, Pedagogia e Ciência Política, 42 anos, 20 anos de atuação, Itacoatiara).

É uma área do conhecimento humano ligada às práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade (Felipe, Gestor, Matemática, 52 anos, 15 anos de atuação, Lábrea).

Um primeiro imaginário que nos chama a atenção tem a ver com o assentamento da EF na BNCC. No entanto, Neira (2018, p. 216) considera que a BNCC “[...] não dialoga com o atual estágio dos conhecimentos sobre o ensino do componente EF”. Segundo o autor, o documento expressa

uma visão tecnocrática na definição de competências, que reflete as (in) tensões<sup>5</sup> do mercado, dos organismos internacionais e das avaliações padronizadas (Neira, 2018).

Aprofundando a discussão, Neira (2018) mostra que as habilidades preconizadas para a EF na BNCC acabam, por um lado, por priorizar os processos cognitivos e, por outro, por incentivar apenas à experimentação e fruição dos movimentos. Nas palavras do autor:

Parece óbvio que o tipo de aprendizagem esperada e a visão instrumental que caracteriza o ensino do componente objetivam simplesmente preencher postos de trabalho para os setores médios e inferiores de uma sociedade cada vez mais complexa, cujas ocupações laborais solicitam sujeitos adaptados e capazes de resolver problemas. Compreensão do mundo e, principalmente, leitura crítica nem foram cogitados (Neira, 2018, p. 218).

Cabe ressaltar, com Neira (2018), que apesar de observar um imaginário que parece emergir nas narrativas de professores do interior do Amazonas sobre a EF estar vinculada à área de linguagens (certamente, mediada pelos conhecimentos da BNCC que tem sido difundidos desde sua publicação), nos é caro considerar que o currículo que se expressa é permeado por contradições e retrocessos que podem comprometer o trabalho pedagógico deste componente curricular. Principalmente, quando consideramos que a EF deveria ser um dos apoios para levar os alunos a um conhecimento e pensamento crítico da sociedade.

Concordando com Neira (2018), há também o estudo de Oliveira *et al.* (2021). Os autores consideram que a BNCC não fornece uma base sólida que venha a justificar o pertencimento da EF à área de linguagens. Citando a BNCC, os autores afirmam que para além de considerarmos as práticas corporais como elementos passivos de leitura e produção, precisamos superar a propositura que confere as linguagens apenas a processos de escrita e oralidade (Oliveira *et al.*, 2021).

Corroborando a crítica de Neira (2018), o estudo de Oliveira *et al.* (2021) conclui que a BNCC representa uma limitação à riqueza das possibilidades que a EF pode elencar dentro da área de linguagens. Esses resultados nos alertam para o fato de que, uma propagação do imaginário da EF vinculada à área de linguagens via BNCC pode limitar a visão e a percepção da potencialidade desse componente curricular. Observamos a emergência de narrativas que expressam a EF na área de linguagens, mas, ainda ancorada à uma perspectiva utilitarista, como exemplificado no tópico anterior na fala do professor Hudson ligando as práticas corporais à prevenção de doenças e do sedentarismo.

Além da percepção da EF como uma área do conhecimento humano, observamos a menção às práticas corporais que integram a cultura corporal de movimento (jogos, danças, brincadeiras, lutas e ginásticas). Essa perspectiva não é algo novo no campo da EF, visto que desde a década de 1980 o movimento renovador da área já apontava essa característica (Coletivo de Autores, 1992; Betti, 2005; Bracht, 2019). Observaram-se narrativas que exemplificam esse imaginário que se refere à EF como mobilizadora de conteúdos vinculados às práticas corporais:

É um componente como os outros, porém, com conteúdos diferenciados. Dentre eles o conhecimento sobre o corpo, os jogos, as danças, os esportes (Ricardo, Gestor, Ensino Médio, 35 anos, 14 anos de atuação, Autazes). Eu vejo os professores mostrando as práticas esportivas, as modalidades, os jogos olímpicos, os jogos indígenas (Mirian, Professora, Pedagogia, 55 anos, 15 anos de atuação, Itacoatiara).

5 Aqui, fazemos um jogo de palavras buscando refletir que as intenções do mercado se mostram mais como elementos tensionadores visto os organismos internacionais.

[...] eu creio que o professor trabalhe matérias na teoria, que falam sobre os movimentos corporais, a música, a dança (Mayara, Professora, Pedagogia, 53 anos, 25 anos de atuação, Lábrea).

Porque a EF é capaz de promover saúde e capacidade física, práticas corporais, ginásticas, jogos, arte, danças etc. E para isso, nós temos que estudar para poder aplicar aos nossos alunos (Arthur, Professor, Normal Superior, 49 anos, 21 anos de atuação, Silves).

Algumas das entrevistas elencam os elementos da cultura corporal de movimento, apesar de o esporte ser um elemento ainda hegemônico, como visto em tópico anterior. Aqui se abre a oportunidade para uma expansão das possibilidades de percepções do imaginário acerca da EF para além da tradição esportiva. No entanto, há uma *quase ausência* que nos chamou a atenção. Das 53 entrevistas realizadas, apenas uma mencionou os saberes socioculturais locais, no caso, relacionados aos jogos indígenas. Se consideramos que as práticas corporais são construídas historicamente, elas deveriam expressar aspectos culturais e regionais.

A falta de menção aos saberes socioculturais locais torna estranha a elaboração de Tardif (2002), visto que o autor diz que os saberes construídos na trajetória de vida (socialização primária e secundária) têm um peso preponderante nos saberes mobilizados na atuação profissional docente. Se as histórias de vida, as crenças, os valores se tornam elementos *sine qua non* para o trabalho docente (Tardif, 2002), então: por que os saberes relacionados à cultura corporal de movimento amazônica não foram expressamente mencionados pelos participantes da pesquisa? Uma possível resposta a essa pergunta pode ser que o imaginário que prevalece ainda é aquele tradicional, qual seja, de uma EF *cimentada* nos esportes e na saúde como já evidenciado nos tópicos anteriores — o que sobrepuja os saberes socioculturais locais.

Nesse sentido, ao considerar a regionalidade da educação na Amazônia e as culturas de seus povos, é preocupante o fato de não haver menções aos saberes socioculturais locais (Brígida e Ramos, 2020). Essa *quase ausência* pode estar orientada por imaginários que fogem às culturas e tradições locais, fazendo da EF um componente exógeno ao contexto educacional na Amazônia. Logo, cria-se uma limitação para se repensar os conteúdos e saberes que a EF pode mobilizar no interior do Amazonas (Brígida e Ramos, 2020). Diante desse fato observado, advogamos (com outros autores) pela valorização das culturas regionais, especificamente, as que se vinculam às práticas corporais construídas no seio amazônico e expressam os jogos, brincadeiras, brinquedos, lendas, danças etc. vivenciados pelos seus povos tradicionais (Pinto, 2006; Pereira, 2019).

Por fim, cabe ressaltar as narrativas que consideraram a EF como um componente que contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades nas esferas motora, social, psicológica e cognitiva. Em estudo similar ao nosso, desenvolvido em Buriti dos Lopes, PI, foi observado um imaginário semelhante (Souza, Val e Oliveira, 2016). A seguir, destacamos algumas narrativas que exemplificam os imaginários que vão se constituindo sobre essas perspectivas:

Além dos benefícios físicos da prática esportiva, a EF pode desenvolver competências e habilidades sociais, psicológicas e motoras (Hudson, Professor, Ciências Biológicas, 31 anos, 7 anos de atuação, Autazes).

Na própria comunidade, quando ela traz a comunidade através de vários tipos de atividades esportivas integrando a escola e a comunidade, assim, incentivando essa prática esportiva para o desenvolvimento motor (Aline, Professora, Normal Superior, 54 anos, 30 anos de atuação, Itacoatiara).

Bom, os alunos aprendem várias habilidades como raciocinar, planejar, exercitar a memória e compreender situações de estratégias que precisam ser desenvolvidas. Desenvolvem competências e habilidades sociais, psicológicas, motoras e cognitivas, através de aulas bem planejadas e de atividades bem desenvolvidas (Manuela, Professora, Pedagogia, 42 anos, 4 anos de atuação, Lábrea).

O que os alunos fazem nas aulas de EF? Desenvolvem várias habilidades, como: raciocinar, planejar, exercitar a memória. Também, habilidades sociais, psicológicas e cognitivas (Micaela, Professora, História e Teologia, 47 anos, 15 anos de atuação, Silves).

Os estudos de revisão que subsidiaram a escrita do capítulo *Educação Física Escolar* do *Guia de Atividade Física para a População Brasileira* (Brasil, 2021), identificaram contribuições da EF escolar na formação integral e que perpassa os aspectos motores, sociais, psicológicos e cognitivos (Silva *et al.*, 2021; Bandeira *et al.*, 2022). Silva *et al.* (2021) identificaram evidências consistentes que avaliaram os impactos da EF escolar para a melhora dos aspectos motores, assim como da aptidão cardiorrespiratória e do índice de massa corporal. Também, foram observados pontos positivos para a saúde psicológica (Silva *et al.*, 2021). No que tange as evidências, observa-se um imaginário que percebe que a EF pode contribuir para o desenvolvimento dessas competências no ambiente escolar.

No entanto, os imaginários observados se entrelaçam com outros já citados nos tópicos anteriores e podem também se vincular a um desenvolvimento no caráter utilitarista, que visa a EF dentro de uma finalidade de melhorar as capacidades/competências dos alunos sem afetar outras questões de ordem socioambiental e cultural. Vejamos o próprio estudo de Silva *et al.* (2021), que evidencia que, para além do desenvolvimento da saúde nos aspectos motores, sociais, psicológicos e cognitivos, também são necessárias abordagens/estratégias que garantam, por exemplo, a tematização de conteúdos para além das práticas esportivas (já visto como um elemento hegemônico nos imaginários).

Diante do exposto, refletimos que esse imaginário pode acabar se orientando nas competências e habilidades dispostas pela BNCC, encharcadas pelo mercado e instituições internacionais que tensionam a educação brasileira para uma formação de sujeitos *competentes* para operar em ações laborais que exijam a resolução de problemas (Neira, 2018). Ou seja, pode-se estar em curso uma educação (*neo*)*tecnocrática* que visa na EF uma disciplina que apenas prepara corpos aptos e competentes para o trabalho (de forma que continuem saudáveis para produzir e consumir).

Para fugir dessa lógica, é necessária uma leitura crítica dos imaginários, visto que a EF pode sim contribuir para o desenvolvimento nos aspectos já mencionados. Porém, tal desenvolvimento precisa estar imbuído de humanidade e criticidade, com consciência de classe e concatenado com os princípios republicanos (Fensterseifer, 2020). É necessária uma reflexão profunda sobre os princípios da escola republicana no interior do Amazonas, para que os imaginários não criem pavimentações para uma racionalidade ocidental estranha às culturas locais. Não pretendemos nos fechar para o mundo em um casulo, mas também não nos é profícuo aceitar passivamente os ditames de uma racionalidade que dizima culturas tradicionais locais.

Ao encerrarmos este tópico, observamos que há indícios de um imaginário que amplia as perspectivas sobre a EF para além dos aspectos hegemônicos *cimentados* no esporte e no desenvolvimento biofisiológico. Em tais imaginários, vemos menções às práticas corporais tangenciadas pela cultura corporal de movimento. No entanto, as ambiguidades começam a emergir nas análises, visto que as narrativas são atravessadas por visões que podem ainda ressoar como utilitaristas e que podem reduzir ou limitar um imaginário que faça ampliar as possibilidades pedagógicas da EF escolar no interior do Amazonas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto é uma reflexão sobre os imaginários acerca da EF escolar em municípios do interior do Amazonas. Nas três categorias elencadas, foi possível perceber que ainda há uma orientação do imaginário *cimentado* na hegemonia esportiva e em dicotomias que evidenciam a racionalidade cartesiana que hierarquiza os elementos como corpo/mente e teoria/prática. Além disso, foi possível

observar uma concepção de saúde ancorada na biomedicina (uma visão patogênica como ausência de doenças), evidenciando uma relação restrita com a atividade física na EF escolar. Por fim, há elementos emergentes no imaginário que consideram a EF uma área do conhecimento capaz de contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades motoras, sociais, psicológicas e cognitivas. No entanto, esses imaginários são perpassados pela ambiguidade da racionalidade (*neo*)*tecnocrática* que pode comprometer uma prática pedagógica crítica e republicana da EF no interior do Amazonas.

Os dados produzidos e analisados indicam algumas implicações e possibilidades concretas a serem consideradas para os processos de interiorização da EF da Amazônia:

1. Que os professores se apropriem da cultura escolar e, ao mesmo tempo, ampliem as possibilidades de criar e participar de momentos coletivos dialógicos e reflexivos para conhecerem os trabalhos desenvolvidos por colegas de outros componentes curriculares, construam saberes e concretizem ações pedagógicas interdisciplinares.
2. Que as práticas pedagógicas da EF nas escolas não se reduzam ao esporte estereotipado, mas, que emergjam outras práticas corporais. Isso oportunizará que novos imaginários sejam pavimentados para além de uma restrição ao conteúdo esportivo.
3. Na direção do item anterior, que os diversos saberes socioculturais locais sejam compreendidos e valorizados como conteúdos didáticos profícuos a serem desenvolvidos na EF escolar.
4. Que o currículo das escolas e as prescrições advindas dos documentos orientadores como a BNCC e o Referencial Curricular Amazonense não se reduzam à mera orientação de competências e habilidades que reproduzem a ordem do capital. Mas, que um trabalho crítico e reflexivo seja orientado para que os alunos compreendam as tensões e contradições do mundo que os cercam e as possibilidades de superar essas conjunturas impostas de maneira desigual.
5. Que as dicotomias sejam superadas, inclusive aquelas relacionadas à perspectiva corpo/mente e teoria/prática. Nesse sentido, as orientações precisam de outros caminhos que não reforcem uma cisão de uma teoria (da mente) trabalhada em sala, que viria a ser aplicada na prática (no corpo) em quadra. Que nos desdobramentos das novas possibilidades seja possível constituir uma ação profissional dialética em sua totalidade humana.
6. Que uma orientação sobre o tema da saúde não se restrinja ao biológico e ao estilo de vida, mas, seja ampliada para uma compreensão das determinações sociais da saúde, incluindo aí as condições de vida das pessoas e o que elas podem fazer para tensioná-las ou superá-las. Ou seja, que se tenha uma perspectiva pedagógica de educação em saúde.
7. Costurando os tópicos anteriores, advogamos por formações continuadas que oportunizem espaços e tempos para reflexão desses imaginários e de como superar aqueles que demarcam entraves e limites para o avanço de uma educação republicana e crítica no interior do Amazonas. Ainda mais, que essas formações levem à ação-reflexão-ação problematizadora para o desenvolvimento de uma EF *da* Amazônia (e não *na* Amazônia, como um saber exógeno, estereotipado e descontextualizado).

Os tópicos elencados são pontos de partida para reflexões mais profundas e carecem de novos estudos, inclusive dedicados à intervenção coletiva-colaborativa e à mudança/transformação de contextos. Nesse sentido, há necessidade de a universidade se aproximar das escolas do interior do estado, respeitando os processos de parcerias colaborativas que celebrem os saberes produzidos nos cotidianos escolares. Essas parcerias podem ser materializadas no conjunto de práticas formativas em nível de graduação e pós-graduação (*lato e stricto sensu*), considerando a curricularização das ações extensionistas e das práticas de ensino em pesquisa. Portanto, cabe destacar que a relação universidade-escola não pode se dar de forma verticalizada e colonizadora, devendo a universidade tomar uma postura de humildade epistemológica na construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento.

Os registros realizados indicam cenários em que a EF encara desafios no interior do Amazonas, mas também apresenta possibilidades. Assim, a elaboração e efetivação de políticas públicas de valorização desse componente (assim como do próprio magistério) são necessárias, visto que a EF pode contribuir para o desenvolvimento regional nos âmbitos da saúde, da educação, da cultura e do lazer. Dito isso, é importante frisar que as políticas públicas e educacionais para a EF no seu processo de interiorização devem, principalmente, abordar os saberes socioculturais locais, valorizando assim o contexto amazônico. Mais do que os esportes, ginásticas e lutas ocidentalizadas, temos no interior possibilidades interpretativas riquíssimas de movimentos reverberados nas idiossincrasias culturais locais.

Refletir sobre o processo de interiorização e colocar seu alcance no desenvolvimento profissional docente da região se torna elemento *sine qua non* para o desenvolvimento humano regional e a democratização do acesso a boas aulas de EF. Isso inclui o investimento em estruturas para as práticas culturais de movimento expressas nos jogos, nas brincadeiras, nas danças, nas lutas, nos esportes e nas demais manifestações corporais da Amazônia. Por fim, esses movimentos oportunizarão meios para que as pessoas e os povos da Amazônia fortaleçam suas identidades e a consciência de lutar por seus direitos e por melhores qualidade e condições de vida.

## AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Centro de Educação a Distância da Universidade Federal do Amazonas (CED/UFAM) pelo apoio para a realização do estudo.

Aos componentes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Assuntos Pedagógicos e Interiorização da Educação Física no Amazonas (GEPAPIEFA) que contribuíram ativamente para a produção dos dados.

## REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Alexandra da Silva; RAVAGNANI, Fabricio Cesar de Paula; BARBOSA FILHO, Valter Cordeiro; OLIVEIRA, Victor José Machado de; CAMARGO, Edina Maria de; TENÓRIO, Maria Cecília Marinho; SANDRESCHI, Paula Fabricio; SANTOS, Priscila Cristina dos; RAMIRES, Virgílio Viana; HALLAL, Pedro Curi; SILVA, Kelly Samara. Mapping recommended strategies to promote active and healthy lifestyles through physical education classes: a scoping review. **International Journal Behavioral Nutrition and Physical Activity**, v. 19, p. 36, 2022. <https://doi.org/10.1186/s12966-022-01278-0>

BÁRBARA, Albino; RODRIGUES, Deodato; MELIM, Inês; SIMÕES, Joana; LOPES, Helder. A importância da Educação Física no imaginário social: estudo exploratório com alunos, professores e encarregados de educação. In: LOPES, Helder; GOUVEIA, Elvino; RODRIGUES, Ana; CORREIA, Ana L.; SIMÕES, Joana; ALVES, Ricardo. (orgs.) **Problemáticas da Educação Física II**. Funchal, Portugal: Universidade da Madeira, 2016, p. 8-19.

BETTI, Mauro. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-97, jul/set 2005. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092005000300002>

BOFF, Daiane Scopele; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. Profissão docente: formação inicial e a dicotomia teoria-prática. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 810-825, mai/ago 2021. <https://doi.org/10.5216/ia.v46i2.65148>

BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser** (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física). Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MORAES, Cláudia Emília Aguiar; ALMEIDA, Felipe Quintão; GHIDETTI, Filipe Ferreira; GOMES, Ivan Marcelo; ROCHA, Maria Celeste; MACHADO, Thiago da Silva; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro. A Educação Física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, abr-jun 2011. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.19280>

BRACHT, Valter; FARIA, Bruno; MORAES, Cláudia; FERNANDES, Erivelton; ALMEIDA, Felipe Quintão; GHIDETTI, Filipe; GOMES, Ivan; ROCHA, Maria; MACHADO, Thiago; ALMEIDA, Ueberson; PENHA, Vinícius. A Educação Física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p.11-37, abr-jun 2012. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.30158>

BRACHT, Valter; PAIVA, Fernanda; CAPARROZ, Francisco Eduardo; FRADE, José C.; PIRES, Rosely; FONTE, Sandra S. Della. **Pesquisa em ação: Educação Física na escola**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. **Guia de atividade física para a população brasileira**. Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

BRIGIDA, Alexsander Luiz Braga Santa; RAMOS, Evandro de Moraes. Banzeiros do rio Negro e a escola ribeirinha: as aulas de educação física no contexto da hinterlândia amazônica. **Revista Teias**, v. 21, n. 61, p. 201-217, abr-jun 2020. <https://doi.org/10.12957/teias.2020.49645>

BRODTMANN, Dieter. “O que mantém as crianças e os jovens mais saudáveis?” Novas maneiras de entender a saúde e suas consequências na promoção e educação. In: KUNZ, Elenor (Org.). **Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 97-115.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a Educação Física como componente curricular**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan 2007.

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

ESTADO DO AMAZONAS. **Amazonas em mapas**. Manaus: Governo do Estado do Amazonas, 2016.

FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**, Rio Claro, v. 18 n. 1, p. 120-129, jan/mar 2012. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742012000100013>

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A tarefa educacional na especificidade da escola**. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.

FERNANDES, Maria Petrília Rocha; CISNE, Mabel Dantas Noronha; NASCIMENTO, Kessiane Fernandes; TORRES, Aline Lima; FERREIRA, Heraldo Simões. Os saberes produzidos nos processos formativos em Educação Física para a saúde na escola: o estado da questão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1977-1993, 2022. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.16580>

FERREIRA, Heraldo Simões; OLIVEIRA, Braulio Nogueira de; SAMPAIO, José Jackson Coelho. Análise da percepção dos professores de Educação Física acerca da interface entre a saúde e a educação física escolar: conceitos e metodologias. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 673-685, jul-set. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892013000300011>

FROSSARD, Matheus Lima; Cassani, Juliana Martins; Stieg, Ronildo; Paula, Sayonara Cunha de; Santos, Wagner dos. Apropriações das práticas avaliativas para o exercício da docência de estudantes de licenciatura em Educação Física. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 29, e2970, 2018. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2970>

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, Marcos Roberto; BORGES, Cecília Maria Ferreira. As aulas de Educação Física em questão: diferentes razões e maneiras de agir dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260093, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260093>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional de saúde do escolar**: 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Processo de instrução técnica do inventário de reconhecimento do complexo cultural boi-bumbá do Médio Amazonas e Parintins**. São Luís: IPHAN, 2018.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “Teoria do Reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 849-860, jul-set. 2016. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.60228>

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MORAES, Claudia; ALMEIDA, Ueberson; ALMEIDA, Felipe Quintão. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, abr-jun. 2010. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.10495>

MAFFESOLI, Michel. Michel Maffesoli: o imaginário é uma realidade. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 15, p. 74-82, ago. 2001. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2001.15.3123>

MAROUN, Kalya; VIEIRA, Valdo. Imaginário social e educação física: um novo olhar sobre a cultura corporal de movimento. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 219-225, jul-dez. 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>

OLIVEIRA, Victor José Machado de. **Educação Física para a saúde: uma aposta em (forma)ação**. Curitiba: CRV, 2022.

OLIVEIRA, Victor José Machado; GOMES, Ivan Marcelo. O tema do corpo na formação inicial em educação física do CEF/UFES: implicações para um conceito ampliado de saúde. In: GOMES, Ivan Marcelo; GALAK, Eduardo; ALMEIDA, Felipe Quintão; GÓMEZ, William Moreno. (orgs.). **Sentidos y prácticas sobre la educación y los usos del cuerpo**: intercambios académicos entre Argentina, Brasil, Colombia y Uruguay. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Vitória: EDUFES, 2019. p. 93-107.

OLIVEIRA, Nathalia Dória; SOUSA, Dandara Queiroga de Oliveira; SOUZA JUNIOR, Antonio Fernandes de; SILVA, Rayanne Medeiros da; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. Linguagens e Educação Física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, e004421, 2021. <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e004421>

PEREIRA, Ana Hilguen Marinho. A cultura lúdica amazônica na educação física escolar: suas faces e interfaces no jogo da aprendizagem criativa. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 24-41, jan-jul. 2019.

PIGIN, Joe. What is physical activity? A holistic definition for teachers, researchers and policy makers. **Frontiers in Sports and Active Living**, Lausane/Suíça, v. 2, p. 72, jun. 2020. <https://doi.org/10.3389/fspor.2020.00072>

PINTO, Raimundo Inácio da Costa. **“Os jogos e as brincadeiras de rua pulando o muro das escolas públicas da cidade de Maués no Amazonas”**. 2006. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2006.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional**. Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas: 2017. Brasília: PNUD, 2017.

QUENNERSTEDT, Mikael. Healthying physical education - on the possibility of learning health. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 24, n. 1, p. 1-15, 2019. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1539705>

SANTOS, Aline da Paixão Prezotto. **No banheiro do Amazonas: realidade e perspectivas das aulas de Educação Física nas escolas de várzea do município de Santarém-Pará**. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2014.

SILVA, Marli Appel da; GUARESCHI, Pedrinho Arcides; WENDT, Guilherme Welter. Existe sujeito em Michel Maffesoli? **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 439-455, abr-jun. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000200011>

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, vol. 17, n. 1, p. 1-14, 2015.

SILVA, Kelly Samara; BANDEIRA, Alexandra da Silva; RAVAGNANI, Fabricio Cesar de Paula; CAMARGO, Edina Maria de; TENÓRIO, Maria Cecília; OLIVEIRA, Victor José Machado de; SANTOS, Proscila Cristina dos; RAMIRES, Virgílio Vianna; SANDRESCHI, Paula Fabricio; HALLAL, Pedro Curi; BARBOSA FILHO, Valter Cordeiro. Educação física escolar: guia de atividade física para a população brasileira. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Pelotas, v. 26, e0219, 2021. <https://doi.org/10.12820/rbafs.26e0219>

SOUZA, Cícera Gisela Queiroz; MOISÉS, Juciane Gomes; GUEDES, Suzy Chrystine Vasques; OLIVEIRA, Victor José Machado. Concepções de professores de Educação Física do município de Lábrea/AM acerca do tema da saúde. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, e72475, 2022. <https://doi.org/10.5216/rpp.v25.72475>

SOUZA, Sabina Vieira de Carvalho; VAL, George Luiz Duarte; OLIVEIRA, Edvaldo Cesar da Silva. Educação Física escolar no imaginário da gestão escolar da cidade de Buriti dos Lopes-PI. **Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 4, n. 1, p. 52-56, jan-jun. 2016.

TAPAJÓS, Leandro; FREIRE, Wilsa; HENRIQUES, Camila; FEITOSA, Laynna; DANTAS, Marcos. **Bois da floresta: fé e festa, dos terreiros aos grandes festivais**. Manaus: [s.n.], 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n 44, p. 201-218, ago-dez. 2014. <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>

**Como citar este artigo:** OLIVEIRA, Victor José Machado de; BARROS, João Luiz da Costa; ROCHA, Jamillys Rocha da. Imaginários sobre a educação física escolar no interior do Amazonas: registros de percepções e possibilidades de transformação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, e290018, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290018>

**Conflito de interesse:** Os autores declaram que não há conflito de interesse.

**Financiamento:** O estudo não recebeu financiamento.

**Contribuições dos autores:** OLIVEIRA, Victor José Machado de: Administração do projeto, Análise formal, Conceituação, Escrita – primeira redação, Escrita – revisão e edição, Investigação, Metodologia, Supervisão. BARROS, João Luiz da Costa: Análise formal, Escrita – primeira redação, Escrita – revisão e edição, Supervisão. ROCHA, Jamillys Rocha da: Análise formal, Investigação, Escrita – primeira redação, Escrita – revisão e edição.

## SOBRE OS AUTORES

VICTOR JOSÉ MACHADO DE OLIVEIRA é doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG).

JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS é doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Professor Adjunto na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

JAMILLYS ROCHA DA ROCHA é licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Recebido em 5 de agosto de 2022

Versão corrigida recebida em 15 de fevereiro de 2023

Aprovado em 27 de fevereiro de 2023

