



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, IMAGEM  
CORPORAL E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

**VITOR ALEXANDRE RABELO DE ALMEIDA**

*Sob a Orientação da Professora*

**Fabiane Frota da Rocha Morgado**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu – RJ  
Agosto de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A447i Almeida, Vitor Alexandre Rabelo de , 1996-  
Interfaces entre educação física escolar, imagem  
corporal e Base Nacional Comum Curricular / Vitor  
Alexandre Rabelo de Almeida. - Seropédica/Nova  
Iguaçu, 2023.  
227 f.: il.

Orientadora: Fabiane Frota da Rocha Morgado.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Pós-Graduação em Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas Populares, 2023.

1. Educação Física. 2. Imagem corporal . 3. Base  
Nacional Comum Curricular. 4. Currículo. I. Morgado,  
Fabiane Frota da Rocha , 1980-, orient. II  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Pós  
Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e  
Demandas Populares III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



**TERMO Nº 886 / 2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)**

**Nº do Protocolo: 23083.051062/2023-15**

**Seropédica-RJ, 04 de agosto de 2023.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**VITOR ALEXANDRE RABELO DE ALMEIDA**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 01/08/2023

Membros da banca:

FABIANE FROTA DA ROCHA MORGADO. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

ANA CAROLINA SOARES AMARAL. Dra. IFMG (Examinadora Externa à Instituição).

*(Assinado digitalmente em 04/08/2023 12:33 )*

FABIANE FROTA DA ROCHA MORGADO  
COORDENADOR CURS/POS-GRADUACAO  
PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)  
Matrícula: 2200105

*(Assinado digitalmente em 04/08/2023 11:23 )*

RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)  
Matrícula: 1690441

*(Assinado digitalmente em 04/08/2023 12:56 )*

ANA CAROLINA SOARES AMARAL  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 082.970.846-47

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **886**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **04/08/2023** e o código de verificação: **7b05a95d9a**

Dedico este trabalho à minha mãe que me mostrou desde a infância que fazer Educação é um ato de resistência. Obrigado pelo tanto que lutou em favor da minha Educação. Te amo!

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à Deus pela oportunidade de ter crescido em sabedoria, estatura e graça. Sem Ele e a intercessão de Nossa Senhora eu não seria capaz de concretizar um trabalho do qual me orgulho tanto e que leva o nome da minha família à espaços que ainda não haviam sido alcançados.

Aos meus pais, Micheli, André e Jorge, por não medirem esforços para me auxiliar nessa trajetória até o mestrado. Em especial, agradeço minha mãe por incansáveis esforços desde a Educação Básica, pela vida que abriu mão para garantir minha Educação. Certa de que esse é o meio de transformação dos menos favorecidos, quebrou barreiras de todos os tipos para garantir uma Educação de qualidade e, como resultado, gerou o primeiro da família a cursar uma universidade pública, gratuita e de qualidade e o primeiro a ter a oportunidade de cursar o mestrado.

À minha noiva, Lauanne Sampaio dos Santos, amor da minha vida, muito obrigado por todo apoio, desde a graduação. Obrigado por acreditar em mim, nos meus sonhos e nas minhas ideias que nem eu acredito (ainda tenho várias!). Obrigado por ser suporte nos meus momentos difíceis. Te amo!

À minha orientadora, Fabiane Frota da Rocha Morgado, pelo exercício de sua vocação. Serei eternamente grato a tudo o que a senhora fez e faz por mim e pelo GEPAC. Agradeço imensamente a confiança que a senhora depositou a mim. Mais que uma orientadora acadêmica, se tornou uma orientadora da vida, que muito sabiamente me motivou e foi suporte quando mais precisava. Obrigado pela sua amizade, lealdade e companheirismo nesses dois anos de mestrado e seis anos de GEPAC.

Aos meus amigos e padrinhos, Lucas e Isabel, que me deixam falar sobre imagem corporal numa sexta-feira à noite. Agradeço o suporte, amizade e carinho que me deram nos últimos anos. Amo vocês.

Ao Felipe, meu irmão e padrinho que a igreja me deu e que o PPGEDUC reafirmou. Muito obrigado por todo suporte, apoio e motivação dados. As nossas muitas idas e vindas da UFRJ para campo grande, eram momentos de alento e refúgio. Agradeço pelas caronas, por fazer parte da equipe de apoio nos grupos focais, ser meu braço direito nos Fóruns de Investigação Científica e em todas as outras frentes de trabalho (daria para escrever um capítulo).

Aos meus amigos da Paróquia de Sant'Anna, amigos de fé que me motivam sempre a seguir em frente. Agradeço pelas palavras e abraços que me mostraram que sempre terei um lugar para ir desabafar.

Ao GEPAC pelos diálogos e discussões fundamentais para o estabelecimento de *insights* inseridos nesta pesquisa. Em especial, agradeço à Duda e ao Patrick pela companhia no laboratório nesses dois anos. Agradeço a confiança, lealdade e amizade.

À Duda também por ter me acolhido enquanto coorientador. Em minha primeira experiência, pude perceber sua capacidade e vocação para a ciência e a sensibilidade para questões importantes da vida que te atravessam, você é uma potência humana. Me sinto honrado de ter feito parte de sua trajetória.

À Professora Ana Carolina Soares Amaral, pela leitura atenta e cuidadosa desse manuscrito. Agradeço à senhora por ter aceitado fazer parte desta banca, é uma referência muito importante para mim no que diz respeito à imagem corporal e, nesse sentido, é um orgulho ter uma das principais pesquisadoras, que leva o Brasil para os principais contextos internacionais, na minha banca.

Ao Professor Rodrigo Lema Del Rio Martins pelo tempo e avaliação criteriosa deste manuscrito. Agradeço ao senhor por ter aceitado fazer parte dessa banca. Ao longo desses dois anos tem se tornado cada vez mais uma referência não só pelos estudos na área da Educação Física, mas também pelas atitudes que favorecem uma socialização de conhecimentos importante. Agradeço pelas correções deste trabalho que, por si só, contribuíram para minha formação, sobretudo no que diz respeito ao Currículo, uma lacuna importante na minha formação inicial.

Aos professores e professoras que contribuíram para esta pesquisa. Tanto para os participantes, quanto para os conhecidos que divulgaram, o meu muito obrigado, sem vocês essa pesquisa não teria encontrado tantas histórias e narrativas que são pilares desta investigação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

*Nada fala mais alto que a realidade da escola*

*Paulo Freire*

## RESUMO

ALMEIDA, Vitor Alexandre Rabelo de. **Interfaces entre Educação Física Escolar, Imagem Corporal e Base Nacional Comum Curricular**. 2023. 227p. Trabalho de Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2023.

**Introdução:** A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o atual documento balizador da educação nacional. Dentre as áreas do conhecimento abordadas neste documento, a Educação Física se destaca como componente curricular que objetiva mobilizar competências e conhecimentos por meio do corpo em movimento. Ao passo que a Educação Física foi vinculada à área de Linguagens, importantes modificações puderam ser observadas. Concomitante a estas, um aspecto que é destacado nesta investigação é a imagem corporal. Todavia, há uma lacuna na literatura acerca do conhecimento das interfaces entre a Educação Física Escolar, imagem corporal e BNCC, tanto em uma perspectiva teórica, quanto no que diz respeito a percepções de professores(as) de Educação Física Escolar. **Objetivo:** Analisar as interfaces entre a Educação Física Escolar, imagem corporal e BNCC, considerando tanto o conteúdo descrito no documento, quanto o conteúdo da fala de professores(as) de Educação Física Escolar. **Método:** Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória. A pesquisa fora realizada em duas etapas: etapa 01: análise documental do componente curricular Educação Física na BNCC sob perspectiva da imagem corporal; etapa 02 – com a voz, professores(as) de Educação Física Escolar sobre as interfaces entre BNCC, imagem corporal e Educação Física. Na etapa 2, foram realizadas quatro sessões de grupos focais *on-line*, que contaram com a participação de 30 professores(as) de Educação Física Escolar. Esses(as) declararam atuar há pelo menos um ano no Ensino Fundamental e tinham média de idade de 38,8 anos (DP=8,4). A seleção dos(as) participantes foi definida por conveniência e se deu de forma voluntária após a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). **Resultados e discussão:** Na etapa 01, identificou-se que o termo “imagem corporal” não se encontra em todo documento. Também foi possível constatar que a BNCC estabelece relação limitada e superficial com a temática da imagem corporal e construtos correlatos, além de não considerar a abordagem complexa, multifacetada e dinâmica do construto. Na etapa 02, os(as) professores(as) apresentaram um cenário importante de ser discutido. Reportaram que já tiveram contato com a temática da imagem corporal ao longo da trajetória acadêmica e profissional e que conhecem os conteúdos da BNCC. Todavia, apresentaram uma série de resultados divergentes e concepções que pouco se referem à literatura da área. Em contraponto, percebeu-se uma minoria de participantes atenta às questões relacionadas ao construto. **Conclusão:** A partir desse estudo, foi possível analisar as interfaces entre BNCC, imagem corporal e Educação Física Escolar. As interfaces se encontram, ainda que de maneira superficial, na centralidade dada ao corpo e às práticas corporais enquanto meio de se desenvolver a imagem corpora. Espera-se contribuir para o conhecimento mais abrangente sobre o currículo da Educação Física na Educação Básica, no que diz respeito ao conteúdo da



imagem corporal, de modo a subsidiar políticas públicas e ações pedagógicas mais assertivas e consistentes com uma formação pautada na formação plena e integrada da identidade corporal.

**Palavras-chave:** Educação Física, Formação de professores, BNCC, Professores, Currículo.

## ABSTRACT

ALMEIDA, Vitor Alexandre Rabelo de. **Interfaces between school Physical Education, body image and the National Curricular Common Base**. 2023. 227p. Dissertation Work (Master Science Education, Contemporary Contexts and Popular Demands) – Education Institute. Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2023.

**Introduction:** The Base Nacional Comum Curricular (BNCC) is the current guiding document for national education in Brazil. Among the areas of knowledge addressed in this document, Physical Education stands out as a curriculum component that aims to mobilize competencies and knowledge through the body in motion. As Physical Education has been linked to the field of Languages, significant modifications have been observed. Concurrently, an aspect highlighted in this investigation is body image. However, there is a gap in the literature regarding the understanding of the interfaces between School Physical Education, body image, and BNCC, both from a theoretical perspective and in terms of the perceptions of Physical Education teachers. **Aim:** To analyze the interfaces between School Physical Education, body image, and BNCC, considering both the content described in the document and the content derived from the speech of Physical Education teachers. **Method:** This is a qualitative, descriptive, and exploratory research. The research was conducted in two stages: Stage 1 - Document analysis of the Physical Education curriculum component in the BNCC from the perspective of body image; Stage 2 - Through the voice of Physical Education teachers, discussing the interfaces between BNCC, body image, and Physical Education. In Stage 2, four online focus group sessions were conducted, involving 30 School Physical Education teachers. These teachers declared to have been working for at least one year in elementary education, with an average age of 38.8 years (SD=8.4). Participant selection was convenience-based and voluntary after signing the Informed Consent Form (ICF). **Results and discussion:** In Stage 1, it was identified that the term "body image" is not present throughout the document. It was also noted that the BNCC establishes limited and superficial relationships with the theme of body image and related constructs, and does not consider the complex, multifaceted, and dynamic nature of the construct. In Stage 2, the teachers presented an important scenario for discussion. They reported having been exposed to the theme of body image throughout their academic and professional trajectory and claimed to be familiar with the content of the BNCC. However, they presented a series of divergent results and conceptions that have little reference to the literature in the field. On the other hand, a minority of participants demonstrated attentiveness to issues related to the construct. **Conclusion:** This study contributes to a more comprehensive understanding of the Physical Education curriculum in Basic Education, particularly regarding the content of body image, in order to support more effective public policies and pedagogical actions that are consistent with a formation focused on the comprehensive and integrated development of bodily identity.

**KEYWORDS:** Physical Education, Teacher training, BNCC, Teachers, Curriculum.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
MDG	Método Desportivo Generalizado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Comparação do trecho da Base Nacional Comum Curricular da apresentação, introdução e estrutura- literatura da imagem corporal.....	74
Quadro 2. Comparação do trecho da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil- literatura da imagem corporal.....	76
Quadro 3. Comparação do trecho da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental- literatura da imagem corporal.....	80
Quadro 4. Comparação do trecho da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio- literatura da imagem corporal.....	87
Quadro 5. Associação Livre de Palavras .....	103
Quadro 10. Trechos selecionados da Base Nacional Comum Curricular e sua respectiva localização. ....	158
Quadro 11. Compilação dos trechos das falas dos participantes. ....	178

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Idade e tempo de atuação profissional geral e por grupo focal. ....	83
Tabela 2. Características dos(as) professores(as).....	101

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Etapas da análise documental.....	72
Figura 2. Nuvem de palavras do primeiro grupo focal.....	104
Figura 3. Nuvem de palavras do segundo grupo focal .....	104
Figura 4. Nuvem de palavras do terceiro grupo focal .....	105
Figura 5. Nuvem de palavras do quarto grupo focal .....	105
Figura 6. Nuvem de palavras final.....	105
Figura 7. Geração de categorias e subcategorias. ....	106

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>189</b>
<b>2 OBJETIVOS .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1 Objetivo geral.....</b>	<b>24</b>
<b>2.2 Objetivos específicos.....</b>	<b>24</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>25</b>
<b>3.1 Imagem corporal .....</b>	<b>25</b>
<b>3.2 Imagem corporal ao longo da vida.....</b>	<b>33</b>
<b>3.3 Considerações sobre imagem corporal na Área da Educação.....</b>	<b>41</b>
<b>3.4 Educação Física no centro da atenção: aspectos históricos e epistemológicos</b> <b>.....</b>	<b>47</b>
<b>3.5 Base Nacional Comum Curricular: uma narrativa contextualizada.....</b>	<b>55</b>
<b>3.6 Educação Física na Base Nacional Comum Curricular .....</b>	<b>62</b>
<b>3.7 Construções do corpo na Educação Física: um ponto de partida para o</b> <b>estabelecimento de suas interfaces com a imagem corporal.....</b>	<b>68</b>
<b>4 ETAPA 01: ANÁLISE DOCUMENTAL DO COMPONENTE CURRICULAR</b> <b>EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC SOB PERSPECTIVA DA IMAGEM</b> <b>CORPORAL .....</b>	<b>71</b>
<b>4.1 Métodos .....</b>	<b>71</b>
4.1.1 Procedimentos .....	71
<b>4.2 Resultados e discussão.....</b>	<b>74</b>
4.2.1 Apresentação, introdução e estrutura da BNCC .....	76
4.2.2 Educação Infantil .....	78
4.2.3 Ensino Fundamental .....	82
4.2.4 Ensino Médio.....	88
<b>4.3 Conclusão .....</b>	<b>92</b>
<b>5 ETAPA 02: COM A VOZ, PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b> <b>ESCOLAR SOBRE AS INTERFACES ENTRE BASE NACIONAL COMUM</b> <b>CURRICULAR, IMAGEM CORPORAL E EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>94</b>
<b>5.1 Métodos .....</b>	<b>94</b>
5.1.1 Participantes .....	96
5.1.2 Critérios de elegibilidade.....	97

5.1.3 Instrumentos .....	97
5.1.4 Procedimentos .....	99
5.1.5 Análise de dados .....	100
5.1.6 Critérios éticos .....	101
<b>5.2 Resultados .....</b>	<b>101</b>
<b>5.3 Discussão .....</b>	<b>108</b>
5.3.2 Associação livre de palavras.....	111
5.3.3 Análise de conteúdo.....	111
5.3.3.1 Concepções sobre imagem corporal: tematizando a nuvem de palavras .....	111
5.3.3.2 Afinal, a temática da imagem corporal é devidamente abordada na BNCC?           119	119
5.3.3.3 Meu trabalho pedagógico inclui a temática da imagem corporal? ....	125
5.3.3.4 Qual é a importância do(a) professor(a) de Educação Física na tematização da imagem corporal na escola?.....	130
5.3.3.5 Mudanças na BNCC são necessárias? .....	136
<b>5.4 Conclusão .....</b>	<b>139</b>
<b>6 DISCUSSÃO GERAL .....</b>	<b>141</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>145</b>
<b>8 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>147</b>
<b>9 APÊNDICES .....</b>	<b>161</b>
<b>Apêndice I – Trechos selecionados da Base Nacional Comum Curricular e sua respectiva localização .....</b>	<b>161</b>
<b>Apêndice II – Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>	<b>173</b>
<b>Apêndice III – Grupo focal – guia do moderador .....</b>	<b>176</b>
<b>Apêndice IV – Questionário sociodemográfico.....</b>	<b>179</b>
<b>Apêndice V – Compilação dos trechos das falas dos(as) participantes.....</b>	<b>181</b>
<b>Quadro 11. Compilação dos trechos das falas dos(as) participantes .....</b>	<b>181</b>
<b>10 ANEXOS .....</b>	<b>218</b>
<b>Anexo I – Parecer do comitê de ética .....</b>	<b>218</b>



## APRESENTAÇÃO

Desde 2018, a imagem corporal é uma temática que me atravessa de maneira consubstancial. Dar nome à um construto que descreve a construção imagética do próprio eu e dá sentido ao desenvolvimento da identidade corporal, me permitiu olhar para as relações interpessoais e o desenvolvimento humano de uma forma diferente. Concomitante a isso, ao praticamente chegar no fim da graduação, em que perpassei por programas importantes, como: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Programa Residência Pedagógica e, por fim, O Programa Institucional de Iniciação Científica, identifiquei uma questão problemática na graduação. Mesmo vivenciando nesses espaços diferenciados e que me formaram, sobremaneira, um aspecto que me inquietava era perceber que meus pares, também concluintes da graduação, que seriam os(as) futuros(as) professores(as) de Educação Física na Escola, à priori, não conheciam o construto imagem corporal, uma vez que na UFRRJ não temos disciplinas obrigatórias ou optativas cuja imagem corporal seja temática central.

Além dos programas mencionados, outro espaço de significativo valor que marca a minha trajetória é o Grupo de Estudos e Pesquisa em Aspectos Psicossociais do Corpo. Liderado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane Frota da Rocha Morgado, pude ter acesso à temática da imagem corporal, assim como tantas outras questões sensíveis à formação do ser humano e importante ainda para a formação de um(a) professor(a).

Então, no meu TCC, realizamos uma investigação que objetivava de fato compreender como os(as) concluintes de Licenciatura em Educação Física concebiam o construto imagem corporal. A referida investigação me permitiu afirmar que as minhas primeiras conjecturas acerca deste conhecimento estavam corretas e que aqueles(as) participantes(as) não apresentavam concepções que se aproximavam da literatura (SCHILDER, 1981; CASH; SMOLAK, 2011). Este estudo foi aceito para publicação na revista Educação e Pesquisa (ALMEIDA *et al.*, no prelo).

Desde então, à medida que as reflexões realizadas tanto no Grupo de Estudos e Pesquisa em Aspectos Psicossociais do Corpo, quanto a partir de leituras da literatura aconteciam, pude perceber a existência de uma lacuna importante no que diz respeito a imagem corporal e a área da Educação, sobretudo no Brasil. Em 2021, fui aceito pela minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane Frota da Rocha Morgado e ingressei no presente programa de mestrado com o objetivo de iniciar esse processo de suprimento de uma lacuna que pode e, acredito veementemente nisso, contribuir significativamente na atuação docente do(a) professor(a) de Educação Física,

n o contexto escolar como um todo, assim como promover uma sociedade que valoriza sua própria existência.

Nesse sentido, espero que este trabalho contribua neste processo e que ao analisarmos as possíveis interfaces entre BNCC, imagem corporal e Educação Física Escolar, possamos estimular investigações futuras acerca desta temática, sobretudo a imagem corporal da Escola. Para além disso, que a imagem corporal seja de fato tematizada nas aulas de Educação Física, com a importância meritória que possui.

## 1 INTRODUÇÃO

Desde 2018, o Brasil faz uso de mais um documento que orienta a educação nacional. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), de natureza normativa, objetiva assegurar aprendizagens consideradas essenciais a todos os estudantes do país e, nesse sentido, visa a inibir políticas educacionais fragmentadas (BRASIL, 2018; SOUZA *et al.*, 2019).

Além disso, a BNCC demonstra sua importância ao objetivar, e influenciar, a formação inicial e continuada das mais diversas licenciaturas, assim como a confecção de livros didáticos e avaliações nacionais. No entanto, é também um símbolo de tensões e retrocessos na educação do Brasil, uma vez que possui e se utiliza de ferramentas curriculares questionáveis, como a pedagogia das competências e o estabelecimento de aprendizagens essenciais e inconsistências teóricas fundamentais, como a justificativa epistemológica para inserção do componente curricular da Educação Física na Área de Linguagens e a classificação de práticas corporais na sua constituição (NEIRA, 2018; NOVAES; TRIANI; TELLES, 2020; SILVA, 2018).

Apesar da contemporaneidade deste documento, a BNCC tem sido considerada estruturada na pedagogia das competências (COLL, 2007; EMILIO; ABDALLA, 2021; SOUZA *et al.*, 2019). Nesta, o currículo é fixado em determinadas competências em que os resultados são priorizados em detrimento de processos (SOUZA *et al.*, 2019). Ao se organizar embasada na pedagogia das competências, sugere que a teoria curricular tradicional fora escolhida para estruturar a BNCC (EMILIO; ABDALLA, 2021; SOUZA *et al.*, 2019).

A BNCC objetiva atingir dez competências gerais da educação, quais sejam: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania (BRANCO *et al.*, 2019). Para trabalhar as referidas competências, o documento se divide em etapas de ensino, quais sejam: Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Todas estas etapas são compostas por Campos de Experiência (Educação Infantil) ou Áreas do Conhecimento (Ensino Fundamental e Médio), como: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, com competências específicas e consecutivamente seus respectivos componentes curriculares (SANTOS; BRANDÃO, 2018). Especificamente no Ensino Fundamental, um dos componentes curriculares que faz parte da área de conhecimento de Linguagens e códigos é a Educação Física.

A inclusão da Educação Física nessa área de conhecimento na BNCC pode ser considerada um aspecto positivo, pois, a princípio, permite aproximação com teorias culturais

contemporâneas (NEIRA, 2018) e rompe com concepções instrumentalizantes do paradigma da aptidão física (BRATCH, 1999), que não representam a Educação Física na contemporaneidade. Entretanto, existem inconsistências graves entre sua definição, organização e categorização de práticas corporais (NEIRA, 2018).

A Educação Física é definida como componente curricular que tematiza as “práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2018, p. 213), ou seja, considera o movimento humano imerso em um contexto cultural. Apesar da atualidade e avanço desta concepção, o respectivo documento delimita as práticas corporais à três elementos essenciais: movimento corporal, organização interna e produto cultural voltado para o lazer, entretenimento e cuidado com a saúde (BRASIL, 2018, p. 213). Essa classificação reducionista pode ser considerada uma fragilidade, uma vez que impede que os signos que compõem as práticas corporais e os significados atribuídos a elas sejam de autoria de quem as realiza (NEIRA, 2018).

Considerando os aspectos peculiares deste componente curricular, uma questão que pode ser considerada de profunda relevância se refere ao construto imagem corporal. Como preconiza a BNCC, as práticas corporais são centrais no desenvolvimento integral do discente no contexto da Educação Física, sendo essas as que configuram a principal interface com o conteúdo da imagem corporal, uma vez que as práticas corporais também são a essência do desenvolvimento da imagem corporal (TAVARES, 2003). Entende-se por imagem corporal “[...] a figuração de nosso corpo formada em nossa mente, ou seja, o modo pelo qual o corpo se apresenta para nós” (SCHILDER, 1981, p. 11). Outra definição que se destaca é que a imagem corporal é uma experiência psicológica multifacetada (CASH; SMOLAK, 2011).

A imagem corporal pode ser classificada enquanto seus aspectos perceptivos e atitudinais. Os aspectos perceptivos são aqueles que dizem respeito à acurácia do tamanho e forma corporal, já os aspectos atitudinais são concernentes às crenças, pensamentos e atitudes para com o corpo (CASH; PRUZINSKY, 2002; THOMPSON, 2004).

Tanto os aspectos perceptivos quanto os atitudinais podem ser positivos e/ou negativos (ALLEVA *et al.*, 2022; TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2015). Esta representação mental, segundo a teoria sociocultural, está em constante desenvolvimento a partir das interações e influências sociais que estabelecem culturalmente um ideal corporal (FREDERICK *et al.*, 2022). Nesta teoria, postula-se a existência de ideais que determinam a uma sociedade o corpo belo e feio, mediados por três agentes sociais: pais, pares e mídia. Na teoria tripartite de Thompson (2004, 2012) os pais, pares e mídia são determinantes para a influência na maneira

como o sujeito se vê, por meio de dois mecanismos: internalização dos ideais de beleza e comparação social. Por internalização se entende a reafirmação pessoal dos ideais de aparência como um padrão de beleza a ser buscado (ROBERTS *et al.*, 2022; RODGERS *et al.*, 2020; SCHAEFER *et al.*, 2015; TIGGEMAN; ZACCARDO, 2015). Já a comparação social é a teoria que disserta acerca da tendência dos indivíduos de se compararem com seus pares (FESTINGER, 1954; ROBERTS *et al.*, 2022). Ambas as atitudes podem impactar o desenvolvimento integrado e positivo da imagem corporal.

Assim, destaca-se a importância de se ter filtros cognitivos (EVENS; STUTTERHEIM; ALLEVA, 2021; TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2015; WOOD-BARCALOW; TYLKA; AUGUSTUS-HORVARTH, 2010) ou amortecedores sociais (LI; RUKAVINA; WRIGHT, 2012), que irão viabilizar condições para que as influências socioculturais do corpo belo e perfeito não sejam internalizadas sem que haja uma reflexão e que possam resultar, assim, em maiores chances de se ter uma imagem corporal positiva.

A imagem corporal positiva está ligada a múltiplas facetas, dentre as quais se destacam: flexibilidade da imagem corporal, adaptabilidade da imagem corporal, funcionalidade do corpo, resiliência e fatores de proteção que podem resultar em um indivíduo que ame e respeite o próprio corpo, independentemente de seu atendimento ou não aos padrões de beleza socialmente impostos (TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2015).

A imagem corporal negativa, por sua vez, é identificada como distorções na acurácia do tamanho e forma do próprio corpo e sentimentos, atitudes e crenças não funcionais para consigo (FERREIRA *et al.*, 2014). Apesar de não fazer parte do mesmo *continuum* da imagem corporal positiva, o antagonismo desta pode resultar em um indivíduo que possui padrões de beleza socialmente impostos internalizados, que compara socialmente o próprio corpo e que pode gerar patologias associadas com sua representação mental, distúrbios alimentares e de humor (JACKSON *et al.*, 2022; TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2015).

Tanto a imagem corporal positiva quanto a negativa atuam no desenvolvimento do sujeito ao longo de toda vida. Portanto, é fundamental o estudo da imagem corporal nos mais variados públicos e, em especial, crianças e adolescentes escolares (YAGER *et al.*, 2013). Particularmente, tais públicos têm sido considerados de risco para alterações na imagem corporal. Crianças, por exemplo, desde idades muito precoces, entre 3 e 5 anos, já podem apresentar alterações importantes na imagem corporal, tais como insatisfação corporal e viés de peso (HARRIGER; TRAMMEL, 2022; TATANGELO, 2016). Adolescentes, por sua vez, também apresentam preocupações em relação à imagem corporal. Miranda *et al.* (2014) e

Sattler, Eickmeyer e Eisenkolb (2019) evidenciaram que esse público pode desenvolver distúrbios de imagem corporal, insatisfação corporal, anorexia nervosa e bulimia nervosa.

Em complemento, importante ressaltar que alterações na imagem corporal podem estar diretamente relacionadas ao baixo rendimento escolar. É o que afirmam os autores Li, Rukavina e Wright (2012) e Mellin *et al.* (2002), quando destacam que estigmas de peso internalizados podem ser fatores que impactam negativamente o desempenho escolar. De igual modo, Rukavina *et al.* (2019) destacam que no meio escolar permeado em questões sociais negativas, como *bullying*, *teasing* e outros tipos de violência, o(a) professor(a) de Educação Física pode ser um(a) agente substancial na promoção da imagem corporal positiva e uma cultura escolar importante na inclusão dos mais diferentes corpos. Todavia, o(a) professor(a) de Educação Física precisa estar atento(a) às questões de imagem corporal e ser sensível a temáticas correlacionadas (RUKAVINA; LI, 2008; TAVARES, 2003).

Assim, torna-se central pensar no quanto professores(as) de Educação Física da Educação Básica estão preparados para atuar pedagogicamente com propostas que abordem a imagem corporal nas aulas. A primeira questão a se considerar é se a BNCC aborda claramente temáticas relacionadas à imagem corporal na área da Educação Física de modo a subsidiar propostas pedagógicas com foco nesta área. A outra questão se refere a conhecer se professores(as) de Educação Física entendem o construto da imagem corporal como pertinente à BNCC, de modo que se sintam preparados para atuar com competência nesta área.

Em populações similares como a de graduandos de Educação Física, estudo prévio tem evidenciado relatos que demonstram dificuldades no conhecimento do construto imagem corporal e consequente possibilidade de aplicação de estratégias pedagógicas que considerem a imagem corporal nas experiências de aulas de Educação Física Escolar (ALMEIDA *et al.*, em edição). Outro estudo recente sinaliza que graduandos em Educação Física demonstram não se sentir seguros em abordar a temática no ambiente escolar sem que haja uma formação prévia na área da imagem corporal (MEDEIROS *et al.*, 2020).

Todavia, considerando o público de professores(as) de Educação Física, para o melhor do conhecimento adquirido, há lacunas na literatura quanto às suas compreensões acerca da imagem corporal, a tematização deste construto em ambientes escolares e interfaces com possíveis documentos orientadores da educação tal como a BNCC. Segundo Bailey, Gammage e Van Ingen (2017), é de central importância que estudos investiguem como determinadas populações, como, por exemplo, a de professores(as) de Educação Física, compreendem o construto imagem corporal e aplicam esse conhecimento na prática profissional.

## 2 OBJETIVOS

### 2.1 Objetivo geral

Analisar as interfaces entre a Educação Física Escolar, imagem corporal e BNCC, considerando tanto a temática descrita no documento quanto o conteúdo da fala de professores(as) de Educação Física.

### 2.2 Objetivos específicos

- ✓ Compreender a BNCC, especificamente as áreas comuns e específicas da Educação Física, sob o prisma da imagem corporal;
- ✓ Investigar concepções sobre imagem corporal por parte dos(as) professores de Educação Física Escolar participantes e sua aplicabilidade pedagógica, a partir da compreensão da BNCC;
- ✓ Compreender se a temática da imagem corporal é devidamente abordada na BNCC na perspectiva dos participantes;
- ✓ Compreender, a partir das falas dos(as) participantes, se seu trabalho pedagógico inclui a temática da imagem corporal;
- ✓ Descrever como esse grupo, em específico, entende a importância do(a) professor(a) de Educação Física na tematização da imagem corporal na escola.
- ✓ Avaliar se os(as) participantes consideram que são necessárias mudanças na BNCC.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 Imagem corporal

Os primeiros relatos científicos acerca da imagem corporal ocorreram no século XVI com o neurologista Ambroise Paré. Ao atender soldados amputados, ele identificou um fenômeno chamado “dor do membro fantasma”, fenômeno que consiste na percepção da existência de algum membro que o indivíduo tivera amputado. Além do sujeito sentir o membro que já não mais possui, dores, formigamentos e incômodos são sintomas desta patologia (ANDERSON, 2018; BARBIN, 2016; BARROS, 2005; KAUR; GUAN, 2018).

Deste momento histórico em diante, o paradigma epistemológico tecnicista e biologizante reafirmava a relação da imagem corporal com a medicina. Centrado na ideia de “verdade absoluta”, o mapeamento, catálogo, investigação e quantificação de neuropatologias constituíam basicamente a área da imagem corporal (SANTOS, 1988). Esta centralidade dada às neuropatologias na origem dos estudos da área pode explicar os resquícios, ainda evidenciados, na quantidade de estudos dedicados aos aspectos da imagem corporal negativa neste século.

As pesquisas neurofisiológicas e quantitativas ganharam volume até o século XX, quando surgem questionamentos que não conseguiam ser respondidos. Esta quebra de paradigma é personificada por Paul Schilder, um médico, psicanalista e filósofo que inseriu a complexidade neste construto ao compreendê-la como dinâmica, multifacetada e intrínseca à identidade do sujeito (SCHILDER, 1981). Nesse sentido, ele incluiu a ideia de que o cotidiano, o ambiente e o outro são elementos influenciadores da imagem corporal.

Paul Schilder estabelece os aspectos fisiológicos, libidinais e sociais, de maneira integrada, como fomentadores e desenvolvedores da imagem corporal (SCHILDER, 1981). Os aspectos fisiológicos transcendem os esquemas fisiológicos, ósseos e musculares (não desconsiderando sua importância) para a experiência corporal e percepção. Para Schilder (1981), a base do movimento humano é a existência de um ser integrado que percebe melhor o próprio corpo, tanto em movimento, quanto ao experimentar novas sensações com o meio (mundo e objeto externo).

Os aspectos libidinais conferem ao indivíduo a mobilidade como resultado das pulsões, desejos e tendências. Nesse sentido, o que acontece no corpo (existencial) e as suas internalizações são resultados das sensações vivenciadas pelo próprio corpo, que geram representações imagéticas na mente (SCHILDER, 1981; TAVARES, 2003). Isso indica que a



imagem corporal está em constante desenvolvimento, conferindo resultado a partir das experiências corporais de toda a vida.

Por fim, os aspectos sociais contemplam a ideia de que, apesar da imagem corporal ser um construto individual, singular e identitário, existe uma conexão inerente a todas as pessoas, ou seja, construímos nossa imagem corporal com os outros (SCHILDER, 1981). De igual maneira, compreende que a imagem corporal ignora fronteiras corporais ou espaciais, ou seja, se apropria do objeto (SCHILDER, 1981). Esta apropriação possui similaridade com a maneira que Merleau-Ponty descreve a inter-relação, interpenetração e a influência do ser cognoscente e o objeto cognoscível (MERLEAU-PONTY, 2018), isto é, a concepção de que a percepção resultante da experiência do sujeito no mundo é produto de vivências com o outro e com o meio que mutuamente são modificados e se modificam.

Nenhum destes aspectos deve ser considerado verdadeiramente de maneira segmentada, pois em cada um deles só é atribuído significado na unidade de todos os outros, no sujeito integrado que age no mundo, marcado pelos signos gerados de suas vivências (TAVARES, 2003). Estabelecidos estes princípios e a história da área, o conceito de imagem corporal de Paul Schilder permanece atual.

A imagem corporal pode ser definida como a representação mental do próprio corpo (SCHILDER, 1981; TAVARES, 2003). Resultado das experiências corporais, esta imagem representativa condensa a coexistência de aspectos fisiológicos, afetivos e sociais (TAVARES, 2003). A gênese da singularidade da imagem corporal de cada indivíduo é determinada pelas suas pulsões que, ao longo da vida, oportunizar-se-ão múltiplas percepções e interpretações, ao passo que “cada estímulo existe para nós à medida que corporalmente o vivenciamos” (TAVARES, 2003, p. 20).

A singularidade desta representação corresponde, diretamente, à identidade do ser humano, do ser corporal (TAVARES, 2003). A identidade corporal considera, mas, sobretudo, transcende a aparência física, que abrange idade, raça/etnia, gênero, orientação sexual e tantas outras construções culturais que permitem que o indivíduo desenvolva sua imagem e se identifique consigo mesmo (RODGERS; ROUSSEAU, 2022; TAVARES, 2003).

Segundo Tavares (2003, p. 100-101):

A possibilidade de o indivíduo reconhecer pela vida a fora sua presença real e sentir que é reconhecido e valorizado pela sua singularidade é ponto-chave para a integridade de sua identidade corporal. É ponto de partida para o desenvolvimento de uma imagem corporal integrada e positiva. Garante a vivência de sua impulsividade em um contexto prazeroso em que sua energia vital flui nas atividades que realiza.

Nesse sentido, é de central importância que os sujeitos expressem sua subjetividade e se identifiquem consigo mesmo, ao mesmo tempo que aceitem as múltiplas formas de existência corporal, sendo a negação deste uma das maiores agressões possíveis de ser realizada (TAVARES, 2003).

A representação que o ser humano tem de si mesmo se trata de um construto multifacetado que, ao condensar suas vivências, evidencia a singularidade de sua existência (CASH; SMOLAK, 2011). Para fins de pesquisa, este construto é classificado em aspectos perceptivos e atitudinais (TAVARES *et al.*, 2010).

Os aspectos perceptivos compreendem a dimensão concernente à acurácia ao estimar forma e peso corporal (CORNELISSEN *et al.*, 2019; FERREIRA *et al.*, 2014; ZAMARIOLA *et al.*, 2017). Problemas em imagem corporal nesta dimensão manifestam-se na deformação ou distorção destes componentes, assim como apresentado na revisão de Gardner e Brown (2014) e na meta-análise de Mölber *et al.* (2017), estes problemas podem estar ligados à anorexia e bulimia nervosas.

No que se refere aos aspectos atitudinais, estes são compostos pelo menos por duas classificações, a saber: avaliação/afeto e investimento com o corpo. Estes correspondem aos comportamentos, sentimentos, crenças, emoções e cognições (CASH, 1994). Nesse sentido, problemas em imagem corporal nas dimensões atitudinais apresentam-se a partir de comportamentos, como: insatisfação corporal, ansiedade físico-social, alcoolismo, transtorno dismórfico corporal e transtorno alimentar (ALLEVA *et al.*, 2022; FERREIRA *et al.*, 2014; HARTMAN *et al.*, 2015; SHARPE *et al.*, 2018).

Nesta concepção sistêmica, a imagem corporal é um construto integrado, dinâmico e em constante desenvolvimento. A imagem corporal positiva e a negativa, que constituem a maneira do sujeito compreender a si mesmo, coabitam ou alternam seu protagonismo ao longo da vida, conferindo seu desenvolvimento. Neste processo de significação e ressignificação de si mesmo, a imagem corporal positiva representa um elemento importante, complexo e multifacetado (ALLEVA *et al.*, 2022; HALLIWELL, 2015; TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2015).

A imagem corporal positiva é uma construção independente da imagem corporal negativa, ou seja, elas não fazem parte do mesmo *continuum* (LINARDON *et al.*, 2021; TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2015). Isto significa dizer que o indivíduo pode apreciar sua funcionalidade e valorizar seu corpo ao passo que pode estar insatisfeito com alguma parte do corpo ou aspecto relacionado a ele. Confere a esta construção proporcionar ao ser humano sentimentos de respeito, honra, valorização e apreciação corporal (TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2015; WEBB; WOOD-BARCALOW; TYLKA, 2015). Sendo assim, a imagem

corporal positiva não só é um fator de proteção importante para ideais culturais de beleza socialmente impostos, mas, também, é fomentador de uma psicologia positiva e da qualidade de vida (GUEST *et al.*, 2022; TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2015). São aqueles os sentimentos fundamentais constituintes da imagem corporal positiva, assim como autoestima, autocompaixão, resiliência, flexibilidade da imagem corporal e funcionalidade corporal (LINARDON *et al.*, 2021; RICE *et al.*, 2021).

Apesar de a imagem corporal ser altamente correlacionada com a autoestima, estas possuem construções distintas (SELENSKY; CARELS, 2021). A autoestima consiste em uma avaliação do próprio valor (ROSENBERG, 1965), quando nesta avaliação o indivíduo deprecia a si mesmo, pode acarretar comportamentos deletérios à saúde, como: desordens alimentares e depressão (VOICA; KLING; PIRAN, 2021). Em contrapartida, uma vez que o indivíduo demonstra significativa valorização de si, a autoestima se torna uma ferramenta de proteção, como previamente apontado na literatura (GARBETT *et al.*, 2021; RICHARDSON; PAXTON, 2010; YAGER *et al.*, 2013).

Descreve-se a autocompaixão como a forma compreensiva do sujeito se relacionar consigo ao experienciar fracassos, sofrimento pessoal e inadequação (SUNDGOT-BORGEN *et al.*, 2020). A autocompaixão é composta por três principais componentes, sejam eles: atenção plena, autobondade e humanidade; nesse sentido, não só é um componente importante da imagem corporal positiva, como também é uma ferramenta de destaque para enfrentamentos as pressões de ideais de beleza irreais socialmente impostos e comparações de aparência (RODGERS *et al.*, 2017; SUNDGOT-BORGEN *et al.*, 2020).

No estudo de Rodgers *et al.* (2017), com uma amostra de 232 adolescentes, de 13 a 18 anos, a autocompaixão foi um fator direto de proteção contra preocupações com a aparência em meninas, e indireto em meninos, outrossim, por meio da autocompaixão esta população demonstrou ter níveis mais altos de estima pela aparência. Similar ao estudo de Rodgers *et al.* (2017), a pesquisa de Gobin, McComb e Mills (2022) evidenciou, em uma intervenção por meio da autocompaixão, que mulheres que possuíam insatisfação corporal provocada pela utilização do *Instagram* reduziram a insatisfação com o peso e com a aparência, sendo um fator, inclusive, de aumento da resiliência.

A resiliência é um conceito que tem sua origem similar ao da imagem corporal, uma vez que em sua gênese esta teoria esteve relacionada à recuperação de patologias (MASTEN; BARNES, 2018). Atualmente, ela pode ser definida de maneira ampla como a capacidade de adaptação bem-sucedida a desafios que ameaçam o desenvolvimento, função e/ou sobrevivência (MASTEN; BARNES, 2018). Neste contexto, quando desenvolvida a resiliência,

torna-se evidente um menor impacto de pressões sociais e promoção da qualidade de vida (CALVETE; HAYAS; BARRIO, 2018).

A flexibilidade da imagem corporal tem recebido mais atenção ao longo do tempo. Este construto pode ser definido como a capacidade de vivenciar pensamentos ou sentimentos que dizem respeito ao próprio corpo sem que isso resulte em uma atitude de evitação ou modificação corporal (LINARDON *et al.*, 2021). Segundo Linardon *et al.* (2021), em sua meta-análise, há evidências significativas de que a flexibilidade da imagem corporal é um componente da imagem corporal positiva que auxilia na mitigação de desordem alimentar, transtornos de imagem corporal e distúrbios em saúde mental. Além disso, promove uma relação positiva com o corpo.

Na área da imagem corporal, a funcionalidade corporal é um construto multifacetado que compõe sentimentos, percepções e pensamentos acerca do que o corpo é capaz de fazer (ALLEVA; TYLKA, 2021; RICE *et al.*, 2021). Assim, este construto não se limita à aparência física, mas se estende à apreciação das capacidades de realização de atividades, que variam de correr uma maratona a se curar de um resfriado. Alleva e Tylka (2021) classificam estas funcionalidades como: processos internos (digestão, recuperação de alguma patologia), capacidades físicas (subir/descer escadas, caminhar, atividade física em geral), sentidos e sensações (tato, visão, prazer), esforços criativos (pintar, cantar, tocar instrumento musical), comunicação com os outros (por meio da linguagem corporal) e autocuidado (tomar banho, escovar os dentes, dormir).

A complexidade conferida à imagem corporal positiva torna fundamental a sua abordagem e tematização nos mais diversos espaços sociais, com vistas a promover uma sociedade que se aceita e admira, e possui pensamentos, sentimentos e comportamentos positivos relacionados ao próprio corpo (GUEST *et al.*, 2022; WOOD-BARCALOW, TYLKA; HOVARTH, 2010).

A imagem corporal positiva é uma vertente fundamental para o futuro e para o desenvolvimento da imagem corporal (SMOLAK; CASH, 2011). Segundo a pesquisa bibliométrica de Andersen e Swami (2021), realizada na *Body Image*, revista referência mundial em imagem corporal, estudos de imagem corporal positiva estão perpassando uma alta de publicações desde 2015 e, junto a ela, a funcionalidade corporal e autocompaixão também apresentam crescimento, o que evidencia a importância de cada uma delas. Todavia, apesar de sua importância, uma recente revisão sistemática evidenciou que poucos ainda são os estudos de intervenção eficientes em imagem corporal positiva na população de crianças e adolescentes (GUEST *et al.*, 2022). Em um estudo longitudinal, homens evidenciaram aumento na satisfação

com a aparência e redução na internalização do ideal de beleza após a intervenção (ALLEVA *et al.*, 2022). Similar a este, no estudo de Amaral *et al.* (2019), o grupo que recebeu a intervenção apresentou melhoras significantes na apreciação corporal quando comparado ao grupo controle. No estudo de Franko *et al.* (2013) apenas as meninas do grupo experimental apresentaram melhorias na estima corporal comparado ao grupo controle.

Por outro lado, a imagem corporal negativa está ligada a percepções e atitudes negativas relacionadas ao corpo (GROGAN, 2016). Tradicionalmente, a área da imagem corporal se concentrou mais na dimensão negativa da imagem corporal, em virtude, inclusive, de sua origem e história (CASH, 2004; GROGAN, 2016). Percepções e atitudes negativas em relação a si mesmo podem ser evidenciadas a partir de diversos aspectos.

Um dos aspectos atitudinais da imagem corporal negativa que se destaca é a insatisfação corporal (FERREIRA *et al.*, 2014; GROGAN, 2017). Definida como pensamentos e sentimentos negativos sobre o próprio corpo e/ou sua aparência, a insatisfação corporal pode gerar diversos comportamentos deletérios a saúde de uma maneira geral, como: checagem corporal, desordem alimentar, transtorno de humor, transtorno dismórfico corporal, entre outros (AMARAL; CARVALHO; FERREIRA., 2014). Para que esses conceitos sejam mais palpáveis, assim como na imagem corporal positiva, serão brevemente descritos.

O comportamento de checagem corporal é uma manifestação da insatisfação corporal (PELLIZZER *et al.*, 2018). Especificamente a respeito deste comportamento, cabe ressaltar que ele é compreendido pelo monitoramento da forma e peso corporal, que se materializa a partir de qualquer atitude (beliscar partes do corpo e/ou se olhar no espelho), que objetiva ganhar informações constantes sobre o corpo ou partes dele que geralmente geram insatisfação corporal (WALKER *et al.*, 2012).

No estudo de Kraus *et al.* (2015), o comportamento de checagem corporal previu desordens alimentares, assim como fora identificado que este comportamento se intensificou neste cenário. De igual maneira, conversas focadas em gordura, tamanho e forma corporal foram associadas a comportamentos de checagem corporal e problemas de imagem corporal (JONES; CROWTHER; CIESLA, 2014).

Índices significativos de insatisfação corporal podem provocar comportamentos não saudáveis, que objetivam modificar a maneira como o sujeito enxerga a si mesmo (SANTOS *et al.*, 2021; TRENTOWSKA; BENDER; TUSCHEN-CAFFIER, 2013; VOLPATTO; BENETTI, 2021). Um desses comportamentos é a desordem alimentar, definida como perturbações alimentares ou no comportamento alimentar originado por fatores genéticos,

socioculturais, psicológicos entre outros, compreende não só a restrição alimentar voluntária, como também alta ingestão compulsiva de alimentos (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Anorexia e bulimia nervosas são os comportamentos mais recorrentes dentre as desordens alimentares (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Distúrbios em imagem corporal podem estar relacionados a estas desordens em que o indivíduo se enxerga acima do peso e tem como atitude a restrição alimentar e o emagrecimento abrupto em que geralmente o indivíduo possui o Índice de Massa Corporal (IMC) abaixo do considerado adequado (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Segundo Ivezaj *et al.* (2010), transtornos alimentares podem estar ligados a transtornos de humor, como depressão e ansiedade.

Além dos transtornos alimentares, os transtornos de humor são aspectos importantes associados à imagem corporal negativa (CZEPCZOR-BERNAT *et al.*, 2022; FERREIRA *et al.*, 2013). Comportamentos como auto-objetificação corporal e sexual de populações diversas têm sido associados com sintomas depressivos (STANTON *et al.*, 2022; SZYMANSKI *et al.*, 2020). Influências familiares também podem ser fatores que resultam em dimensões da imagem corporal negativa (ALIYEV; TÜRKMEN, 2014; RIVERO *et al.*, 2022; SANTOS; KRIEGER, 2014). Sintomas depressivos também podem estar associados ao transtorno dismórfico corporal (VEALE *et al.*, 2016).

O transtorno dismórfico corporal consiste na percepção distorcida do próprio corpo (LANG *et al.*, 2021). Esta distorção pode ser relacionada a insatisfações diferentes de pele, cabelo, rosto e está associada à baixa qualidade de vida e à vergonha (VEALE *et al.*, 2016). Um dos sinais deste transtorno é a prática excessiva de exercícios físicos em busca do corpo perfeito (BEZERRA *et al.*, 2018). Além deste, pessoas diagnosticadas com Transtorno Dismórfico Corporal comumente também podem recorrer a cirurgias plásticas com o objetivo de alterar o corpo (AMARAL; CARVALHO; FERREIRA, 2014).

Por fim, após esta explanação acerca das dimensões positivas e negativas da imagem corporal e suas possíveis consequências, podemos atestar a importância deste construto ser desenvolvido de maneira positiva na sociedade como um todo. A imagem corporal positiva é capaz de promover um sujeito pleno, integrado e capaz de respeitar suas limitações e amar suas potencialidades. De igual maneira, transtornos de imagem corporal podem resultar em um indivíduo insatisfeito consigo mesmo, que faz uso de mecanismos deletérios à saúde para atingir um ideal corporal socialmente imposto.

No que diz respeito ao corpo ideal, a teoria sociocultural postula que a imagem corporal pode ser influenciada por três principais fatores sociais: pais, pares e mídia. Recentemente, Schaefer *et al.* (2017) postularam a existência de um quarto fator chamado “*other significant*”

que pode ser compreendido como outros importantes. Este quarto agente insere nesta teoria que parceiros(as) românticos(as), professores(as), treinadores(as) e outras personalidades podem influenciar na imagem corporal de um indivíduo.

Esses agentes estabelecem parâmetros corporais que definem o que é belo e o que não corresponde a estes padrões de beleza e influenciam na imagem corporal do indivíduo por dois mecanismos, sejam eles: internalização do ideal de beleza e comparação social (FULLER-TYSZKIEWICZ, 2019). O primeiro ocorre à medida que pressões midiáticas acerca do corpo ideal, endossadas socialmente, são adotadas como parâmetro de beleza de si mesmo (TIGGEMANN, 2011). Neste caso, julgamentos relacionados a própria aparência estarão vinculados ao atendimento destes ideais que possivelmente são irreais (RODGERS *et al.*, 2020). A busca do atendimento a estes ideais reforça a lacuna existente entre o corpo real e o idealizado socialmente e, consecutivamente, pode levar a adoção de comportamentos não saudáveis ~~na busca pelo seu atendimento~~ (RODGERS; MCLEAN; PAXTON, 2015). Por isso, esta internalização compreende na redução do corpo enquanto objeto que, sob uma ética utilitarista, adota estes padrões de beleza como parâmetros para determinação de como o sujeito se verá.

Um comportamento não saudável importante é a desordem alimentar. Segundo Mehak, Friedman e Cassin (2018) a internalização pode ser um mediador importante para a compulsão alimentar. Coen, Verbeken e Goossens (2021) também identificaram resultados que evidenciam que a internalização de ideais da mídia são preditores de maiores problemas de imagem corporal e desordem alimentar.

Já a comparação social postula que o indivíduo possui a tendência a se comparar com o outro a fim de estabelecer seu próprio valor (BETZ; SABIK; RAMSEY, 2019; JARMAN *et al.*, 2021). Essa teoria nasce da psicologia social e postula que as comparações podem ser ascendentes ou descendentes (FESTINGER, 1954). Originalmente acreditava-se que as comparações ocorriam somente com pessoas semelhantes em situações em que o indivíduo objetivava se desenvolver de modo a chegar mais próximo a um ideal específico e que geralmente ocorria de maneira favorável. Todavia, a literatura apresenta que no que diz respeito a aparência, o comportamento de comparação social evidencia desfechos negativos (MCCOMB; MILLS, 2022; MYES *et al.*, 2012).

As comparações ascendentes contextualizam um cenário em que a pessoa que é alvo de comparação se encontra em uma posição mais próxima do considerado ideal (de beleza, habilidade, competência, entre outros), o que coloca a pessoa que realiza essa comparação como alguém mais distante desse ideal e subvalorizada em detrimento da primeira (BETZ; SABIK;

RAMSEY, 2019). Em contrapartida, a comparação descendente apresenta um comportamento que coloca quem a faz mais próximo do ideal socialmente imposto e a pessoa alvo desta comparação mais afastada deste mesmo ideal (BARRON; KRUMREY-MANCUSO; HARRIGER, 2021; TIGGEMANN; POLIVY, 2010).

A teoria tripartite coloca em perspectiva que cada meio social possui seu ideal de beleza (AMARAL; CARVALHO; FERREIRA, 2014). No mundo ocidental, de maneira generalizada, há uma estigmatização sobre o corpo do homem e da mulher. O primeiro deve estar representado como um corpo que valoriza os membros superiores e tronco, correlacionando os músculos à masculinidade. Já a segunda deve ser idealizada como um corpo magro que valoriza os membros inferiores. Vale destacar de que maneira cada fator pode disseminar tais valores relacionados à aparência corporal.

No que tange ao papel dos pais nesta teoria, vale ressaltar sua influência desde os primeiros anos de vida. Ao serem considerados o primeiro ciclo social da criança, os pais poderão ensinar valores, costumes e hábitos importantes para a maneira de se enxergar. Ainda nesta teoria, os pares também influenciam principalmente o ambiente escolar ao selecionar amizades a partir de estereótipos corporais e relacionar estes padrões a características positivas; por outro lado, uma vez fora destes padrões podem ser relacionados a características negativas e comportamentos de *bullying*, *body shame*, *teasing* (serão descritos no tópico “Imagem corporal e escola”), podendo mediar as relações interpessoais. Já a mídia se faz presente em desenhos, brinquedos, mídias sociais e qualquer outro meio de comunicação e propaganda em que se estabelecem e disseminam valores que demonstram as expectativas para a magreza e a beleza.

Por fim, as influências socioculturais acabam por perpetuar o estigmas de aparência ao correlacionar indivíduos que não correspondem aos padrões disseminados a questões negativas e promover modelos irreais de aparência, corpo e magreza. Nesse sentido, a promoção da imagem corporal positiva nos diversos meios sociais, inclusive a escola, é fundamental para que seja criada uma cultura escolar voltada para a maneira com que o sujeito se vê, sobretudo, refletir acerca dos espaços onde valores desta teoria possam ser disseminados nestes três fatores (pais, pares e mídia) ao longo da vida (ATA, THOMPSON, 2010; HIMES, THOMPSON, 2007; JOBSKY, 2014; RODGERS, MCLEAN, PAXTON, 2015).

### **3.2 Imagem corporal ao longo da vida**



Apesar de cada indivíduo vivenciar estas pressões socioculturais de maneiras diferentes, todos, em algum grau e/ou momento da vida, precisarão mediar confrontos entre o que é e o que a sociedade espera de si (TAVARES, 2003). Estas mediações estão sujeitas a acontecer ao longo de toda a vida.

A imagem corporal é uma construção multifacetada, “permanentemente impermanente”. Nesse sentido, ao compreender o ser humano de forma heurística se faz necessário compreender este desenvolvimento ao longo da vida. Segundo Tavares (2003), o desenvolvimento da imagem corporal consiste em uma:

[...] qualidade ligada à ampliação da expressão e da consciência da singularidade do corpo integrado, sem considerá-lo soma das partes, mas sem excluir nenhum de seus aspectos (físicos, sociais) (TAVARES, 2003, p. 107).

Nesta concepção, a imagem corporal possui três estágios de desenvolvimento, sejam eles: (I) experiências psíquicas precoces do corpo, (II) consciência inicial da imagem corporal com integração de experiências internas e externas e (III) definição e coesão do eu corporal como base da consciência do eu.

As experiências psíquicas precoces do corpo equivalem aos primeiros meses de vida do bebê (TAVARES, 2003). Nesta etapa, a relação parental com a mãe é fundamental, pois é o principal meio pelo qual o bebê irá mediar suas vivências e, de igual modo, é papel da mãe dar subsídios para que o bebê possa ter as experiências e percepções corporais adequadas a fim de que possa existir em plenitude. Essas experiências e percepções são condizentes com a fase da vida do bebê, de maneira que a mãe possa propiciar o preenchimento de uma lacuna específica, por exemplo, ter fome e poder mamar, ter sede e poder beber água, entre outros (TAVARES, 2003). Afeto, empatia e amor são interlocutores importantes nestas vivências, uma vez que resultam nos primeiros registros mentais que serão fundamentais para as próximas fases.

O segundo estágio se inicia subsequentemente à primeira etapa e se estende até quando a criança começa a andar. A criança, nesse momento, reconhece o próprio corpo e se diferencia do mundo, do corpo cognoscente e o objeto cognoscível cuja imaginação é elemento fundamental de desenvolvimento, pois com o tempo conseguirá criar imagens de informações adquiridas pelas vivências corporais.

Já no terceiro estágio, compreendido dos 15 aos 18 meses, a criança já se reconhece no espelho, demonstra princípios de autonomia e consciência de si; outra característica deste estágio é também uma representação mental de si e o desenvolvimento de uma identidade corporal.

As atitudes relacionadas à imagem corporal se iniciam nos primeiros anos da infância (PAXTON; DAMIANO, 2017). Apesar de o autor desta dissertação estar atento às mais diversas formas de conceituação da infância, como, por exemplo, a sua compreensão enquanto estado do ser (NOGUERA, 2019), será limitado neste documento o conceito que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define, ou seja, o período cronológico da criança entre zero e 12 anos incompletos (BRASIL, 2019). Serão utilizadas, também, as segmentações da primeira, segunda e terceira infâncias de Papalia e Feldman (2017), sendo a primeira do nascimento a três anos, a segunda de três a seis anos e a terceira de seis a 11 anos, com o objetivo de ilustrar de maneira mais evidente a abrangência que será apresentada a seguir.

As crianças passam por experiências interessantes que podem influenciar na maneira de se enxergar (FORTES *et al.*, 2014). Um dos fatores que há de se refletir é a influência dos pais nos valores a serem internalizados sobre o culto exacerbado ao corpo e dietas restritivas, outrossim, considerar a idade da criança que, ao adentrar no contexto formal de educação (creches e pré-escolas), há possibilidade desta criança internalizar ideais e se comparar com os pares (FORTES *et al.*, 2014).

Neste aspecto, é válido descrever que os interesses e pressões socioculturais para meninos e meninas são diferentes (FORTES *et al.*, 2014). Para os meninos geralmente são fabricados bonecos, filmes, desenhos e produções audiovisuais, de uma maneira geral, que correlacionam estas figuras, comumente másculas, aos heróis, e aos que fogem deste padrão, os indefesos. Essas características podem construir um ideal corporal internalizado na criança de maneira que seja reproduzida não somente para si, mas também na busca pelos amigos nos ambientes sociais (FORTES *et al.*, 2014). Para as meninas, bonecas com perfil de magreza, brancas, loiras constituem um ideal corporal perseguido ao longo de toda a adolescência e vida adulta emergente, a influência de personagens que salienta partes específicas do corpo feminino em desenhos também pode ser um fator que internalize ideais de beleza possivelmente inalcançáveis, gerando insatisfações corporais (FORTES *et al.*, 2014).

Em ambos (meninas e meninos), as influências socioculturais podem ser importantes para a adoção (ou não) destes ideais (AMARAL; CARVALHO; FERREIRA, 2014). As crianças de três a cinco anos já demonstram possuir, com certa frequência, estereótipos corporais e ideais de magreza internalizados (DAMIANO *et al.*, 2015; HARRINGER *et al.*, 2010; SPIEL; PAXTON; YAGER, 2012). Em crianças de seis anos já são encontrados resultados que indicam a existência de uma seletividade dos relacionamentos interpessoais a partir do tamanho, forma e aparência corporal, com sinais de rejeição a indivíduos com obesidade e sobrepeso (FORTES *et al.*, 2014).

Também são encontrados comportamentos de perfeccionismo e internalização de ideais de aparência em crianças de seis anos enquanto preditor de insatisfação corporal aos sete anos (NICHOLS *et al.*, 2018). No estudo de Nichols *et al.* (2018), baixa autoestima, altos níveis de perfeccionismo e maior internalização dos ideais de aparência foram associados com a insatisfação corporal em crianças de seis e sete anos. Tatangelo e Ricciardelli (2017) evidenciaram, por meio de um estudo qualitativo, que crianças de oito a dez anos comparavam seus corpos com seus pares e mídia apesar de relutarem em admitir este comportamento.

Em uma recente revisão sistemática, Guest *et al.* (2022) encontraram que estudos que abordaram apreciação corporal e *embodiment* – conceito relacionado às experiências corporais que permitem vivenciar o corpo de maneira integral e positiva – evidenciaram desfechos positivos, assim como propostas que envolvessem como método a psicoeducação e a dissonância cognitiva. Nesta revisão, foram encontradas poucas intervenções para crianças do sexo masculino com menos de 11 anos. Em outro estudo, maiores índices de autoestima foram identificados em crianças de seis anos como mecanismos de mitigação e invulnerabilidade para internalização de ideais de beleza em um ano de acompanhamento (NICHOLS *et al.*, 2018).

É possível perceber que, apesar da importância de se trabalhar a imagem corporal desde a primeira infância, poucas intervenções na literatura objetivaram promover uma imagem corporal positiva, plena e integrada nesta população (GUEST *et al.*, 2022). Ao seguirmos a linha deste raciocínio e compreendermos o ser humano como uma construção corporal, se aparentemente não há uma preocupação da disseminação de valores positivos relacionados à imagem corporal na fase da infância, a fase da adolescência, somada a outros fatores, se apresenta como uma população de risco no que diz respeito à imagem corporal negativa.

Segundo o ECA, a adolescência é a fase compreendida entre 12 e 18 anos de idade (BRASIL, 2019). Esta fase, de maneira singular, está repleta de alterações na vida do ser humano, sejam elas sociais, corporais e/ou psíquicas. É uma fase de transição da infância para a vida adulta. Apesar dessas alterações serem áreas de investigação separadas não devem ser consideradas assim, uma vez que a integralidade destas formam o ser humano que possui sua representação mental.

Durante esta etapa, as alterações corporais (maturacionais) são geralmente permeadas e percebidas de maneiras diferentes pela sociedade (MIRANDA *et al.*, 2014). As meninas apresentam mudanças corporais abruptas e significativas, por exemplo: acúmulo de gordura localizada, pelos pubianos, pelos nas axilas e acnes na região do rosto. Neste sentido estas transformações afastam a adolescente do ideal de beleza socialmente imposto, o que pode gerar índices significativos de insatisfação corporal (MIRANDA *et al.*, 2014; HALLIWELL, 2016;

HUGHES, 2018; JONGENELIS; BYRNE; PETTIGREW, 2014; MURNEN, 2011; RIBOLI; BORLIMI; CASELLI, 2022).

Já para os meninos, esta experiência pode ser percebida de outra maneira. As mudanças corporais que ocorrem com os meninos, em contraponto às meninas, os aproximam de um ideal corporal socialmente estabelecido, ou seja, aumento da massa muscular, aumento da circunferência dos ombros, mudança para uma voz mais grave e desenvolvimento do órgão genitor (MIRANDA *et al.*, 2014).

Ambos, meninos e meninas, possuem dificuldades em aceitar tantas mudanças, sobretudo considerando as pressões socioculturais para adequação a este ideal de beleza que pode ser inatingível (MIRANDA *et al.*, 2014). Estas pressões possuem associações com auto-objetificação do corpo, transtornos de humor, transtornos alimentares, entre outros (OLIVE *et al.*, 2012; JOGENELIS, 2014; HALLIWELL, 2016; TATANGELO *et al.*, 2016; HUGHES, 2018).

Quando analisada a população de adolescentes de uma cidade de pequeno porte, cuja média de idade foi de 13,46 anos (DP = 2,45), a prevalência de insatisfação corporal de meninas fora de 26,4%, ou seja, uma a cada quatro adolescentes apresentaram insatisfação corporal, sendo as que apresentaram risco de transtorno alimentar evidenciaram 7,5 vezes mais chances de serem insatisfeitas corporalmente (MARTINS; PETROSKI, 2015).

Especificamente se tratando da influência da mídia, o estudo de Uchôa *et al.* (2019) identificou que 54% sofrem influência leve da mídia de massa, 27,3% sofrem influência moderada e 18% são fortemente influenciados. Ainda neste estudo, identificou-se que 19,6% das meninas são insatisfeitas corporalmente, apesar de 73% apresentarem o Índice de Massa Muscular (IMC) normal.

Em um estudo longitudinal, que objetivou investigar uma relação causal da insatisfação corporal em comportamentos que oferecem risco à saúde de 4.318 adolescentes, os autores identificaram que este construto prediz tabagismo, uso de drogas, autossabotagem aos 21 anos em meninas, e tabagismo em meninos. No mesmo estudo, as meninas evidenciaram desordem alimentar e comportamentos de automutilação mediados pelos fatores de risco à saúde aos 16 anos (BORNIOLI *et al.*, 2019).

Em resumo, a adolescência é uma fase marcada por mudanças e dificuldades de diferentes naturezas (MIRANDA *et al.*, 2014). Após a exposição de números importantes e preocupantes em relação a esta população, destaca-se a relevância de se ter um olhar sensível aos aspectos da imagem corporal com o objetivo de amenizar, amortecer e filtrar as influências socioculturais e fortalecer diferentes aspectos da imagem corporal positiva.

O desfecho desta fase é o início da fase adulta. O jovem adulto perpassa mudanças importantes na vida do ser humano. Marcado por maiores responsabilidades, o jovem adulto compreende a fase dos 20 aos 40 anos (PAPALIA; ODDS; FELDMAN, 2013). Nesta fase, o indivíduo passa a trabalhar e, conseqüentemente, possui menos tempo para praticar atividade física, exercício físico e fazer uso de medidas de cuidado consigo mesmo (CARVALHO; CASTRO; FERREIRA, 2014).

Além disso, apesar de não ser uma oportunidade dada a todos, esta fase é marcada pelo ingresso na vida universitária (CARVALHO; CASTRO; FERREIRA, 2014). Nesta transição (Ensino Médio – Ensino Superior), mudanças significativas ocorrem na vida destes universitários que possuem relação direta e/ou indireta com a imagem corporal. Uma vez que este ambiente exige uma rotina diferenciada, notam-se mudanças no peso, IMC, sociabilidade, mídia, sexualidade, prática de atividade física, entre outros. Esses problemas se intensificam ao considerarmos que esta população, em geral, está ligada a padrões de beleza socialmente impostos, sucedendo os mesmos ideais da adolescência que se iniciam na infância (CHIN *et al.*, 2020; CARVALHO; CASTRO; FERREIRA, 2014; HOSSAIN *et al.*, 2020; MARQUIS *et al.*, 2019; SOUSA *et al.*, 2019).

Tendo em vista essas mudanças, o estilo de vida está correlacionado a novas responsabilidades sociais e acadêmicas sobre as quais se exige dedicação e tempo. As exigências impostas para esta rotina resultam em níveis de estresse elevados levando ao aumento do consumo de álcool e drogas e uma tendência decrescente da prática de atividade física (ALVES *et al.*, 2017; FEDEWA; EVANS; DESHMAN, 2014; HOWARD; ROMANO; HERON, 2020).

Nesse sentido, a literatura (CARVALHO *et al.*, 2014) indica a existência de uma preocupação em relação a esta população, principalmente se adicionarmos a esta reflexão que estes(as) universitários(as) serão os(as) futuros(as) professores(as), médicos(as), psicólogos(as), pais e mães que podem perpetuar ideais de beleza marcados pela objetificação do corpo na sociedade. Por isso, vale destacar algumas fragilidades desta população.

Principalmente no que concerne à cultura ocidental, aspectos da imagem corporal negativa têm sido apresentados quando relacionados à população de jovens universitários homens e valores relacionados a padrões corporais. O desejo de pertencimento social e o atendimento aos ideais de beleza socialmente impostos é um sinal de *status*, autocontrole, confiança, sucesso sexual, poder, entre outras coisas. Para que essas qualidades sejam atestadas, um comportamento recorrente é a comparação social e para que estes objetivos sejam alcançados meios não saudáveis podem ser utilizados, como: transtorno dismórfico corporal,

distúrbios alimentares e uso de anabolizantes e esteroides (BASSET-GUNTER; MCEWAN; KAMARHUIE, 2017; O’GORMAN; SHEFFIELD; GRIFFITHS, 2019; TAMPLIN; MCLEAN; PAXTON, 2018).

Outro aspecto relacionado aos homens consiste em uma ideia anacrônica de que não faz parte do seu gênero a externalização de sentimentos de insatisfação corporal (O’GORMAN; SHEFFIELD; GRIFFITHS, 2019). A comparação foi um fator relatado no estudo de O’Gorman, Sheffield e Griffiths (2019) a todo momento, de maneira que o fator social foi preponderante para a reflexão do quanto o indivíduo deveria investir em sua aparência. Nesse estudo, os homens relataram que seria pouco provável que teriam a iniciativa de procurar um profissional que pudesse ajudar nestes aspectos.

Em seu contraponto, a imagem corporal positiva junto a seus valores são importantes ferramentas de proteção da internalização dos ideais de beleza e, conseqüentemente, dos seus desfechos negativos (GATTARIO; FRISÉN, 2019). Fora apresentada no estudo de Alleva *et al.* (2018) alta associação positiva entre apreciação corporal e satisfação corporal e inversamente correlacionada com o desejo por muscularidade percebida, patologia alimentar e pressões de aparência. Ainda neste estudo, um dado importante apontado diz respeito a níveis mais altos de apreciação corporal diretamente correlacionados com níveis mais baixos de conformidade com os padrões de beleza masculinos.

Desse modo, é possível identificar que a imagem corporal de jovens adultos do sexo masculino possui singularidades no que diz respeito à imagem corporal. É uma população que possui uma pressão sociocultural para atendimento dos ideais de beleza significativamente fortes, que se compara socialmente, possui insatisfação corporal e adota comportamentos não saudáveis para o atendimento destes ideais. Ao mesmo tempo, quando esta população evidencia uma imagem corporal positiva de si, demonstra a não adoção destes ideais, assim como valoriza a si mesmo.

Com relação às mulheres jovens, embora sejam semelhantes em alguns aspectos, também evidenciam singularidades. Assim como os homens, elas demonstram preocupações na adoção de padrões estéticos corporais a partir de pressões socioculturais da imagem corporal. Todavia, diferente deles, as mulheres demonstram haver mais preocupação nos baixos índices de gordura corporal, associando este fator ao que consideram belo (MCCOMB, 2020; SCHMIDT; RAQUE-BOGDAN; HOLLERN, 2019).

No estudo de Lydecker, Cotter e Mazzeo (2013), com uma amostra de 1.011 mulheres, foram identificados altos índices de prevalência de checagem e evitação corporal. Em um estudo similar, foram encontradas correlações entre vergonha corporal e autovigilância,

evidenciando um aspecto importante, qual seja: à medida que as mulheres tinham vergonha de si, mais internalizavam percepções externas relacionadas ao corpo e possivelmente gerava mais vergonha (DRYDEN; ANDERSON, 2019). O comportamento pode ser um preditor de uma espiral de aspectos positivos ou negativos da imagem corporal.

Em um estudo experimental, em que o *Instagram* foi o meio midiático da pesquisa, foram comparados efeitos de diferentes modos de utilizar esta rede social. Em um grupo, mulheres que postavam fotos de bons momentos, de um lado, fotos de viagem e de outro, mulheres que postavam fotos de cunho *fitness*. Estes grupos foram comparados em seu desempenho na esteira, percepção de esforço e insatisfação corporal. O último grupo evidenciou maior insatisfação corporal e não apresentaram alteração de desempenho da esteira e percepção de esforço quando comparado ao primeiro (GRIFFITHS; STEFANOVSKY, 2019).

A maneira do indivíduo, mais especificamente a mulher, utilizar as mídias sociais influencia diretamente nas consequências deste uso. O estudo de Slater, Cole e Fardouly (2019) demonstrou que, ao incluírem o humor nas publicações de suas mídias sociais, aumentam os índices de satisfação corporal, ou seja, as mídias, quando bem utilizadas, podem ser uma ferramenta positiva para a imagem corporal, principalmente porque é um espaço democrático em que todos podem se expressar, mas, para isso, é importante que estratégias de *Media Literacy*<sup>1</sup> sejam apresentadas.

Outro comportamento que ocorre na dimensão sociocultural diz respeito à família. Um estudo que buscou investigar a influência da família em aspectos da imagem corporal negativa identificou que diálogos depreciativos acerca do corpo resultam em maiores julgamentos corporais da pessoa e maiores são os índices de insatisfação corporal severa (RODGERS *et al.*, 2019). A adoção de um perfeccionismo mal adaptativo gera insatisfação corporal, uma vez que a pessoa, ao criar metas irreais e impossíveis de serem atingidas, possui sentimentos de fracasso relacionados a si mesma (BARNETT; SHARP, 2016).

Assim, é possível afirmar, a partir do que fora apresentado, que jovens perpassam por problemas de imagem corporal influenciadas(os) principalmente pelos aspectos socioculturais. Mídia, pais e pares são precursores importantes de ideais de beleza inatingíveis. Todavia, a utilização crítica e consciente de mídias sociais e comportamentos saudáveis podem ser preditores importantes da imagem corporal positiva.

Compreender de que maneira a imagem corporal se desenvolve ao longo da vida evidencia a importância de se estar atento às questões relacionadas ao construto. Não obstante,

---

<sup>1</sup> Importante abordagem da imagem corporal que objetiva conscientizar criticamente a utilização da mídia.

ao passo que, em crianças, adolescentes e adultos sejam promovidos valores concernentes a uma promoção da imagem corporal positiva, é possível inferir que, a longo prazo, pode resultar em uma sociedade crítica em relação aos valores disseminados na sociedade e valorosa para com seus corpos, ou seja, consigo mesma.

Ambos, homens e mulheres, demonstraram preocupações relacionadas à imagem corporal. Os problemas concernentes a este construto são intensificados quando perspectivamos o futuro profissional em que estes ideais internalizados podem ser não só perpetuados e intensificados, mas, também transmitidos para outras pessoas, principalmente no que diz respeito a espaços de formação de crianças e adolescentes que estão em uma fase crítica da imagem corporal que pode ser determinante ao longo da vida. Dada a importância desta discussão, cabe neste trabalho abordarmos a imagem corporal na Educação.

### **3.3 Considerações sobre imagem corporal na Área da Educação**

No tópico anterior, no que diz respeito ao desenvolvimento da imagem corporal, foi possível identificar de maneira multifacetada a importância do desenvolvimento positivo deste construto em crianças e adolescentes. A partir da gama de estudos apresentados, podemos afirmar que essas populações estão imersas em contextos socioculturais que podem influenciar negativamente a maneira que se veem, outrossim, a discriminação em relação ao peso e forma corporais podem estar presentes em todas as áreas da vida, como, por exemplo, na escola (GUEST *et al.*, 2022). Para além do foco na área da saúde pública, que também possui sua importância e será considerada, é fundamental que a imagem corporal seja refletida em ambientes escolares a partir da perspectiva educacional (LEWIS-SMITH *et al.*, 2022).

No Brasil, crianças a partir de quatro anos obrigatoriamente precisam frequentar a escola (BRASIL, 1996). O período da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) é marcado pela exposição às influências socioculturais, principalmente dos pares e da mídia. Nesse sentido, a internalização dos ideais disseminados neste ambiente pode influenciar de maneira importante no desenvolvimento da imagem corporal da criança e do adolescente (GUEST *et al.*, 2022).

Refletir acerca da imagem corporal no ambiente escolar é falar sobre a formação da identidade do ser. Como mencionado anteriormente, a identidade corporal é reconhecer a si mesmo em sua representação mental. Para isso, o indivíduo precisa de uma imagem corporal integrada, composta de signos representativos importantes que os fazem reconhecer a si mesmos. Estes signos são construídos à medida que o indivíduo possui experiências que



promovem a interação com o outro e com o ambiente. Dessa forma, o ambiente escolar se apresenta como um espaço importante que proporciona estas interações (TAVARES, 2003), representando um dos mais importantes lugares para o desenvolvimento de uma cultura sensível da imagem corporal (CHUA *et al.*, 2020; LEWIS-SMITH *et al.*, 2022; YAGER *et al.*, 2013).

Na esteira desta reflexão, o ambiente escolar pode proporcionar experiências corporais aos alunos com foco na construção do processo de compreensão de si mesmo. Segundo Yager *et al.* (2013), essas experiências e as aprendizagens associadas a elas podem ser potencializadas, uma vez que as interações interpessoais constantes estão presentes no ambiente escolar, aspecto fundamental para a eficiência de projetos de imagem corporal realizados na escola. Vale

ressaltar que, quando se fala sobre o ambiente escolar, refere-se ao conceito de escola democrática, em que todos contribuem para que a dinâmica escolar aconteça de maneira efetiva, sendo assim constituída uma cultura voltada para um objetivo comum, neste caso, a imagem corporal. Corpo docente, agentes educadores, coordenação, direção, responsáveis, entre outras possibilidades, a depender do contexto, são agentes fundamentais para a implementação de projeto escolar sensível à imagem corporal (OLIVE *et al.*, 2012; PAXTON; DAMIANO, 2017).

Conferindo sentido ao parágrafo anterior, uma escola onde a imagem corporal é um importante aspecto constituinte de sua prática, deve proporcionar aos(as) professores(as) um ambiente focado nas possibilidades e capacidades corporais de seus alunos, problematizando conceitos vinculados ao corpo ou à aparência corporal socialmente impostos. Além disso, é fomentar um ambiente propício para que os alunos valorizem a si mesmos, considerando suas possibilidades e respeitando suas limitações (RUSSEL-MAYHEW; IRELAND; PEAT, 2012; TALINA; ALMEIDA; BARROS, 2022).

Todavia, a devida importância à imagem corporal na escola não deve ser reduzida aos professores. Nesse sentido, consiste, ainda, na conscientização dos pais ou responsáveis dos(as) alunos(as) acerca do funcionamento da imagem corporal ao longo da vida, assim como dos interesses motivadores existentes nas campanhas de publicidade das mídias sociais e tradicionais. A conscientização crítica destes e demais colaboradores que convivem com os(as) alunos(as) no dia a dia (manipuladores de alimento, controladores de acesso, seguranças, entre outros), reforçam a importância da reflexão e não permitir que julgamentos e discriminações baseadas no peso/forma ou qualquer característica física/motora permeiem as relações interpessoais (DIAS, 2012; TALINA; ALMEIDA; BARROS, 2022).

Existem alguns fatores que credenciam a abordagem da imagem corporal no ambiente escolar como propícia. O primeiro deles dimensiona que um projeto escolar de imagem corporal pode ser implementado com relativa facilidade e flexibilidade em toda a escola e em escolas

diferentes, nas suas mais variadas turmas, etapas de ensino, modalidades e turnos, ou seja, um amplo alcance de crianças e adolescentes em um mesmo ambiente que, ao interagirem entre si continuamente, aumentam as chances desses valores serem bem-sucedidos (CHUA *et al.*, 2020; YAGER *et al.*, 2013). Em segundo, propostas universais (para todos) de imagem corporal em escolas são consideradas relativamente importantes pois se assemelham e apresentam sinergia com as possibilidades que o ambiente escolar proporciona.

A literatura evidencia fortemente que propostas de imagem corporal em escola são eficazes na redução da insatisfação corporal e construtos correlacionados em crianças e adolescentes (HILL *et al.*, 2020; KUSINA; EXLINE, 2019; YAGER *et al.*, 2013). Além de diminuir as preocupações relacionadas à imagem corporal, os pesquisadores têm considerado este construto de maneira holística e investigam propostas eficazes para a promoção da imagem corporal positiva (GUEST *et al.*, 2022; HALLIWELL, 2015).

Importante destacar que, em virtude das características existentes, a escola é um ambiente em que pesquisadores utilizaram para a implementações de programas de base científica, mas não de cunho pedagógico. Isso significa dizer que programas de intervenção em imagem corporal para crianças e adolescentes não são sinônimos de programas pedagógicos de imagem corporal, uma vez que possuem objetivos, formatos e metodologias diferentes. Ainda assim, as investigações focadas em desfechos de saúde podem auxiliar o(a) professor(a) acerca do cenário que essa população perpassa.

Nestas pesquisas, as crianças e adolescentes têm associado a imagem corporal positiva com vários desfechos de saúde e bem-estar positivos (GUEST *et al.*, 2022). Em um estudo longitudinal com 298 meninas, de 12 a 16 anos, estabeleceram relação de causa e efeito com dieta intuitiva, menor consumo de álcool e tabagismo (ANDREW *et al.*, 2016). A apreciação corporal também esteve relacionada com altos níveis de estima corporal e afeto positivo em crianças de nove a 11 anos (HALLIWELL *et al.*, 2017).

No estudo de Halliwell *et al.* (2015) com meninas adolescentes do Ensino Médio, de 14 e 15 anos, o mesmo grupo que recebeu o programa na escola evidenciou de maneira significativa mais apreciação corporal após a intervenção quando comparado ao momento anterior à intervenção, assim como demonstrou haver, de maneira significativa, mais apreciação corporal do que o grupo controle. Similar a outro estudo (SUNDGOT-BORGEN *et al.*, 2019), com adolescentes entre 16 e 17 anos, os meninos e as meninas apresentaram ganho de experiências corporais positivas em comparações intragrupo e quando comparado com o grupo controle pós-projeto e após três meses de acompanhamento, os meninos, especificamente, mantiveram tais resultados ao longo de 12 meses.

Na implementação do *Body Project* no Brasil, um programa reconhecido mundialmente de intervenção de transtorno alimentar de adolescentes do sexo feminino, ocorria no contraturno do ambiente escolar. Esse programa fez uso da dissonância cognitiva como base. Neste projeto, a insatisfação corporal e o transtorno alimentar evidenciaram melhora após a sua implementação, que, apesar de não ter sido significativa, demonstrou tamanhos de efeito importantes ( $d= 0,46$  e  $0,56$ , respectivamente). Além disso, foi identificado que o programa reduziu a internalização do ideal de magreza, reduziu os sintomas depressivos e estíma negativa e aumentou a apreciação corporal, permitindo-nos inferir que o programa além de atento às questões inerentes à imagem corporal negativa promove a imagem corporal positiva (AMARAL; STICE; FERREIRA, 2019).

Apesar dos resultados apresentados, são limitados os estudos de intervenção no Brasil que se propõem a promover também imagem corporal positiva de crianças e adolescentes (GUEST *et al.*, 2022). Traduzido e adaptado transculturalmente por Dunker e Claudino (2018), o programa de intervenção de prevenção a obesidade *New Moves* evidencia uma estratégia para meninas adolescentes (13.4 anos) no ambiente escolar, mas não como proposta pedagógica. Outra intervenção, mas desta vez para a promoção da imagem corporal positiva por meio da elevação da autoestima geral, *everybody's Different*, foi adaptado transculturalmente por Moreira, Neufeld e Almeida (2017) para ser implementado em ambientes escolares. A limitação de investigações expõe uma fragilidade educacional nacional. Fragilidade esta que se confirma em outros contextos, à medida que estudos são realizados tanto em países considerados de alta renda quanto em países considerados de média-baixa renda, demonstrando uma tendência do foco mundial em populações de crianças e adolescentes (LEWIS-SMITH *et al.*, 2022).

Essa fragilidade é potencializada por um aspecto geral que é a formação e capacidade dos(as) professores(as) em adotar a imagem corporal como uma temática a ser abordada, ou assunto a ser tematizado como tema transversal. Segundo Bray *et al.* (2018), apesar de se apresentarem como agentes fundamentais, os(as) professores(as) não possuem ou possuem pouco treinamento para a implementação da abordagem da imagem corporal na escola. Esta afirmativa vai ao encontro do estudo de Medeiros *et al.* (2020), em que universitários de Educação Física, antes de participarem de uma oficina formativa de imagem corporal, relataram que não se sentiram seguros de incluir esta temática no dia a dia de sua prática. No estudo de Russel-Mayhew *et al.* (2015), professores(as) explicitaram ter insegurança na implementação de conteúdos ligados à imagem corporal.

A literatura apresenta de maneira substantiva como universitários de Educação Física e professores(as) desta mesma área estão propensos a sofrer pressões sociais à adequação do próprio corpo a um ideal de magreza. Esta imposição pode gerar internalização de tais ideais e resultar em aspectos da imagem corporal negativa (BATISTA *et al.*, 2015; FRANK *et al.*, 2016; FERREIRA *et al.*, 2017; LIMA *et al.*, 2019). Esse cenário nacional é alarmante, uma vez que são os(as) professores(as) de Educação Física que possuem uma sinergia singular com a área.

Governos, autoridades curriculares e escolas no âmbito internacional estão em um movimento de reconhecimento da imagem corporal na escola (YAGER *et al.*, 2013). Um exemplo disso foi um inquérito parlamentar do Reino Unido que recomendou a implementação de atividades voltadas para a imagem corporal. No contexto deste país há a obrigatoriedade das escolas de promoverem o bem-estar das crianças e se chegou à conclusão de que a imagem corporal é um construto fundamental na garantia desta (REINO UNIDO, 2012).

Neste inquérito, fora identificado que crianças e jovens com insatisfação corporal estão menos propensos a se envolverem na participação da escola e na aprendizagem. Ainda neste inquérito, 60% das meninas que evitam atividades escolares são desmotivadas por se sentirem mal com a própria aparência. Dados similares a estes são encontrados em estudos (LI; RUKAVINA; WRIGHT, 2012; MELLIN *et al.*, 2002) em que crianças com aspectos da imagem corporal negativa demonstram possuir menor desempenho escolar. A abordagem de temas ligados à imagem corporal pode contribuir para o aprendizado de outros conteúdos que emergem de outras áreas. Por exemplo, além da Educação Física e da Área de Linguagens, pode contribuir para as Ciências Biológicas, de uma maneira geral, e para a Sociologia. Somado a isso, foi exposto neste inquérito que se acredita que o a abordagem de temas ligados à imagem corporal pode ser um vetor de promoção de autoestima de crianças e adolescentes. Por fim, fez-se o apelo de que a temática relacionada à imagem corporal fosse obrigatória nas escolas, no Ensino Fundamental e Médio, por meio de estratégias da psicoeducação, *Media Literacy* e dissonância cognitiva (ALL PARTY PARLIAMENTARY GROUP ON BODY IMAGE, 2012).

A psicoeducação é composta de propostas que incentivam a tematização de temas a partir de atividades interativas, apresentações didáticas do conhecimento, de informações e discussão, com o objetivo de educar e engajar uma população para uma finalidade preestabelecida que, ao ser flexível o suficiente para se adequar ao contexto escolar conta com outras estratégias concomitantes, como a *Media Literacy* (KUSINA; EXLINE, 2019; MILLS; MORT; TRAWLEY, 2019; O'DEA; YAGER, 2012;). A *Media Literacy* é a alfabetização ou o letramento midiático, junto com a *Social Media Literacy* (que abrange as mídias sociais) e tem

como objetivo a conscientização crítica de uma determinada população acerca do consumo, utilização e produção de conteúdo da mídia (HARRIGER; THOMPSON; TIGGEMANN, 2023; KURZ *et al.*, 2022; PAXTON; MCLEAN; RODGERS, 2022). Por fim, a dissonância cognitiva é uma abordagem que busca conflitar os pensamentos e as atitudes de uma população e, ao conscientizá-la, objetiva-se a modificação de seu comportamento (COLGARY *et al.*, 2022; FESTINGER, 1962).

Na Índia, há um movimento semelhante ao do governo britânico (LEWIS-SMITH *et al.*, 2023). A divisão de Saúde do Adolescente do Ministério da Saúde e Bem-estar Familiar da Índia solicitou o fomento para a educação em saúde mental nas escolas (ÍNDIA, 2014; LEWIS-SMITH *et al.*, 2023). Este estudo fora realizado com crianças e adolescentes de 11 a 14 anos em escolas semi-rurais, com o objetivo de desenvolver um programa para as escolas e, neste teste, foram utilizados quadrinhos que desafiavam os ideais de beleza socialmente estabelecidos, encontrando-se uma melhora no desfecho primário (imagem corporal) e secundário (distúrbios alimentares, autoestima, entre outros).

Como visto anteriormente, a implementação de conteúdos ligados à imagem corporal nos currículos escolares pode acontecer de diversas maneiras (SWAMI; PUNSHON; PAUL, 2022). Um estudo que objetivou analisar o impacto de uma produção teatral infantil identificou que as sessões acarretaram uma melhoria na valorização do próprio corpo e na autopercepção. Estes autores recomendaram que a imagem corporal seja implementada em ambientes escolares de maneiras cada vez mais amplas, flexíveis e unidas com as dimensões culturais das vivências escolares, o que permite a inclusão da imagem corporal nas mais variadas realidades escolares (SWAMI; PUNSHON; PAUL, 2022).

Nesse sentido, a Educação Física se apresenta como uma importante possibilidade, uma vez que as práticas corporais são produtos da cultura. Há na literatura programas realizados em ambientes escolares que foram mediados/implementados por professores(as) de Educação Física (COX *et al.*, 2017; HALLIWELL *et al.*, 2018; YAGER *et al.*, 2019). A proximidade existente entre a imagem corporal e a Educação Física merece um subtópicoespecífico, tendo em vista que os(as) professores(as) responsáveis por este componente são especialistas das experiências corporais no movimento e esta área possui uma relação intrínseca com o corpo.

Sendo assim, propostas pedagógicas de imagem corporal nas escolas precisam ser perspectivadas como um projeto interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, não somente sendo encarado no âmbito da saúde pública, mas da educação, ao objetivar o pleno desenvolvimento do aluno, principalmente no que diz respeito ao componente Educação Física.

### 3.4 Educação Física no centro da atenção: aspectos históricos e epistemológicos

Uma vez que a imagem corporal é construída a partir da interação do sujeito com o mundo, onde há conferência de signos que fomentam a identidade, o movimento se apresenta como um elemento potencializador do conhecimento de si mesmo (MERLEAU-PONTY, 2018; SCHILDER, 1981; TAVARES, 2003). Dado que estes signos são construídos, expostos e negociados em sociedade, essa “disputa” de significados atrelados ao corpo e às práticas corporais se assemelha com a Educação Física na contemporaneidade, mas nem sempre foi assim.

Ao longo da história, a Educação Física esteve relacionada a diferentes correntes teóricas e epistemológicas. As primeiras concepções foram higienista, militarista e esportivista, que serão descritas neste tópico. Tais concepções preconizavam conceitos modernistas, biologizantes, tecnicistas e instrumentalizantes do corpo (SOARES *et al.*, 2012). A acomodação e o atendimento aos ideais capitalistas que compreendiam a Educação Física enquanto instrumento de conformação social foram uma realidade no século XIX (NEIRA; NUNES, 2009). Em 1851, a Educação Física tornou-se obrigatória nas escolas da corte pela Reforma Couto Ferraz. Por meio dos métodos ginásticos (*gymnastica*), a Educação Física foi implementada no Brasil, com o auxílio das instituições militares, possuindo caráter médico e como um instrumento da mecânica de poder (REIS; PARAÍSO, 2013; FOUCAULT, 1987).

Já em 1880, a partir da Reforma Leôncio de Carvalho, Rui Barbosa foi favorável à equiparação da ginástica às outras disciplinas. O militarismo disseminou os exercícios físicos a partir de uma lógica higienista, que visava, além de sanitizar a sociedade, formar meninos/homens fortes, “moralmente corretos” e capazes de servir à pátria (REIS; PARAÍSO, 2013). Esta concepção foi fortalecida pelo cenário mundial pós-Primeira Grande Guerra na formação do soldado, sinal representativo disso é a atuação dos militares na implementação dos exercícios na escola (REIS; PARAÍSO, 2013). Desde essa época até as primeiras décadas do século XX, o paradigma hegemônico do positivismo estava em pleno exercício na sociedade. Neste sentido, a concepção dualista, hierárquica e anacrônica de corpo e da mente ditava tais atitudes (FILHO, 1999; LINHALES; SILVA; SANTOS, 2021).

Os manuais ginásticos permaneceram em vigência até 1920-1930 (LINHALES; SILVA; SANTOS, 2021). Nesta época (1937-1945) surgiu o chamado Estado Novo, um novo prisma sobre a escola que se apoiava na nacionalidade, anticomunismo e valorização do ensino profissional em favor da pátria, ou seja, ocorria segregação dos aptos e não aptos, úteis e inúteis,

capazes e não capazes, certos e errados no que diz respeito ao corpo e ao movimento em favor do capital (BRATCH; ALMEIDA, 2003; CASTELLANI FILHO, 1991; LIMA, 2012). Nas ciências biológicas e psicológicas, se preocupavam com aspectos importantes para o desenvolvimento integral do ser humano, mas que compartilhava dos ideais dualísticos cuja mente se sobrepunha ao corpo (CASTELLANI FILHO, 1991; LIMA, 2012). Em decorrência da Segunda Grande Guerra o ideário de adestramento físico, eugenista, disciplina moral e cívica ganha força novamente e logo após, o higienismo (BRATCH; ALMEIDA, 2003; CASTELLANI FILHO, 1991; LIMA, 2012).

A Educação Física se faz presente de maneira explícita, mas como prática educativa obrigatória, em 1937 na constituição federal (terceira da república). Todavia, esta citação ainda estivera vinculada ao adestramento físico, assim como compromisso social para com a economia. Nesta época, o Estado Novo, no processo de industrialização, exigia da Educação Física o desenvolvimento do fortalecimento do trabalhador, fazendo com que ele produzisse mais (LIMA, 2012).

Dá sentido a esta afirmação uma característica do capital à época, que intencionalmente buscou controlar, nas suas diversas facetas, a vida do proletariado. No texto “Modernismo e fordismo”, de Antonio Gramsci, o cientista político e filósofo explicita as intenções do capital ao querer controlar dos processos de trabalho às relações interpessoais, consumo de álcool, dentre outras questões que objetivavam aumentar a produtividade do trabalhador (GRAMSCI, 2001). No desenrolar desta intencionalidade, o bloco histórico, ou seja, o próprio capital como um verdadeiro intelectual orgânico movido por seus interesses específicos, compreendeu que o controle da Educação era a chave para a construção de uma sociedade moldada pelos seus interesses e alienada às relações de poder existentes (GRAMSCI, 1999).

Em 1961, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em que foi estabelecida a obrigatoriedade da Educação Física no Ensino Primário e Médio. Como consequência, ganha espaço um movimento de esportivização das escolas, com o Método Desportivo Generalizado (MDG). O tecnicismo ganha força em 1964-1971. A Educação Física se resume na instrumentalização do corpo para uma atividade eminentemente prática. Nesta época, a aptidão física ganha força por meio da ditadura, com foco na esportivização da sociedade com o objetivo de descobrir novos talentos, fomentar um cenário positivo nacionalmente resultando no milagre econômico brasileiro (SOARES, 2012).

Há, em 1980, uma quebra de paradigma, uma vez que a sociedade que perpassara pela redemocratização percebeu que os ideais disseminados pela ditadura não correspondiam à realidade, mesmo a longo prazo. Segundo Darido e Rangel (2005), três motivos foram

significativos para as grandes mudanças que se sucederam. O primeiro deles é resultado da abertura democrática no país, em que movimentos civis que reivindicavam participação direta do povo no Poder Executivo contaram com a participação de acadêmicos(as) e professores(as) de Educação Física. Em seguida, maiores liberdades de pesquisa e acesso aos diversos conhecimentos científicos. Por fim, o terceiro, que consistiu em eventos acadêmicos e debates com profissionais da Educação Física em que diferentes concepções foram colocadas em perspectiva.

Como resultado dessa tensão epistemológica, diferentes abordagens pedagógicas emergiram no campo de atuação da Educação Física, como, por exemplo: Humanista, Fenomenológica, Psicomotricidade, Jogos Cooperativos, Cultural, Desenvolvimentista, Interacionista-construtivista, Crítico-superadora, Sistêmica, Crítico-emancipatória, Saúde Renovada, Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre outras (DARIDO, 2005). No contexto dessas abordagens, todas objetivam superar as concepções anteriores, cada qual com focos distintos. Uma vez que não é objetivo deste trabalho tematizar as diferentes abordagens da Educação Física e sim o seu desenvolvimento e interface com a imagem corporal e a BNCC, somente as concepções críticas e pós-críticas serão aprofundadas.

Nesse momento, a Educação Física passou a ser analisada sob a ótica das teorias críticas que denunciavam os modelos hegemônicos alienantes e interessados (escola interessada e desinteressada de Gramsci), que protagonizavam o cenário até aquela época (KUNZ, 2004). A partir da aproximação da Educação Física com a área das Ciências Humanas e Sociais, outros conceitos foram integrados à área. Dentre eles, na abordagem crítico-superadora, a cultura corporal emergiu e evidenciou que se movimentar é uma forma de expressar a partir de uma construção histórica, sentimentos, crenças e verdades, a partir de seus gestos, intencionalidades e sob a perspectiva sociocultural (NEIRA; NUNES, 2011; SANTOS; FUZII, 2019).

Destaca-se, por exemplo, na abordagem crítico-superadora, o livro chamado *Metodologia do Ensino de Educação Física* (SOARES *et al.*, 1992). Nesta perspectiva crítica, originada a partir da teoria materialista histórica, o coletivo de autores delimita enquanto área de conhecimento da Educação Física Escolar a cultura corporal, que compreende jogo, ginástica, esporte, dança e outras atividades como finalidades praticadas a partir da expressão corporal. A cultura corporal se apresenta como uma produção humana corpórea tematizada como práticas educacionais que rompem com a aptidão física “neutra” e que estão diretamente ligadas ao contexto social, cuja expressão corporal é percebida como linguagem. A cultura corporal, por esta perspectiva, objetiva promover leitura da realidade do contexto que está inserido e superação das concepções “apolíticas” hegemônicas (SOARES *et al.*, 1992).



Uma das críticas acerca desta concepção se dá no próprio nome dado à área de conhecimento, em que Kunz (2004) questiona que se há uma cultura corporal então há uma cultura de outra ordem (mental ou espiritual), ou seja, um nome que poderia reforçar um dualismo hegemônico. Além disso, também apresenta críticas relacionadas ao termo “expressão corporal” que não contemplaria necessariamente a Educação Física, pela ausência do termo “movimento”. Neira (2018) também apresenta como elementos dificultadores da implementação da abordagem crítico-superadora a formação dos(as) professores(as) que atuavam nas escolas da época e a ruptura da epistemologia hegemônica que subsidiava, ainda, as aulas de Educação Física que não consideravam esta nova perspectiva.

Todavia, no artigo de Júnior *et al.* (2011), foram explicitados argumentos que respondem a parte destas críticas. Apesar do coletivo de autores, ao longo do tempo após a publicação do livro, seguirem caminhos distintos sobre a percepção da obra e reconhecerem limitações relacionadas à implementação desta abordagem na Educação Física Escolar, reforçaram a importância deste nome (cultura corporal) para demarcar política e ideologicamente a área de conhecimento da Educação Física, principalmente no que diz respeito ao contexto da época.

Neste sentido, a teoria crítico-superadora fornece à área da Educação Física um *locus* de atuação crítica social significativamente importante considerando a imagem corporal. Quando inserimos a perspectiva sociocultural da imagem corporal, evidenciamos uma perspectiva crítica que dá subsídio aos professores de Educação Física questionarem ideais corporais hegemonicamente impostos, permite superá-los e dar valor a corpos que não sejam hegemônicos (brancos, héteros, cis e europeus).

Elenor Kunz (1991) apresenta sua concepção, também crítica, conhecida como crítico-emancipatória. Com o objetivo de evidenciar, indo ao encontro das críticas realizadas à “cultura corporal”, a “cultura do movimento” evidencia o não dualismo entre corpo e mente e explicita a importância da compreensão de que toda cultura é corporal e que o movimento delimita a área de atuação da Educação Física (KUNZ, 1991). A cultura do movimento destaca a linguagem como meio de reconstrução do indivíduo para novas possibilidades ao internalizar sua cultura enquanto sujeito emancipado e, assim, fazer uso de sua linguagem para expressar “desejos pessoais, sua subjetividade, constituindo-se como sujeito” (ALMEIDA; LUCAS, 2010, p. 82).

Com a aproximação da antropologia na década de 1990 à área, as práticas corporais passaram a ser assimiladas como textos elaborados pela linguagem corporal. Uma vez encarados assim, significados diversos puderam ser atribuídos às práticas corporais, a depender do lugar e da história de quem as lê e produz. Todavia, uma das principais críticas realizadas

por Neira e Gramorelli (2017) é que, apesar da Antropologia ter somado a perspectiva crítica ampliando-a e refletindo acerca das práticas corporais, também diminuiu o potencial crítico da teoria pelo viés etnocêntrico, resultado da aproximação dessas duas áreas. Sua consolidação se deu por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1997, 1998, 1999). No estudo de Gramorelli (2007) foram apontadas confusões conceituais da Educação Física nos PCN's, o que deu sobrevida inclusive a concepções do passado (NEIRA; GRAMORELLI, 2017). Em meio a essas confusões, se deu destaque à dimensão cognitivista da cultura corporal e o desenvolvimento de competências como finalidade da escola.

Nos PCN's (BRASIL, 1997; 1998) emergiu o conceito de cultura corporal de movimento a partir de preocupações em relação ao que deve ensinar o professor de Educação Física (DARIDO; RANGEL, 2005). Nesta concepção, devem ser objetos de estudo e trabalho na escola: esportes, jogos, ginásticas, danças, lutas e Capoeira e o foco sobre estes conteúdos está além das regras, táticas e técnicas ao considerar o contexto, valores e padrões em que se realizam as atividades, sobretudo os esportes (BETTI, 1993; DARIDO; RANGEL, 2005).

No contexto em que foram criadas as culturas corporais de movimento, os esportes eram as práticas corporais predominantes. Por isso, apesar desta concepção considerar outras possibilidades de práticas corporais, há um foco instaurado sobre este conteúdo, que pode ser explicado, inclusive, enquanto um resquício da história da Educação Física (BETTI, 1993; DARIDO; RANGEL, 2005).

O movimento humano é compreendido, também, em sua dimensão cultural. Nesse sentido, Darido e Rangel (2005) desenvolvem a ideia de que a cultura corporal do movimento também aborda uma dimensão simbólica, construída a partir das interações do ser no mundo e, com estas interações, as representações geradas. Ainda segundo estes autores, para a época, esta concepção fora a que estivera mais voltada para o ambiente escolar e é possível integrá-la com outras concepções que buscam construir conhecimentos complexos baseados na realidade da sociedade.

Além disso, o professor de Educação Física tem a função de introduzir e integrar o(a) aluno(a) a esta área do conhecimento “com finalidades de lazer, de expressão de sentimentos afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde” ao compreender que os conteúdos citados anteriormente são alvo de representações corporais que são significadas e ressignificadas ao longo do tempo (BRASIL, 1998, p. 62). Por isso, a cultura corporal de movimento estimula a formação de alunos que possam adotar valores de respeito mútuo, valorizar e respeitar diversas manifestações das práticas corporais e padrões de beleza, assim como os divulgados pela mídia e “reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma

autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer” (DARIDO; RANGEL, 2005).

Já no século XXI, a influência das teorias pós-críticas se apropriou das teorias críticas e ampliou sua atuação nos mais diversos modos de dominação não só econômicos, como também os mais diversos marcadores sociais (NEIRA; GRAMORELLI, 2017). Enquanto as teorias críticas destacam meios de validação de conteúdos da escola interessada (capitalista) e criticam estes meios que objetivam reproduzir socialmente o *status quo* para a superação destas desigualdades e gerar transformação social, as teorias pós-críticas se movimentam com o objetivo de ampliar as representações dos alunos, ou seja, valorizar as práticas corporais subjugadas, e objetiva, também, focalizar e tematizar a prática pedagógica como “práticas sociais, logo, cultural, resultante da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder, da história e dos processos de subjetivação” (NEIRA; GRAMORELLI, 2017, p. 325).

A emergência das teorias pós-críticas é fundamental para evidenciar as diversas conexões entre poder e identidade e entre a escola e a sociedade, cuja modernidade é líquida (BAUMAN, 2007; NEIRA; GRAMORELLI, 2017). Apesar de não ser foco desta pesquisa, mencionar características desta sociedade é importante, pois desvenda a concepção modernista de uma grande verdade, absoluta, imutável e engessada, enquanto a modernidade líquida se apresenta de maneira instável, em constante movimento, em construção, desconstrução e reconstrução, não só de verdades, mas também de identidades (BAUMAN, 2007; NEIRA; GRAMORELLI, 2017).

Nesse sentido, o currículo cultural da Educação Física, em interface com as teorias pós-críticas, abre o leque de possibilidades de experiências pedagógicas e o reconhecimento da importância e lugar dos conhecimentos científicos e saberes empíricos no contexto escolar e social. Ao encontro desse, o pós-estruturalismo considera as complexidades que constituem o ser humano que lê e interpreta a linguagem, não considerando uma equivalência direta entre signos e significados (NEIRA; NUNES, 2022; SILVA, 2022).

A linguagem no pós-estruturalismo considera o movimento existente nas diversas culturas representativas, uma vez que as práticas corporais não estão inseridas em um cenário hierárquico, em que uma prática é mais valorizada que a outra, mas todas são discutidas, assim como os valores inseridos nelas (NEIRA; GRAMORELLI, 2017).

Em comunhão com as teorias anteriormente apresentadas, o multiculturalismo soma para a compreensão de uma perspectiva cultural pós-crítica. Esta teoria emergiu em um contexto de luta e reivindicação de reconhecimento da existência de grupos sociais ingleses que eram subalternizados. Diferentemente da contribuição da Antropologia nos estudos

críticos, objetiva-se condenar a hierarquização de culturas. Entende-se cultura como produções resolutas das interações dos sujeitos no mundo, considerando questões sociais, históricas e ambientais (SILVA, 2011).

Sob a perspectiva crítica, o multiculturalismo evidencia que as relações de poder são vetores de diferenças sociais. Isso significa dizer que o multiculturalismo, além de tematizar as práticas corporais consideradas alternativas, propõe reflexões com o objetivo de identificar o porquê de determinadas práticas corporais serem aceitas socialmente enquanto outras são marginalizadas (NEIRA; GRAMORELLI, 2017).

Assim como o multiculturalismo crítico, os estudos culturais perpassaram historicamente por mudanças e somam à perspectiva cultural pós-crítica. Sua gênese no marxismo, que prevê a interface entre a economia e a cultura, se apropriou nos anos 1970 dos conceitos de Antonio Gramsci acerca do intelectual orgânico para mostrar que todo trabalho teórico ou intelectual é político. A influência feminista expôs que os processos capitalistas identitários das classes sociais evoluem, também, questões relacionadas a gênero, sexualidade, abertura das concepções de poder, entre outros apontamentos. Em 1980, o estudo das classes deixou de ser o foco para ser mais uma possibilidade de análise dos estudos culturais.

No que diz respeito à contemporaneidade, os estudos culturais promovem a compreensão do ensino como um território de disputa e negociação, em que diferentes grupos objetivam firmar sua hegemonia de significação e identidade. Em suma, os estudos culturais propõem à Educação Física desconsiderar barreiras criadas pelo modernismo entre as culturas socialmente aceitáveis, enaltecidas e acadêmicas com as marginalizadas, de massa e populares. Os estudos culturais ainda consideram as práticas corporais como produtos sociais passíveis de leitura e interpretação, sob o modelo da textualidade (NEIRA, 2018; NEIRA; NUNES, 2022).

Os signos que compõem as práticas corporais, ou seja, gestos, adereços, regras, dizeres, entre outros, são interpretados e seus significados submetidos à análise a partir do lugar de quem analisa (NEIRA, 2018). Nesse sentido, “revelar os mecanismos pelos quais se constroem determinadas representações é o primeiro passo para reescrever os processos discursivos e alcançar a formação de outra identidade” (NEIRA, 2018, p. 13).

Em síntese, ao observarmos a história que perpassa a Educação Física no Brasil, são evidenciados aspectos importantes para esta pesquisa. No passado, as vertentes de aptidão física fragmentaram e instrumentalizaram o corpo e o movimento, deram destaque a modelos euro-estadunidenses, disseminando representações hegemônicas do existir e marginalizando as que se apresentam como corpos diferentes, cujas práticas corporais fogem das consideradas “adequadas” e em que padrão motor ou de saúde é inapropriado, inadequado, inútil, preguiçoso,

disforme, de encontro ao ideal de beleza. É nesse cenário que se produzem quem e como devem ser os homens e as mulheres ideais, assim como produzem os inábeis, incapazes e descoordenados.

Em contraponto ao passado, na perspectiva do currículo cultural pós-crítico, todas as práticas corporais são consideradas relevantes, inclusive para reflexões críticas acerca de sua origem e intencionalidade. É possível afirmar isso uma vez que a função do Currículo Cultural da Educação Física é formar pessoas capazes de interpretar e produzir signos e significados às práticas corporais (NEIRA, 2013). Assim, os alunos são capazes de se aprofundar e ampliar seus conhecimentos sobre si e confrontar esses conhecimentos com as representações e manifestações dos seus pares, professores(as) e família.

A carência de atividades que proporcionam a análise dos artefatos existentes do eu corporal pode fazer persistir a cegueira cultural, que impede a compreensão de como operam as relações no mundo vivencial (NEIRA, 2018; TAVARES, 2003).

A análise cultural das práticas corporais e a sua reconstrução crítica são o eixo principal das ações docentes e discentes. Tanto os significados atribuídos à brincadeira, à dança, à luta, ao esporte e à ginástica objetos de estudo quanto os dispositivos que influenciaram a sua produção têm de ser discutidos, assim como a vivência e a recreação corporal. Colocado de outra maneira, o exame da teia de relações que envolvem uma dada prática corporal não pode se divorciar da experiência de elaboração por parte dos estudantes (NEIRA; GRAMORELLI, 2017, p. 328-329).

É sobretudo neste cenário que a Educação Física apresenta interfaces com a imagem corporal. Para além dos benefícios nos aspectos da imagem corporal a partir da atividade física, a perspectiva do currículo cultural da Educação Física se apresenta como a fomentação de um ambiente propício para a valorização da diversidade de corpos, de existências e de movimentos. É sob este prisma que os valores, signos e ideais de beleza são questionados e a imagem corporal positiva está inserida. A perspectiva curricular cultural da Educação Física, ao permitir a abertura deste leque, vai de encontro a tentativas de homogeneização de ordem social acerca de ideais e valores que tendem a fragmentar a existência (TAVARES, 2003).

A imagem corporal abrange as maneiras pelas quais uma pessoa experiencia e conceitua acerca de si mesma. Por isso, essa deve ser assimilada como uma construção singular, resultado da existência do ser que se relaciona com outras representações em diferentes contextos sociais, cujos signos e significados apresentam conexões com estes contextos. Uma vez entendidas estas conexões, percebe-se as práticas corporais como representativas da interação do ser com o outro, com o mundo e a maneira que se enxerga nestas relações (WARING; KELLY, 2020).

Por fim, as perspectivas culturais da Educação Física, sejam críticas ou pós-críticas, evidenciam interfaces com a imagem corporal e são adotadas para essa pesquisa. Considerando

que toda cultura é corporal e todo ser humano é também uma construção cultural, assim como o movimento, é importante falar sobre uma construção sociocultural de simbolismos que constituem a forma de se enxergar. Darido e Rangel (2005) questionam retoricamente se há alguma construção cultural que não perpassa pelo corpo e pelo movimento, se há alguma cultura humana que possa ser produzida ou compreendida sem o corpo ou o movimento.

Da mesma forma, Neira (2018) explicita que o currículo cultural da Educação Física, a partir da inclusão de novos conhecimentos acerca das práticas corporais, “desencadeia novos olhares dos alunos sobre si próprios e sobre aqueles com os quais convivem” (NEIRA, 2018, p. 17). Após a resposta negativa acerca da reflexão de Darido e Rangel (2005), das proposições colocadas por estes diferentes currículos, a cultura corporal (crítica e pós-crítica), a cultura do movimento e a cultura corporal do movimento contemplam também as representações mentais construídas socioculturalmente pelo ser humano acerca de si mesmo.

A linguagem parte de um lugar construído, o texto composto de signos e significados são emitidos a partir de um sujeito cultural. O conteúdo emitido partirá de concepções acerca de si, do outro e do mundo e é papel da Educação Física proporcionar elementos para que este ser humano compreenda, valorize a si mesmo e desenvolva consciência crítica acerca das múltiplas formas de existência.

Como apresentado na história da Educação Física, a compreensão da sua situação, objeto de tematização ou estudo evidencia um espaço importante para disseminar ideais sociais, políticos e culturais de que tipo de sociedade é desejada (BETTI, 1991; SOUZA *et al.*, 2019). Dada a exposição deste tópico, se torna importante refletir acerca das propostas educacionais nacionais contemporâneas, em que a Educação Física está inserida, especificamente a BNCC, compreendendo como um documento desta importância foi desenvolvido e se ele reconhece a importância da abordagem da imagem corporal no ambiente escolar, sobretudo na área da Educação Física.

### **3.5 Base Nacional Comum Curricular: uma narrativa contextualizada**

A BNCC é o documento mais recente a balizar não só a Educação Básica, mas também a formação inicial no ambiente universitário das licenciaturas, formação continuada de professores(as) e avaliações escolares. Existe legalmente, ao longo da história, uma série de documentos que já mencionavam a necessidade de uma institucionalização de conteúdos mínimos para a Educação Nacional.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 mencionou pela primeira vez, em seu artigo 210, um esboço de uma base curricular nacional quando menciona que “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais [...]” (BRASIL, 1988, p. 124).

A Constituição mencionada garantiu a existência de uma formação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, porém não a regulamentou. Em 20 de dezembro de 1996, é aprovada a Lei 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tal Lei, em seu artigo 26, explicita que

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser implementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 11).

Sendo assim, prescreve uma Base Nacional Comum para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Nos anos de 1997-2000, criam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que evidenciam a necessidade de se abordar temáticas pertinentes a todas as escolas do Brasil. Esse documento fora apresentado como um referencial para um padrão de qualidade da educação brasileira. Já era previsto o desenvolvimento de competências e habilidades por meio de um ensino transversal e interdisciplinar (BRASIL, 1997; 1998; 1999).

Em 2010, a Conferência Nacional da Educação (CONAE) culmina em um documento que menciona o desenvolvimento de um currículo que aborde tanto uma base nacional de educação, quanto especificidades regionais e locais (CONAE, 2010). A partir dessa Conferência, foi criada a primeira versão do Projeto de Lei (PL) do Plano Nacional de Educação (PNE) pelo poder executivo, que estabeleceu expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010; EMILIO; ABDALLA, 2021). No poder legislativo, o PL se modificou exponencialmente, com mais de 3.000 emendas parlamentares, tanto da Câmara dos Deputados quanto do Senado Federal e de “entidades educacionais que apresentaram sugestões de emendas” que incorporavam ao PL 8.035/10 (BRASIL, 2010; EMILIO; ABDALLA, 2021, p. 711). Paralelo a esse movimento, foram divulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que com força de lei objetiva orientar as políticas públicas e propostas pedagógicas e curriculares exclusivamente desta etapa (BRASIL, 2010).

A comissão de Constituição e Justiça e a comissão de Cidadania estabeleceram que o Ministério da Educação deveria articular com os estados, incluindo o Distrito Federal e municípios, para o desenvolvimento dos direitos e objetivos de aprendizagem e

desenvolvimento para os alunos do Ensino Fundamental (EMILIO; ABDALLA, 2021). Emilio e Abdalla (2021) chamam a atenção para a alteração de termos, o que antes era “expectativas de aprendizagem” passou a ser descrito como “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”.

Já em 2013, são lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), que revisa a etapa da Educação Infantil e desenvolve um documento com valor de lei que orienta os currículos de todo o país, considerando diversas populações.

Alguns anos após, o CONAE, em 2014, permaneceu com a nomenclatura anteriormente citada (CONAE, 2013; CONAE, 2014). No Senado Federal, a PL recebeu um substitutivo e é produzido um pacto em que se configura a BNCC na implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Apesar de a Câmara dos Deputados, ao receber esta alteração, suprimir este pacto sob o pretexto de que tais direitos e objetivos não fazem parte da mesma dimensão que uma base nacional, esta supressão foi revogada na 49ª Reunião Ordinária da Câmara dos Deputados e reestabeleceu o texto original (BRASIL, 2014). Sendo assim, o relatório final foi aprovado na esfera legislativa e a Lei 13.005/2014 aprovou o PNE 2014-2024, documento que determina diretrizes, estratégias, metas para a política educacional, reforça a necessidade de superar as desigualdades sociais e educacionais no Brasil e de melhorar o ensino por meio de uma Base Nacional Comum Curricular.

A partir disso, o MEC possuía um lastro temporal de dois anos após a vigência do documento (PNE) para encaminhar ao CNE os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configuraram a BNCC do Ensino Fundamental. Vale destacar que, no PNE, em sua meta de número sete foram estabelecidos os conceitos de qualidade da Educação diretamente ligados aos resultados educacionais mensurados a partir de avaliações de larga escala (EMILIO; ABDALLA, 2021; ESTEVES; SOUZA, 2020). Neste mesmo plano, o Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB) foi estabelecido como indicativo de qualidade da Educação. A redução da qualidade e equidade educacional atribuída às avaliações de larga escala representam retrocesso no cenário brasileiro (EMILIO; ABDALLA, 2021; ESTEVES; SOUZA, 2020).

A partir da instituição do PNE até a última versão da BNCC, o Brasil perpassou por um cenário no mínimo caótico, principalmente em virtude da instabilidade política da época. Já em 2015, mais precisamente no dia 17 de junho, são escolhidos os especialistas que discutiriam e desenvolveriam um documento balizador da educação nacional. Nesta etapa, além do MEC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) participaram ativamente. Em 16 de setembro do mesmo ano (2015), a primeira versão da BNCC é gerada e disponibilizada. Após a publicação desta



versão, entre outubro de 2015 e março de 2016, houve contribuições de professores(as) e escolas de todo o país por meio de uma plataforma *on-line* para que fossem consideradas na versão seguinte. Em três de maio de 2016, a segunda versão foi disponibilizada, com a participação do MEC, CONSED, UNDIME e das universidades (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021).

A segunda versão ainda continha críticas relacionadas a contribuições realizadas que não haviam sido consideradas. Conservadores reivindicavam um documento mais preciso em suas instruções e progressistas compreendiam que o documento carecia de mais posicionamentos políticos. Todavia, esta versão representou significativos avanços quando comparada à primeira (SANTOS; FUZIL, 2019). Conceitos importantes foram inseridos, relacionados às questões de gênero e orientação sexual, evidenciando minimamente um processo democrático de construção de um documento de singular importância.

De junho a agosto de 2016, foram realizados seminários estaduais e, em abril de 2017, foi encaminhada a terceira versão para o CNE. Neste ínterim, há o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e reformulações importantes no MEC, assim como uma mudança de postura em relação aos processos de construção da BNCC, desde a última versão (BRASIL, 2016; BRASIL, 2017).

Entre junho e setembro, esse Conselho realiza audiências públicas com fundações empresariais, convidados, entre outros. De outubro a novembro de 2017, o mesmo Conselho apresenta alterações a serem realizadas pelo MEC e, em dezembro, o MEC encaminha a terceira versão modificada. Estas importantes alterações foram originadas em um terreno de disputa entre as comunidades acadêmicas, entidades educacionais e fundações empresariais. No dia 15 de dezembro, o CNE aprova a versão e no dia 20 de dezembro é homologada a versão final da BNCC (BRASIL, 2017).

No estudo realizado por Emilio e Abdalla (2021), vinte manifestações que aconteceram em audiências públicas promovidas pelo CNE ganharam destaques pelo protagonismo de dois grupos, sejam eles: comunidade acadêmica (ANFOPE, ANPEd, CEDES e FORUMDIR) e entidades e fundações empresariais (Fundação Airton Sena, Fundação Lemann e Movimento Pela Base). Na análise de conteúdo de ambos os grupos foram identificados resultados distintos. No primeiro grupo, por exemplo, os pesquisadores questionaram o modelo de competências enquanto instrumento que atende ao tecnicismo, a antecipação do processo de alfabetização como um problema, a tentativa de uniformizar conteúdos e materiais para crianças de um país de dimensões continentais e multiculturais, a individualização dos conteúdos como um aspecto

que sugere a tematização de conteúdos de maneira isolada e a necessidade de conter na BNCC questões relacionadas ao gênero e orientação sexual.

Os mesmos representantes também questionaram se os sistemas estaduais e municipais de ensino estavam perdendo sua autonomia, uma vez que a existência de um documento que se estabelece o que deve ser tematizado na escola reduz o grau de liberdade e tempo para trabalhar outras temáticas. Reivindicaram políticas públicas de valorização profissional, questionaram a forte lógica neoliberal identificada na terceira versão da BNCC e o caminho que está se desenhando para a privatização do ensino por meio de sistemas de *charters* e *vouchers*.

Por outro lado, os representantes das fundações empresariais continham em sua narrativa elementos favoráveis à BNCC em sua terceira versão. Evidenciaram a BNCC como um documento suprapartidário, fiel à legislação vigente, que possui modelo digital, um documento plural. Elogiaram a precisão do documento que servirá como um orientador preciso do que o professor precisa fazer na escola e possui uma estrutura adequada. Além disso, esse setor acredita que a BNCC será o documento que vai melhorar a Educação do país, que vislumbra o futuro do aluno.

Por fim, entendendo o currículo como uma área também política (SACRISTÁN, 2000), é destacada que a terceira versão da BNCC em meio a muitas críticas, retrocessos e instabilidade governamental (EMILIO; ABDALLA, 2021) foi homologada com apenas um setor satisfeito. Após o parecer favorável do CNE, o projeto de resolução foi enviado ao Ministério da Educação, que homologou a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Logo após, para que no Brasil houvesse uma BNCC que abordasse toda a Educação Básica, em 2018, houve a inclusão também para o Ensino Médio.

Há, em paralelo a esta cronologia da BNCC, um movimento de gerência da educação no âmbito global, desde 1990 (ESTEVES; SOUZA, 2020; NOVAES; TRIANI; TELLES, 2020). Instituições internacionais têm apresentado interesse na Educação de diferentes países em desenvolvimento, sobretudo o Brasil. Segundo Esteves e Souza (2020), as principais instituições são as Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e o Grupo Banco Mundial (GBM). Segundo estes autores, há uma construção hegemônica em favor do capital na educação nacional, a partir do fomento destas instituições (ESTEVES; SOUZA, 2020).

O atendimento às diretrizes apresentadas por estas organizações, junto a movimentos como “Todos pela Educação” e outros já apresentados na própria história da BNCC, descrita nos parágrafos anteriores, garante contrapartidas sob o ponto de vista financeiro (ESTEVES;

SOUZA, 2020). Estas movimentações desenvolvem uma pedagogia política do capital que objetiva construir uma sociedade em que são atribuídos valores acrílicos em relação ao capital, trabalho e educação. A educação para o consenso, desde o século XIX, forma uma classe trabalhadora que vai ao encontro dos interesses da burguesia. Atualmente, o modelo de capital toyotista exige um trabalhador, além de acrílico, flexível e enxuto, um trabalhador sem direitos, que dispõe de seus próprios meios para geração de capital em nome da liberdade individual, o empresário de si mesmo (ESTEVEVES; SOUZA, 2020).

O currículo é importante para as corporações, pois é um mediador de um mercado bilionário dos chamados “insumos curriculares”. Dentre eles, se destacam os materiais didáticos, sistemas complexos de avaliação de desempenho do aluno e das unidades escolares, entre outros (ADRIÃO; DOMICIANO, 2018).

A ligação estreita entre trabalho, educação e capital se materializa quando quatro dos oitos ministros da Educação nos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff ocuparam cargos importantes nas organizações ligadas ao Grupo Banco Mundial (ESTEVEVES; SOUZA, 2020). A implementação da educação para o consenso se dá por meio de mecanismos de controle, como avaliações em larga escala e a pedagogia das competências. Esses mecanismos, que indicam correspondência com as instituições citadas, são encontrados na BNCC, podendo evidenciar uma trajetória de interesses neoliberais sendo percorrida desde o final do século XX.

Ao analisarmos as versões da BNCC no que se refere à Educação Física, identificamos mudanças significativas do corpo de professores(as) envolvidos na construção do documento. Na primeira e segunda versões, o documento foi desenvolvido por leitores críticos, especialistas e o membro do comitê de assessores que, ao todo, somam 21 agentes (um assessor, 13 especialistas e oito leitores críticos) (BRASIL, 2015; BRASIL, 2016). Em contraste, a terceira versão sofreu uma mudança abrupta neste aspecto (BRASIL, 2018). Ao passo que, nas duas primeiras versões, o corpo técnico se manteve, na terceira, somente dois permaneceram, a professora doutora Suraya Cristina Darido (redatora) e Fernando Jaime González (leitor crítico). Além disso, a terceira versão contou apenas com sete pessoas (dois redatores e cinco leitores críticos).

Os parágrafos acima explicam e justificam os motivos pelos quais o desenvolvimento da BNCC foi marcado por disputas políticas em que pesquisadores(as)/professores(as) e empresários(as) ocupavam posições antagônicas. As pesquisas acerca do currículo evidenciam a importância dada aos fundamentos teóricos, processos de formulação e conteúdos escolhidos que podem definir o futuro da sociedade. Textos de políticas públicas são produtos de lutas de

interesses, por isso, o contexto e os atores de suas criações são determinantes para o seu resultado (EMILIO; ABDALLA, 2021).

A lógica neoliberal sobre educação a compreende como uma ciência exata. O movimento de uma sociedade de produção (modernidade sólida) para uma sociedade de consumo apresenta interfaces desta ciência em “preparar os alunos para uma economia global” (NOVAES; TRIANI; TELLES, 2020, p. 71). Popkewitz (2011) aborda a concepção de que este movimento é de dimensões globais, inspiradas nas reformas curriculares do início do século XX, esses princípios cosmopolitas objetivam gerar um cidadão/consumidor global.

Enquanto a escola na sociedade disciplinar servia à finalidade de fabricação de corpos dóceis e fortes, na sociedade de controle, tomada pela governamentalidade neoliberal, há uma ênfase na fabricação de subjetividades econômicas. Com isso, não há um apagamento da sociedade disciplinar, mas sim uma sobreposição, uma vez que a sociedade de controle não elimina os mecanismos disciplinares, pelo contrário, potencializa-os (NOVAES; TRIANI; TELLES, 2020, p. 74).

A maneira linear e técnica que a BNCC postula sobre a sua compreensão do processo de ensino-aprendizagem transpassa seu caráter tecnocrático (NOVAES; TRIANI; TELLES, 2020). A forma de encarar a educação como ciência exata faz parte de uma perspectiva curricular tradicional que, nascida nos Estados Unidos da América no início do século XX, compreende a educação como objeto neutro, desvinculado da política e da sociedade em que o foco é a eficiência do ensino atestada por avaliações.

Um dos componentes desta perspectiva curricular é a pedagogia das competências. Esta pedagogia tem influenciado reformas curriculares em diferentes lugares do mundo (LOPES; MACEDO, 2011). Esta tipologia prediz que o processo educativo e o ser humano podem ser segmentados em partes menores para se atingir um roteiro de objetivos. A utilização de códigos correspondentes às habilidades e competências demonstra centralização do ensino.

A BNCC objetiva garantir as chamadas aprendizagens essenciais dos alunos em âmbito nacional. Contudo, a simples publicação de um documento que menciona esse desejo não é capaz de realizá-lo naturalmente (NOVAES; TRIANI; TELLES, 2020). Quando levamos esta reflexão para o componente da Educação Física, a realidade (ou ausência dela) é materializada. Estabelecer que esportes, ginásticas, práticas de aventura e outras unidades sejam obrigatórias não considera a multiculturalidade e as diferentes dificuldades que as diversidades escolares impõem, assim como não considera os investimentos necessários para realiza-las (NOVAES; TRIANI; TELLES, 2020).

Neira (2018) elenca duas características gerais que colocam a BNCC como um currículo tecnicista. Em primeiro lugar, o desenvolvimento de habilidades e competências que, ao atingi-los, os alunos expressarão um comportamento somado à condição e ao padrão aceitável de

resposta (MAGER, 1978). Em segundo, a taxonomia de Bloom (1972), que hierarquiza as habilidades em dimensões cognitivas e afetivas.

As aprendizagens são como objetos para serem consumidos na lógica neoliberal e os(as) professores(as) são produtores. Em um processo de ensino-aprendizagem que não é construído, mas sim transmitido e avaliado quantitativamente, implica a responsabilização dos(as) professores(as) pela efetivação de métricas avaliativas (NOVAES; TRIANI; TELLES, 2020).

Para atingir as dez competências gerais da educação, a BNCC se divide em três etapas de ensino em áreas do conhecimento. A Educação Infantil é composta por campos de experiência, já o Ensino Fundamental é composto por áreas do conhecimento. Todas estas áreas são compostas por competências específicas e, consecutivamente, seus respectivos componentes curriculares, que também possuem suas competências e habilidades a serem alcançadas em cada ano. Dentro desse universo, um dos componentes curriculares que faz parte da área de conhecimento de linguagens é a Educação Física.

### **3.6 Educação Física na Base Nacional Comum Curricular**

A Educação Física é definida como “componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2018, p. 213), ou seja, considera o movimento humano imerso em um contexto cultural.

Assim como a pedagogia das competências, a segmentação das dimensões do conhecimento faz parte da concepção de Coll (1997), que compõe a perspectiva tradicional do currículo. É um equívoco conceber que os campos de experiência, assim como as competências e habilidades, serão recorridos como dimensões individualizadas, de maneira que todos os alunos as “desenvolvam” ou recorram-nas igualmente e, tampouco, separadas de outras dimensões do conhecimento (NOVAES; TRIANI; TELLES, 2020).

Apesar de a Educação Física concorrer, em sua definição, com as concepções contemporâneas explicitadas no tópico “Educação Física no centro da atenção: aspectos históricos e epistemológicos” (p. 38) desta dissertação, este componente apresenta mais elementos negativos que positivos. Antes de explorarmos a Educação Física no Ensino Fundamental, em que explicitamente é identificada, vale adentrarmos na Educação Infantil por diferentes aspectos.

A BNCC não menciona a Educação Física especificamente na Educação Infantil. A ausência deste componente curricular pode ser explicada pelo fato desta etapa curricular não se organizar de maneira disciplinar (MELLO *et al.*, 2016). Todavia, uma vez dado reconhecimento e centralidade para o corpo nesta etapa, assim como seus eixos estruturantes (brincadeiras e interação), é de fundamental importância que a Educação Física, além da importância da atuação de seu profissional, esteja mencionada na BNCC (COSTA; FARIAS; SOUZA, 2019). Esta ausência marca, evidencia, chancela e reforça estereótipos sobre a atuação dos(as) professores(as) pertencentes à área e pode perpetuar costumes sociais e do próprio professor que o afastam desta esfera de atuação.

Esta afirmação recebe destaque quando consideradas as potencialidades a serem trabalhadas nesta etapa e os campos de experiência apresentados, principalmente “o eu, o outro e o nós” e “corpo, gestos e movimentos”. Os (As) professores(as) de Educação Física são especialistas do corpo na escola, principalmente do corpo em movimento. A diversidade de experiências preconizada na BNCC, atribuição de valores a si mesmo e à sociedade são dimensões tematizadas pelos(as) professores(as) de Educação Física.

Quando inserimos a imagem corporal à discussão, esta narrativa se apresenta cada vez mais como verdadeira. Ao longo desta etapa curricular, apesar do termo “imagem corporal” não estar presente, o documento descreve de maneira direta e indireta conceitos relacionados à imagem corporal e à imagem corporal positiva, que devem ser tematizadas nesta etapa da formação.

De encontro a estas críticas, vale destacar que o documento ratifica concepções importantes acerca da criança e da Educação Infantil, que se assemelham a concepções contemporâneas. Aparentemente, a BNCC é pautada na sociologia da infância e esta etapa não é vista sob o olhar do assistencialismo. Essa é descrita no documento como uma etapa que valoriza a criança em suas múltiplas dimensões, sobre as quais a sua interação social contribuirá para a construção de sua identidade e valores sobre si e sobre os outros a partir da ludicidade, das brincadeiras e das vivências. Este conceito valoriza a criança pelo que ela é, sendo respeitadas suas manifestações enquanto sujeito no mundo e não como uma fase de amadurecimento para as próximas etapas da vida (MELLO *et al.*, 2016; COSTA; FARIAS; SOUZA *et al.*, 2019).

Nesse sentido, embora não se organize em componentes curriculares e, portanto, não insere a Educação Física como componente, apresenta pilares de sua existência que estão intrinsecamente relacionadas com este componente. Além disso, uma vez pautada na teoria da sociologia da infância, valoriza a criança e a infância para além de uma etapa de transição para

a adultez. A BNCC (BRASIL, 2018) chama a atenção para o cuidado e equilíbrio na transição desta etapa e a do Ensino Fundamental, já que desde sua organização se diferencia sobremaneira.

A BNCC enumera dez competências da Educação Física e 69 habilidades no Ensino Fundamental. Cada competência está ligada a uma unidade temática, seguida por um objeto de conhecimento, que corresponde a uma habilidade. Apesar das habilidades serem dispostas entre oito dimensões do conhecimento, sobre as quais apenas três favorecem um caráter cognitivista (reflexão, análise e compreensão), ao analisar as dez competências específicas da área, nota-se que apenas duas valorizam as práticas corporais sob o ponto de vista das vivências (usufruir e experimentar) e, ainda assim, são delimitadas para uma determinada finalidade (lazer, sociabilidade, saúde, valorizando trabalho coletivo e protagonismo). No universo das 69 habilidades, 27 estão no Ensino Fundamental – anos iniciais, cujos 33%, aproximadamente, fazem referência a estas vivências. Já nos anos finais, dentre as 42 habilidades, apenas 29% fazem alusão às práticas corporais sob o ponto de vista das vivências. Isso demonstra uma nítida prevalência dos aspectos cognitivos neste documento. Esta fisiologia curricular reforça reflexões anteriores sobre o favorecimento de instituições privadas que podem se aproveitar e explorar este cenário financeiramente e fornecerão materiais didáticos.

Bracht (2019) e Novaes, Triani e Telles (2020) explicam que a quantidade significativa de objetos de conhecimento e habilidades é uma característica da lógica neoliberal. Uma vez encarados os conteúdos como objetos de consumo, há uma vasta oferta no ambiente escolar, como uma espécie de mercado em que há uma diversidade de produtos a serem consumidos. Por outro lado, a ampliação de objetivos de conhecimento responde a críticas do passado sobre a Educação Física trabalhar restritamente com esportes. Essa afirmação não desconsidera que a BNCC tenha dado mais atenção aos esportes que as outras unidades temáticas, mas afirma a existência destas. Além disso, permite o questionamento do grau de liberdade do professor para a abordagem de outros conteúdos, uma vez que, dada a quantidade prevista, o currículo passou de mínimo para máximo (RODRIGUES, 2016).

Nesse sentido, é aberto o questionamento dos motivos pelos quais as unidades temáticas elencadas na BNCC lá se encontram. Ao longo do documento, não são encontradas fundamentações para a existência de nenhum deles, o que gera conflitos inclusive no que diz respeito às nomenclaturas destas unidades. Assim, podemos questionar se as lutas, atividades de aventura e as ginásticas (parcialmente) também não seriam esportes (BETTI, 2018).

Outro aspecto a ser questionado se dá em função da própria trajetória que a BNCC percorreu. A partir das importantes rupturas, marcadas pelos interesses políticos mencionados

em tópicos anteriores, e teorias curriculares, é possível visualizar conceitos que se mantiveram e outros que foram editados, suprimidos ou acrescidos. Neste ínterim, o texto apresentado em sua versão final possui incoerências epistemológicas e inconsistências teóricas.

Um dos trechos que diminui o lugar, a importância e a atuação da Educação Física, se encontra nos textos introdutórios do Ensino Fundamental. Na BNCC (BRASIL, p. 224) é aberta à possibilidade de colaboração do(a) professor(a) de Educação Física de um outro componente curricular (Língua Portuguesa) nos processos de alfabetização e letramento. Essa visão funcionalista é percebida em outros momentos.

Outra dessas fragilidades é a definição de Educação Física que corresponde à teoria contemporânea (BRASIL, p. 213), mas que se contradiz no desenrolar do texto haja vista predominância cognitivista sob o tom instrumental inserido. A BNCC reduz as práticas corporais a partir dos seus elementos essenciais, sejam eles:

Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde (BRASIL, 2018, p. 213).

Ora, se as práticas corporais são produtos da gestualidade, passíveis de leitura, produção e interpretação a partir das múltiplas possibilidades de construção sociocultural, é incoerente pensar que as práticas corporais necessariamente são limitadas e compostas por esses elementos (NEIRA, 2018). Segundo Neira (2018, p. 219), “as pessoas inventam e reinventam práticas corporais conforme o contexto, sem que seja necessário prender-se a regras ou procedimentos”.

Na esteira desta discussão, desconsiderar que as práticas corporais que correspondem às manifestações religiosas, voltadas para trabalho, higiênicas ou domésticas fazem parte dessa categoria é um erro. As práticas corporais são manifestações representativas de valores internalizados, de intencionalidades e objetivos distintos e uma exteriorização de sentimentos originais e singulares (NEIRA, 2018).

Nesse sentido, a justificativa da inserção da Educação Física na Área de Linguagens é prejudicada (NEIRA, 2018). Segundo Souza *et al.* (2019), a justificativa desta inclusão é superficial e não cumpre com seu propósito. Por isso, há uma cisão na comunidade acadêmica sobre o currículo. Por um lado, há pesquisadores que podem compreender documentos de base curricular, como uma ferramenta importante, pois auxiliaria os(as) professores(as) no fomento de uma cultura de planejamento de ensino e organização curricular (BOSCATTO; IMPOLCCETTO; DARIDO, 2016; FREIRE; SCAGLIA, 2003; SOUZA *et al.*, 2019; KUNZ, 1994). Outrossim, perspectivam que esta medida cessaria com um certo grau de liberdade que



pode promover a implementação de conteúdos ou unidades temáticas sem os devidos critérios, justificativa e finalidade bem-estabelecida (SOUZA *et al.*, 2019).

Nesse sentido há um outro aspecto positivo a se ressaltar na BNCC. No estudo de Avila e Gonçalves (2022) professores(as) relataram que a BNCC permitiu a abordagem de conteúdos novos que outrora não estavam inseridos no planejamento. Em complemento, Lima *et al.* (2022) evidenciam em sua revisão que o fato de a BNCC citar a luta *marajoara* permite que professores(as) se interessem pela temática e passem a inserir nas aulas de Educação Física.

Por outro lado, há professores(as) críticos(as) à existência de um documento como esse, pois, uma vez conhecida a extensão continental do Brasil e suas desigualdades, complexidades precisam ser consideradas. Dada esta característica, um documento de base curricular, como a BNCC, pode representar um viés por parte daqueles que o escreveram. Isso significa dizer que, dificilmente, haveria sensibilidade para considerar as múltiplas possibilidades, necessidades e características locais, assim como a devida atenção para as diversas minorias, o que perpetuaria e intensificaria as desigualdades sociais (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016; DAOLIO, 2002; SILVA, 2018; SOUZA *et al.*, 2019). Outro ponto é o cenário extremamente restritivo que a BNCC pode promover. A prescrição com o nível de detalhamento existente indica uma formação sob regulação, dentro de um padrão de sociedade que se quer atingir (SILVA, 2018).

Em face a essas duas percepções e reflexões sobre o resultado da BNCC, algumas considerações precisam ser realizadas. De fato, ainda que não seja representativo de todos os(as) professores(as), há uma lacuna no que diz respeito à cultura de organização curricular, assim como a ausência de costume na realização de planejamentos de ensino nas aulas de Educação Física e a BNCC pode auxiliar em seu desenvolvimento. Ainda se acredita que a implementação da BNCC pode proporcionar práticas corporais diferentes em diferentes realidades, se caso não existisse. No final, a BNCC para a Educação Física no Ensino Fundamental pode representar aspectos positivos e negativos. Todavia, considerando a perspectiva cultural da Educação Física, sob o currículo crítico e pós-crítico, mais pontos negativos que positivos são elencados, sobretudo quando adentramos esta análise no Ensino Médio.

No que diz respeito ao Ensino Médio, a sua reforma e, posteriormente, sua implementação aconteceram por diferentes motivos e expõem uma das principais fraquezas do documento. Segundo Silva (2019), o número de disciplinas que compunham essa etapa de ensino não correspondia adequadamente ao mundo do trabalho. Por isso, a reforma vem ao

encontro da sugestão do Banco Mundial e do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com opções formativas em áreas do conhecimento.

Todavia, a noção utilizada de competências reproduz em alguns aspectos em relação ao excesso de disciplinas que motivou a reforma. O caráter pragmático e a-histórico vai de encontro às perspectivas críticas e pós-críticas de currículo, pois, ao ignorar a contribuição da cultura, limita e restringe o desenvolvimento destes aspectos nos alunos (SOUZA, 2019).

A exemplo do exposto acima, a ausência da Educação Física enquanto componente curricular permite compreender que sujeito essa etapa quer levar ao mercado de trabalho (BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2020). Trata-se de um retrocesso sem tamanho a dissolução da Educação Física para status de uma das competências presentes na Área de Linguagens e suas tecnologias. Ao analisarmos o Ensino Médio na BNCC podemos identificar o peso das influências empresariais na área da Educação na definição de sujeitos enxutos, alienados e flexíveis na formação da classe trabalhadora para o mundo do trabalho caracterizado pela *uberização*.

Portanto, a BNCC, apesar de evidenciar um avanço no que diz respeito à definição da Educação Física ao comparar com o passado desta área e as definições que outrora vigoravam, está longe do modelo ideal. Principalmente, considerando a falta de argumentos que justifiquem a implementação da Educação Física na Área de Linguagens, a falta de fundamentação da adoção da cultura corporal de movimento como objeto de tematização, assim como os equívocos anacrônicos que dizem respeito à conceituação de práticas corporais, à sua maneira de organização instrumental intrínseca ao modelo curricular tradicional neoliberal, prevalência das habilidades e competências cognitivas sobre todas as outras, a prevalência da unidade temática “esportes” sobre todos os outros e principalmente pela ausência da Educação Física enquanto status de componente curricular no Ensino Médio.

Outra reflexão que merece destaque é a autonomia dos(as) professores(as). Enquanto especialistas em suas áreas de atuação, sugestões podem ser importantes, mas, sobretudo, a liberdade precisa ser dada aos(as) professores(as) cuja criticidade sobre o conteúdo, a escola e a sociedade local são importantes para a determinação do que de fato é relevante ser tematizado, o método e avaliação a serem implementados. É fato que, da mesma maneira que documentos políticos são construídos a partir das suas intenções, a leitura e a interpretação destes documentos também não podem ser controladas, uma vez que serão atribuídos novos significados a partir dos lugares e intenções de quem os lê (SILVA, 2019).

### 3.7 Construções do corpo na Educação Física: um ponto de partida para o estabelecimento de suas interfaces com a imagem corporal

Inicialmente, cumpre destacar que a literatura prévia que apresenta as interfaces propostas para serem apresentadas neste tópico, ou seja, entre imagem corporal, Educação Física e BNCC, é demasiadamente escassa<sup>2</sup>. A carência de investigações prévias na área dificulta uma apresentação mais aprofundada dessas interfaces. Todavia, com o intuito de minimizar essa questão, serão apresentadas, neste tópico, questões que podem ser correlatas à proposta desta dissertação.

Ao longo dos tópicos anteriores deste referencial, conceitos diversos e importantes surgiram para melhor compreensão do que se objetiva nesta dissertação. Embora não se tenha o objetivo de esgotar esta temática, haja vista a natureza exploratória do estudo, é pretendido que a realização deste seja um ponto de partida robusto para a compreensão das facetas que interseccionam a tematização da imagem corporal no contexto escolar, abordado especialmente pelo componente curricular da Educação Física e seu respectivo professor, sem perder o olhar acerca de um documento, que, apesar de anacrônico, é existente, vigora e normatiza a educação nacional.

Por isso, há uma construção que é fundamental para a devida compreensão, tanto da Educação Física quanto da imagem corporal, e da BNCC e suas interfaces. Essa construção é o corpo, que comunga breve e parcialmente com as dualidades pré-mencionadas nesta dissertação, que sofreu ao longo da história, ao ser preterido em relação à mente, subjugado e constantemente relacionado ao pecado, a compreensão acerca do corpo é um construto importante para esta pesquisa.

Nesta dissertação, o corpo é entendido como a dimensão existencial do ser humano, inteligível, que gera sentidos e significados em relação ao mundo e a si mesmo (MERLEAU-PONTY, 2018). O corpo é lugar de inscrição e interpretação, elemento precursor da identidade que adota signos constantemente inconstantes (LE BRETON, 2012; NEIRA, 2018). Estes signos (regras corporais, comportamentais, cabelo, *piercings*, tatuagens etc.) influenciam a forma como o sujeito se percebe e, de maneira cíclica, interferem na maneira do sujeito

---

<sup>2</sup> Essa afirmação é possível após buscas nas bases de dados Scielo, Scopus, LILACS e Web of Science, no dia 30/09/2022, utilizando os descritores: “(“Base Nacional Comum Curricular” or BNCC) AND (“Imagem corporal” or “Aceitação corporal” or “insatisfação corporal” or “imagem corporal positiva” or “imagem corporal negativa” or “body image” or “Body Acceptance” or “Body Dissatisfaction” or “Positive Body image” or “Negative body image”)”. Não foram utilizados filtros de tempo, público, linguagem e área de pesquisa e foi encontrado um artigo (Scopus), que não compartilhava do mesmo referencial teórico, objeto de análise desta dissertação.

compreender o mundo, ou seja, a percepção do próprio corpo e do mundo são reflexos um do outro, quando um se altera o outro se altera também.

Sob este aspecto, é possível introduzir o construto imagem corporal a esta discussão. Uma vez que a existência só é existência da totalidade, não é possível existir de maneira fragmentada. Assim como não há possibilidade de conhecer-se, compreender-se sem a representação holística de si, também não há possibilidade de compreender a si mesmo sem o mundo em que vive, e vice-versa (LE BRETON, 2012; MERLAU-PONTY, 2018).

Nesse sentido, toda percepção precede um mundo vivido (MERLAU-PONTY, 2018). À medida que nosso corpo é inscrito e ressignificado, nossa visão de nós mesmos e do mundo é atualizada (LE BRETON, 2012). Tavares (2003), nesta direção, pode estabelecer conexão com os demais autores quando explicita a importância das experiências corporais no desenvolvimento da imagem corporal. É a partir de seus saberes que é possível inferir o que o sujeito é ou não capaz de realizar, assim como de atribuir “o sentido de suas ações, de suas percepções e o fluir de seus impulsos” (TAVARES, 2003, p. 100).

Essa perspectiva acerca do corpo e da imagem corporal caminha para o mesmo sentido, quando consideramos ambos os elementos centrais no desenvolvimento da identidade do ser humano (TAVARES, 2003). A imagem corporal e, portanto, a identidade do sujeito, está em constante construção e os anos de vida em que o sujeito está inserido no contexto escolar são fundamentais na sua estruturação (TAVARES, 2003).

A possibilidade de o indivíduo reconhecer pela vida a fora sua presença real e sentir que é reconhecido e valorizado pela sua singularidade é ponto-chave para a integridade de sua identidade corporal. É ponto de partida para o desenvolvimento de uma imagem corporal integrada e positiva. Garante a vivência de sua impulsividade em um contexto prazeroso em que sua energia vital flui nas atividades que realiza (TAVARES, 2003, p. 100-101).

Essas reflexões salientam a importância de se ter uma cultura escolar voltada para a imagem corporal (YAGER *et al.*, 2013; GARBETT *et al.*, 2021; SUNDGOT-BORGEN *et al.*, 2019; HALLIWELL *et al.*, 2016; BIRD *et al.*, 2013). É neste ambiente, também, que o corpo irá externalizar o que antes fora internalizado e, assim, exprimir produções culturais construídas em sociedade. Por meio do movimento, os gestos serão a linguagem em que serão transmitidos tais valores, que estabelecerão a interação e atuação entre o emissor (autor, sujeito) e cultura (mundo) (NEIRA; NUNES, 2007).

Todavia, para que esta cultura escolar seja concretizada, é de extrema importância que um documento balizador da Educação nacional esteja atento a estas questões, assim como os ambientes de formação inicial dos(as) professores(as). Segundo Medeiros *et al.* (2020), a BNCC é um documento que considera a imersão do corpo em um contexto sociocultural, uma

vez que estão presentes no documento competências que estimulam o questionamento a padrões de beleza socialmente impostos. Isto posto, os(as) autores(as) ressaltam a importância de o(a) professor(a) de Educação Física estar preparado(a) para lidar com a imagem corporal e o corpo dentro da escola. Todavia, em seu contraponto, o estudo de Back e Nogueira (2021) evidencia que, embora o enfoque no corpo na Educação Infantil e no componente curricular Educação Física, há, na terceira versão da BNCC, uma supressão de termos que fazem menção à pluralidade de existências, com o objetivo de normatizar os corpos, assim como focalizam na perspectiva higienista e de promoção da saúde.

Por fim, reflexões e definição acerca do corpo são fundamentais aos(às) professores(as) e, principalmente, ao(à) professor(a) de Educação Física, cujo foco se instaura neste aspecto. A imagem corporal se apresenta como um construto que interage profundamente com o desenvolvimento humano e essa interface nos permite refletir acerca da importância de ambientes escolares atentos e sensíveis sobre estes aspectos. Nesse sentido, a escassez de estudos realizados que objetivam investigar interfaces entre a imagem corporal, Educação Física e BNCC é demasiadamente preocupante.

## **4 ETAPA 01: ANÁLISE DOCUMENTAL DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC SOB PERSPECTIVA DA IMAGEM CORPORAL**

Essa etapa foi realizada com o intuito de Compreender a BNCC, especificamente, as áreas comuns do documento a toda Educação Básica e específicas da Educação Física, sob o prisma da imagem corporal. Para tanto, o respectivo documento foi analisado com objetivo de encontrar possíveis trechos, tópicos e capítulos que estabelecessem interface com o construto imagem corporal e temáticas relacionadas.

### **4.1 Métodos**

Este estudo teve por objetivo compreender a BNCC, nas partes gerais e específicas da Educação Física e possíveis interfaces com a imagem corporal. Análises documentais são valiosas na área da Educação, em estudos que objetivam analisar aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 2022). Análises documentais também são indicadas quando determinados documentos não foram analiticamente examinados ou interpretados a partir de um objeto de estudo em específico, que pode ser escrito ou não (MARCONI; LAKATOS, 2017).

Diferenciando-se do estudo bibliográfico, este não tem como alvo de análise, artigos, teses, dissertações e livros, mas sim um documento de autoria, oficial e de publicação aberta (FLICK, 2009). A partir desta análise, espera-se que questões fundamentais emergjam para a compreensão da sua (não)relação.

Aspecto central desta etapa é a compreensão de que o documento-alvo desta pesquisa possui uma carga ideológica importante para a compreensão de sua constituição. Partindo deste pressuposto, torna-se fundamental considerar que a BNCC é portadora de um discurso e que tanto o contexto quanto a intencionalidade são reverberados em sua escrita e serão objetos de análise (SALGE; OLIVEIRA; SILVA, 2022).

#### **4.1.1 Procedimentos**

A análise documental foi baseada na concepção de Lüdke e André (2022) em que se “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 2022, p. 45). Uma vez adotado este procedimento metodológico, as seguintes etapas foram adotadas: caracterização do tipo de documento; análise dos dados propriamente ditos; forma de registro; criação das categorias; enriquecimento do sistema.

Importante destacar que, nesta etapa da pesquisa, a caracterização do tipo de documento foi concluída. A análise documental transcorreu acerca da BNCC, um documento oficial, do tipo técnico, que objetiva instruir as escolas do Brasil, o desenvolvimento de seus Projetos Político-Pedagógicos, currículos das áreas de conhecimento e as práticas pedagógicas dos componentes curriculares.

A caracterização deste documento, assim como a escolha das seções que foram objeto de análise, foram resultado da leitura extensa da BNCC com o objetivo de encontrar potenciais conteúdos que pudessem estabelecer similaridades com a temática desta pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2022). Uma vez que se trata das interfaces entre imagem corporal, Educação Física e a BNCC, questões relacionadas a outras áreas de conhecimento não foram consideradas relevantes, ao entender que foram desenvolvidas por diferentes bases teóricas, diferentes autores, diferentes objetivos e particularidades de atuação.

Especificamente para responder aos objetivos desta pesquisa, o foco desta análise se sobrepõe a partes específicas do documento. Seções que correspondem aos aspectos gerais que embasam e direcionam o documento, como a sua apresentação, introdução, fundamentos pedagógicos da BNCC (BRASIL, p. 7-65) foram analisados, assim como a Educação Infantil, as seções gerais das Linguagens e suas tecnologias, seções específicas da Educação Física do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais e o Ensino Médio (BRASIL, p. 213-239; BRASIL, 461-497). Todas as seções foram avaliadas sob a ótica da Educação Física e imagem corporal.

Escolhas arbitrárias em análises documentais são adequadas, pois se propõem a conjecturar acerca das ideologias, intenções e valores dos autores do documento (LÜDKE; ANDRÉ, 2022). A análise, resultante de tais escolhas, deve ser examinada e ponderada enquanto uma nova perspectiva que se soma a outras análises do documento (LÜDKE, ANDRÉ, 2022).

A etapa correspondente à análise dos dados propriamente ditos recorreu à análise de conteúdo de Bardin (2016). Compreendida um conjunto de análises das comunicações (BARDIN, 2016), a escolhida foi a categorial semântica por caixas (BARDIN, 2016). Nesta, o pesquisador perpassa por três etapas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise consiste na organização do documento, de maneira que a operacionalização de todo o processo de análise ocorra de maneira satisfatória. Apesar de objetivar sistematizar as ideias iniciais, é o momento em que o pesquisador deve estar “aberto” para impressões e mudanças. A exploração do material consiste na aplicação de todo o planejamento realizado na etapa anterior, que pode ser resumida em codificação, decomposição

ou enumeração. Nesta pesquisa, utilizamos a codificação, definida como “uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão” (BARDIN, 2016, p. 133). Já o tratamento dos resultados é o processo interpretativo e de validade sobre os resultados brutos para então propor inferências.

Em especial, na análise categorial semântica, o pesquisador distingue seu olhar sobre o conteúdo que deseja ser transmitido nos objetos de investigação. Com o objetivo de substanciar os dados gerados e minimizar possíveis vieses indesejados, esta análise contará com filtros importantes, como, por exemplo: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 2016).

A exaustividade é um princípio que objetiva garantir que o pesquisador selecione todos os elementos passíveis de seleção e análise. A representatividade permite que a amostragem represente o universo primeiro. A homogeneidade considera que os elementos selecionados obedeçam a critérios precisos de escolha e a pertinência garante que os elementos sejam adequados, para, assim, responderem ao objetivo que justifica a análise. Por fim, é considerada uma análise por caixas, uma vez que as categorias precederam o conteúdo.

Seguinte a esta análise propriamente dita, foi iniciada a forma de registro, que pode ser escolhida a partir da conveniência do autor que, de maneira flexível, optará por aquela que facilitará a discussão destes dados no futuro (LÜDKE; ANDRÉ, 2022). Os trechos resultantes da análise de conteúdo foram separados em um quadro para sintetizar os dados emergentes (LÜDKE; ANDRÉ, 2022).

A composição das categorias é o resultado de repetidas e sistematizadas leituras do documento, que permitirão a criação de categorias por meio ou da repetição de temas ou a relevância destas (LÜDKE; ANDRÉ, 2022). É importante que a primeira criação das categorias esteja baseada nas teorias que fundamentam a pesquisa e, ao longo do processo, se modifique a partir de novas concepções baseadas na realidade observada (LÜDKE; ANDRÉ, 2022).

Após a criação das categorias, a etapa subsequente consistiu no enriquecimento do sistema em que o pesquisador irá se dedicar ao aprofundamento, ampliação e ligação da análise (LÜDKE; ANDRÉ, 2022). O aprofundamento se dá em uma nova tentativa do pesquisador, ao analisar novamente o documento, de encontrar novas perspectivas, aumentar seu conhecimento e assim aprofundar sua visão. Já a ampliação do campo de conhecimento é importante, pois identifica aspectos emergentes que precisam ser mais desenvolvidos. Por fim, a ligação é o procedimento de buscar no material associações de itens com o objetivo de organizá-los e destiná-los às categorias (LÜDKE; ANDRÉ, 2022).



Figura 1. Etapas da análise documental.



Fonte: Adaptado de Lüdke e André (2022).

#### 4.2 Resultados e discussão

Antes de apresentarmos as categorias, um dos resultados que merece ser destacado de forma negativa é a ausência do termo “imagem corporal” ao longo de toda a BNCC. Por isso, esta pesquisa fez uso de temáticas contidas neste documento que podem apresentar interfaces com o que a teoria da imagem corporal postula, procedimento similar a este foi realizado em outra pesquisa de análise documental, também da BNCC (MELLO et al., 2016).

A partir da análise dos trechos selecionados para este trabalho (Apêndice I), quatro foram as categorias que emergiram, a saber: (1) Apresentação, Introdução e Estrutura da BNCC – esta categoria agrupa trechos sob o ponto de vista da teoria e abordagem da imagem corporal; (2) Educação Infantil – configura os trechos específicos para a primeira etapa da educação básica que fazem menção a importância de conhecer a si mesmo para o desenvolvimento da identidade do(a) aluno(a); (3) Ensino Fundamental – apresenta preocupações em relação às mudanças que ocorrem nesta fase, preocupação em relação às formas de violência sobre o corpo e problematização de ideais corporais; já na categoria (4) Ensino Médio – esteve presente o desenvolvimento da imagem corporal, a luta contra estereótipos corporais e a aplicação destes conhecimentos na vida social. Em suma, todas as categorias foram agrupadas considerando a aproximação de seu conteúdo com a literatura da imagem corporal.

As categorias correspondem as partes do documento de maneira que possamos compreender se e como a imagem corporal se apresenta em cada uma delas. Esta organização permitirá que o leitor compreenda onde e o que corrobora com qual dimensão da imagem corporal e em qual etapa da Educação Básica. Nesse sentido, serão apresentados, nas seções subsequentes, quadros que ilustram algumas das frases que mais explicitamente correspondem à literatura da imagem corporal com a devida correspondência de autores(as) clássicos(as) na área que contribuíram para o desenvolvimento da teorização da imagem corporal.

Ainda que não seja objetivo da nossa pesquisa, acreditamos que é importante tecer breves considerações sobre a BNCC e, assim, estabelecer nossa perspectiva sobre o documento. A BNCC possui uma história não menos que problemática e controversa. Em seu processo de formulação, as mudanças anacrônicas importantes ocorridas entre a segunda e a terceira versões do documento representam a influência de instituições internacionais, grupos e movimentos da esfera privada da Educação (EMILIO; ABDALLA, 2021). Por isso, compreendemos que este currículo tradicional, sob a ótica pontual da Educação Física Escolar, possui mais pontos negativos do que positivos, sobre os quais já se apresentam nos primeiros anos da Educação Básica, uma vez que não insere explicitamente o(a) professor(a) de Educação Física na Educação Infantil.

O não estabelecimento da importância do(a) professor(a) de Educação Física na Educação Infantil, dada a centralidade nas experiências corporais e brincadeiras, dá sobrevida à alienação de parte do contexto escolar para atuação deste(a) professor(a) (MELLO *et al.*, 2016). A organização em habilidades e competências faz uso de teorias curriculares do século XX e atende a interesses prescritivos educacionais (SILVA, 2018), de maneira que o professor tem mitigada a sua liberdade de atuação, sobretudo, a partir de avaliações em larga escala, e o aluno à reflexão, voltado para a produção de corpos para o trabalho (EMILIO; ABDALLA, 2019; SILVA, 2018). A delimitação de práticas corporais é um equívoco conceitual e epistemológico, uma vez que a direção, os signos e significados dados às práticas corporais são de autoria e responsabilidade de cada aluno(a) (NEIRA, 2018).

Ainda que os discursos apresentados na BNCC aparentem um desejo prospectivo de melhora da Educação nacional, há estudos que mostram que o próprio documento é incoerente a partir da teoria que pauta sua maneira de organização e construção (NEIRA, 2018; NOVAES; TRIANI; TELLES, 2020; SANTOS; FUZII, 2019; SOUZA *et al.* 2019).

Por outro lado, considerar que a BNCC só possui pontos negativos, talvez, não represente verdadeiramente uma percepção crítica e científica do documento. Um dos pontos positivos é a própria definição de Educação Física que coloca este componente curricular na

Área de conhecimento de Linguagens, no âmbito da cultura. Outros pontos positivos, frutos de reflexão, se encontram no campo das possibilidades, como, por exemplo: o referido documento pode contribuir no desenvolvimento de diferentes práticas corporais em instituições e lugares que outrora não aconteciam e estimular o desenvolvimento de currículos e planejamentos dos(as) professores(as) (SOUZA *et al.*, 2019).

Diante destas considerações preliminares, destacamos que a BNCC, embora possua importantes fragilidades, é legalmente um documento de caráter normativo que objetiva balizar a Educação nacional, influenciar a formação inicial de professores(as) e avaliações em larga escala. Por isso, fora considerada pertinente esta análise e, apesar dos resultados encontrados, as discussões tecidas não defendem ou buscam validar o documento em questão, mas evidenciar possíveis interfaces de uma temática que ainda é subjugada no ambiente escolar.

#### 4.2.1 Apresentação, introdução e estrutura da BNCC

Quadro 1. Comparação do trecho da BNCC da apresentação, introdução e estrutura-literatura da imagem corporal

Localização	Trecho da BNCC que faça possível vinculação com a temática da imagem corporal	Literatura especializada da área da imagem corporal
<b>Competências Gerais da Educação Básica (número 5) (p. 9)</b>	“Compreender, utilizar e criar <b>tecnologias digitais de informação</b> e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos...” (BRASIL, 2018, p. 9, grifo nosso)	“Intervenções em alfabetização midiática [...] visam melhorar a capacidade dos participantes de acessar, analisar, avaliar e criar mídia” (MCLEAN; PAXTON; WERTHEIM, 2016, p. 10, tradução nossa)
<b>Competências Gerais da Educação Básica (número 8) (p.10)</b>	“ <b>Conhecer-se, apreciar-se e cuidar</b> de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018, p. 10, grifo nosso)	“Amar o corpo pelo que ele pode fazer e sua conexão com os outros (por exemplo, herança genética) e aceitar as características físicas únicas de alguém é representante da imagem corporal positiva” (TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2015, p. 122, tradução nossa)

**Fonte:** Autores (2023). **Nota:** BNCC = Base Nacional Comum Curricular; p. = página.

Na apresentação, introdução e estrutura da BNCC são identificadas duas competências gerais da Educação Básica que podem se aproximar com a temática da imagem corporal. Primeiro, a competência de número cinco está relacionada a desfechos perspectivados de prática pedagógica de alfabetização midiática. Em seguida, a competência de número oito abrange a teoria da imagem corporal e da imagem corporal positiva.

A alfabetização midiática, seja das mídias tradicionais ou das mídias sociais, é uma possibilidade de prática pedagógica em imagem corporal que objetiva o uso e a produção de mídias de maneira crítica. Essa abordagem pode ser utilizada como meio de proteção para a imagem corporal negativa, como instrumento de conscientização de quem é o criador/emissor do conteúdo em questão, para quem é direcionado e qual é o objetivo almejado. Além disso, são tematizados os valores, pontos de vista e tipos de comportamentos gerados ou que atitudes são impactadas. Por fim, é realizada a reflexão de até que ponto o que está sendo veiculado é verossímil (PAXTON; MCLEAN; RODGERS, 2022). A BNCC evidencia uma certa preocupação com a utilização de tecnologias digitais de uma maneira geral e isso pode ser percebido tendo em vista o trecho anteriormente citado.

Ainda que de maneira indireta, superficial e branda, duas teorias da imagem corporal se apresentam na competência geral de número oito. As teorias da imagem corporal e da imagem corporal positiva são abordadas à medida que essa competência se refere ao ato de se conhecer, apreciar e cuidar. Merleau-Ponty (2018) postula que o que permite a centralidade da existência humana é o corpo, que a partir de suas experiências perceptivas dinamiza o horizonte latente e se exprime a partir da imagem corporal. Segundo Tavares (2003), um aspecto importante a se considerar para a imagem corporal é a conexão do indivíduo com o corpo.

Para que o corpo se apresente como uma imagem em nossa mente, é preciso que ele exista para nós mesmos como um objeto concreto, significativo, que nos cause impacto e se distinga entre tantos outros objetos que se apresentam ao indivíduo produzindo imagens (TAVARES, 2003, p. 83).

Para isso, as experiências corporais permitem ao sujeito se envolver de maneira significativa com o ambiente de tal modo a (re)significar a si próprio (GATTARIO *et al.*, 2020; MERLEAU-PONTY, 2018). Assim, o indivíduo conhece a si mesmo e o mundo à medida que vive nele e desenvolve a imagem corporal bem-estabelecida. Essa “experiência perceptiva de engajamento do corpo no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2018), também chamada de corporeidade, pode ocorrer de maneira positiva nas aulas de Educação Física, desde que as experiências corporais ofertadas sejam planejadas e sensíveis para com este construto e assim desenvolver aspectos da imagem corporal positiva.

No que concerne à imagem corporal positiva, neste mesmo ponto, se refere à apreciação corporal. A apreciação corporal é a temática mais pesquisada na área da imagem corporal positiva, em especial, esta teoria é importante, pois foi identificado que esta faceta pode ser inibidora da insatisfação corporal e preditora da imagem corporal positiva (LINARDON *et al.*, 2021). Definida como comportamentos de valorização e respeito com o próprio corpo e rejeição dos ideais de aparência (TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2015), construtos associados à

imagem corporal positiva estimulam o sujeito a compreender suas capacidades, defeitos e amar a si mesmo (TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2015).

Assim, é possível identificar em duas competências gerais da Educação uma sutil sintonia com teorias da imagem corporal. Tanto a alfabetização midiática quanto a apreciação corporal são construtos importantes para o ambiente escolar. Uma vez presentes nas competências gerais da Educação, é esperado que ao longo da BNCC ambas sejam reforçadas em diretrizes e objetivos de cada etapa de ensino, a começar pela Educação Infantil.

#### 4.2.2 Educação Infantil

**Quadro 1.** Comparação do trecho da BNCC da Educação Infantil – literatura da imagem corporal

<b>Localização</b>	<b>Trecho da BNCC que faça possível vinculação com a temática da imagem corporal</b>	<b>Literatura especializada da área da imagem corporal</b>
<b>A Educação Infantil no contexto da Educação Básica (p. 37)</b>	“seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais [...] possam <b>construir significados sobre si</b> , os outros e o mundo social e natural.” (BRASIL, 2018, p. 37, grifo nosso)	“A imagem corporal reflete a história de uma vida, o percurso de um corpo, cujas percepções integram sua unidade e marcam sua existência no mundo a cada instante” (TAVARES, 2003, p. 20).  “Imagem mental é a experiência subjetiva de como o mundo, em um dado instante, se apresenta para nós” (TAVARES, 2003, p. 25).
<b>Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil (p. 38)</b>	“ <b>Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural</b> , constituindo uma <b>imagem positiva de si</b> e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências...” (BRASIL, 2018, p. 38, grifo nosso)	“Por ser a imagem do nosso próprio corpo, representa uma experiência essencialmente particular, que cada indivíduo vivencia de modo constante, dimensionando a partir dela o sentido de suas ações, de suas percepções e o fluir de seus impulsos” (TAVARES, 2003, p. 100)  “Em contraste, amar o corpo pelo que ele pode fazer e sua conexão com os outros (por exemplo, herança étnica) e aceitar as características físicas únicas de cada um representa uma imagem

		corporal positiva” (TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2015, p. 122).
<p><b>Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil</b></p> <p>(p. 39)</p>	<p>“Essa intencionalidade consiste na <b>organização e proposição</b>, pelo educador, de experiências que <b>permitam às crianças conhecer a si e ao outro</b> [...]” (BRASIL, 2018, p. 39, grifo nosso)</p>	<p>“A mudança corporal decorrente de percepções e movimentos disponibilizados a partir de uma intervenção profissional significativa abre novos caminhos na existência das pessoas, ampliando suas possibilidades de novas percepções e movimentos, novas alternativas para optar em cada circunstância da vida. Isso implica, antes de mais nada, dinamizar um processo de desenvolvimento da imagem corporal” (TAVARES, 2003, p. 119).</p> <p>“Modelo de influência tripartite propõe que os indivíduos sofram pressão de agentes socializadores (por exemplo, mídia, família, pares)” (FREDERICK <i>et al.</i>, 2022)</p>
<p><b>Os campos de experiências</b></p> <p><b>O eu, o outro e o nós</b></p> <p>(p.40)</p>	<p>“Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), <b>constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros</b>, diferenciando-se e, simultaneamente, <b>identificando-se</b> como seres individuais e sociais. [...] Nessas experiências, elas podem <b>ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade</b>, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” (BRASIL, 2018, p. 40, grifo nosso)</p>	<p>“Reconhecer o outro é uma etapa posterior à capacidade de reconhecer a si mesmo” (TAVARES, 2003, p. 122).</p> <p>“Quando nascemos, já há um esboço de nossa imagem no mundo externo construído por nossos pais e familiares sob uma forte influência da cultura [...] nossa identidade corporal se desenvolve baseado na vivência de sensações que emergem em nosso corpo real no contexto de um corpo imaginário” (TAVARES, 2003, p. 81).</p> <p>“O desenvolvimento da imagem mental se faz então da integração de variados elementos perceptivos pertinentes ao objeto” (TAVARES, 2003, p. 80).</p>

		“O sujeito constrói sua identidade corporal baseado na vivência de suas sensações” (TAVARES, 2003, p. 81).
<b>Campo de Experiências “O eu, o outro e o nós” (p.45)</b>	“(EI03EO05) <b>Demonstrar valorização das características de seu corpo</b> e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.” (BRASIL, 2018, p. 45, grifo nosso)	“A valorização do corpo não é apenas apreciar a aparência ou a extensão em que o corpo se alinha com os ideais de aparência cultural. Em vez disso, trata-se de elogiar o corpo pelo que é capaz de fazer, o que representa e seus recursos.” (TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2015, p. 122, tradução nossa)

**Fonte:** Autores(2023).**Nota:** BNCC = Base Nacional Comum Curricular; p. = página.

No universo dos trechos retirados para a análise, a Educação Infantil está exclusivamente relacionada à importância das experiências corporais no desenvolvimento da criança. Emergiram trechos que correspondem ao processo de desenvolvimento da imagem corporal, imagem corporal positiva, desenvolvimento da identidade pessoal, atuação do(a) professor(a) e singularização do eu corporal.

A partir das brincadeiras e experimentações, a cultura surge como um dos aspectos a serem promovidos em “Direitos de aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil” e nos “campos de experiência”, ambos intimamente ligados à Educação Física e à imagem corporal. Esta afirmativa pode ser vista no trecho reproduzido a seguir:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e **cultural**, constituindo uma **imagem positiva de si** e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018, p. 38, grifos do original).

Segundo Mello *et al.* (2016), a BNCC, ao destacar o corpo e as experiências corporais por meio das brincadeiras e dos jogos, coloca o professor de Educação Física como elemento central, ao facilitar, mediar e promover saberes específicos nestas áreas. Outro trecho que destaca tal afirmação pode ser visto a seguir:

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e **produzem conhecimentos sobre si**, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, **conscientes dessa corporeidade**. (BRASIL, 2018, p. 40, grifos do original).

Importante ressaltar que, no trecho acima, a BNCC se equivoca ao insistir em uma perspectiva tecnicista de conceber que as aprendizagens ou formações ocorrem de maneira

linear e progressiva. No primeiro apontamento, a construção de conhecimentos sobre si mesmo faz parte de um processo que ocorre ao longo de toda vida de maneira constantemente inconstante (TAVARES, 2003; TAVARES, 2007).

“A construção de significados sobre si” (BRASIL, 2018, p. 37) se dá a partir de experiências corporais significativas, que permitem a criação de referências sobre o próprio corpo por meio das sensações corporais (TAVARES, 2003). Em especial, na Educação Infantil, as experiências corporais são de central importância para o seu desenvolvimento (CASH; SMOLAK, 2011). Crianças entre quatro e seis anos já evidenciam comparar a si mesmos com os outros (SMOLAK, 2012).

No segundo trecho, mais que “conhecer-se” o documento destaca para a construção de uma identidade pessoal. A construção da identidade do ser humano (ou identidade corporal) está intimamente ligada ao desenvolvimento da imagem corporal (TAVARES, 2003). Posto que a imagem corporal é uma representação imagética do sujeito, esta é rica em valores, conceitos, características, histórias e vivências inerentes à sua identidade e, portanto, relacionada a expressão subjetiva do próprio ser. Na ocasião em que nos propomos a buscar a interface também com a Educação Física, se faz oportuno destacar que é a partir do movimento que nossas subjetividades mais profundas podem ser expressas e permitem a conexão do sujeito com sua própria representação, ou seja, sua identidade corporal (TAVARES, 2003).

O processo de constituição de uma “imagem positiva de si” (BRASIL, 2018, p. 38) vai ao encontro do parágrafo anterior, ao passo que as experiências corporais aconteçam de maneira a proporcionar sensações que se conectam com a identidade do ser (TAVARES, 2003). Nesse sentido, a função do(a) professor(a), em especial de Educação Física, mesmo não sendo uma realidade generalizada na Educação Infantil, é fulcral para proporcionar ambientes propícios de experiências corporais positivas (NEVES; HIRATA; TAVARES, 2015).

Neste processo de desenvolvimento desde a primeira infância, a imagem corporal pode ser positiva e/ou negativa (SIEGEL; WINTER; COOK, 2021). A literatura evidencia que crianças a partir de três anos já podem apresentar atitudes de estigmas de peso (DAMIANO *et al.*, 2020; HARRIGER *et al.*, 2019) e comparar seus corpos com os de seus pares (SMOLAK, 2012). Aos cinco anos, demonstram possuir ideal de magreza internalizado (TATANGELO *et al.*, 2016). Ainda sob este aspecto, pais, pares, mídia e outras pessoas significantes são fatores importantes para a influência na maneira que esta criança se verá (SCHAEFER *et al.* 2017). Apesar disso, tanto os pais quanto os(as) professores(as) possuem resistências e dificuldades para abordar o tema (RUSSEL-MAYHEW *et al.*, 2015; SIEGEL; WINTER; COOK, 2021).



Por isso, na página 40 da BNCC, ao descrever o campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, o documento apresenta de maneira limitada o processo de desenvolvimento da identidade corporal. Nesse campo de experiência, há uma série de relações causais cartesianas estabelecidas no texto sem discussão crítica de como, por exemplo, as vivências das crianças podem não gerar uma identificação consigo mesmas e, portanto, representações de si distorcidas e/ou percepções que não provocarão modos de comportamento, sentimento e pensamento positivos/ saudáveis consigo mesmos.

Nesse sentido, para aumentar as possibilidades de o contexto social facilitar o desenvolvimento da imagem corporal positiva, há aspectos a serem considerados. Esses aspectos perpassam a formação e atuação do professor, cultura escolar voltada para a imagem corporal, formação e suporte dos(as) responsáveis, alfabetização midiática, entre outros. Segundo Siegel, Winter e Cook (2021), são necessários processos de retirada de culturas voltadas para a aparência e estigmas em relação ao peso e aos comportamentos de incentivo às habilidades e valorização das capacidades.

Diferente da categoria anterior, na Educação Infantil, foram apresentados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. No campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, três objetivos apresentaram sinergia com a imagem corporal, todos reforçando aspectos já mencionados anteriormente, reconhecer o próprio corpo, perceber as diferentes possibilidades de existir e a valorização das características do próprio corpo. Já no Ensino Fundamental, algumas peculiaridades precisam ser levadas em consideração.

#### 4.2.3 Ensino Fundamental

**Quadro 2.** Comparação do trecho da BNCC do Ensino Fundamental – literatura da imagem corporal

Localização	Trecho da BNCC que faça possível vinculação com a temática da imagem corporal	Literatura especializada da área da imagem corporal
<p><b>O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica</b>  (p. 58)</p>	<p>“Nesse período da vida, as crianças estão vivendo <b>mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas</b>, com os outros e com o mundo.” (BRASIL, 2018, p. 58, grifo nosso)</p>	<p>“É durante a infância que preocupações com o peso, crenças relacionadas ao corpo e comportamentos direcionados à melhora da aparência física podem ter início. Portanto, desde a mais tenra idade, o indivíduo, na busca de um corpo ideal, pode ter sua imagem corporal afetada.” (NEVES <i>et al.</i>, 2017, p. 332).</p>

<p><b>O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica</b> (p.61)</p>	<p>“[...] é preciso considerar a necessidade de <b>desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores</b> e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.” (BRASIL, 2018, p. 61, grifo nosso)</p>	<p>“Aumento da insatisfação corporal, alimentação desordenada [...] foram atribuídos, em parte, à ocidentalização e exposição a representações midiáticas de ideais de atratividade de magreza importado do Estados Unidos, União Europeia e outros Países ocidentais” (JACKSON; CAI; CHEN, 2020, p. 214)</p> <p>“O presente esboço do construto do <i>body shaming</i> pode ajudar a sensibilizar os praticantes de <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i> na prevenção deste fenômeno. Pode fornecer-lhes uma definição e classificação claras como ponto de partida para avaliar a frequência de <i>body shaming</i> em sua área de trabalho e desenvolver intervenções específicas para este precursor do <i>cyberbullying</i>. Por um lado, podem avaliar o impacto real da <i>body shaming</i> na saúde mental e a concordância com efeitos conhecidos de outras formas de <i>bullying</i>, como sintomas de ansiedade, depressão...” (SCHÜLER; KRAAG; SCHMIDT, 2021, tradução nossa).</p>
<p><b>O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica</b> (p. 58)</p>	<p>“[...] a <b>afirmação de sua identidade</b> em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo <b>reconhecimento de suas potencialidades</b> e pelo acolhimento e pela <b>valorização das diferenças</b>” (BRASIL, 2018, p. 58, grifo nosso)</p>	<p>“A valorização do corpo não é apenas apreciar a aparência ou a extensão em que o corpo se alinha com os ideais de aparência cultural. Em vez disso, trata-se de elogiar o corpo pelo que é capaz de fazer, o que representa e seus recursos” (TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2015, p. 122, tradução nossa)</p>
<p><b>A Área de Linguagens</b></p>		
<p><b>Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental</b> (p. 65)</p>	<p>“Compreender as <b>linguagens</b> como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e <b>expressão de subjetividades e</b></p>	<p>“As teorias da corporeidade também nos conduzem A corporeidade é uma construção ancorada na filosofia e na teoria crítica. Em seus escritos, Merleau-Ponty concebeu a corporeidade como a "experiência perceptiva de engajamento do corpo no mundo, sendo por "experiência perceptiva" referida à interpretação</p>

	<p><b>identidades sociais e culturais.”</b> (BRASIL, 2018, p. 65, grifo nosso)</p>	<p>significativa das experiências percebidas, sempre em relação a uma determinada localização do corpo no mundo. [...] Esses autores destacaram que esse construto reflete a sintonia com os estados internos, capta uma ampla gama de experiências e aborda as relações recíprocas entre corpo e cultura” (GATTARIO <i>et al.</i>, 2020, p. 1-2, tradução nossa)</p> <p>“O corpo e a mente são inseparáveis e o corpo constitui um centro de subjetividade, interpretando e experimentando o mundo de forma significativa, sempre em relação ao local particular do corpo no mundo” (PIRAN; TEAL; COUNSELL, 2020, p. 118, tradução nossa)</p>
<p><b>Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental</b> <b>(p. 65)</b></p>	<p>“<b>Compreender e utilizar</b> tecnologias digitais de informação e comunicação <b>de forma crítica</b>, significativa, <b>reflexiva e ética</b> nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e <b>mídias</b>, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.” (BRASIL, 2018, p. 65, grifo nosso)</p>	<p>“A alfabetização midiática, que promove a crítica independente pensamento e ajuda os destinatários da mídia a se tornarem ativos, consumidores conscientes, em vez de permanecerem passivos e subserviente às imagens e valores que dominam a mídia” (COUGHLIN; KALODNER, 2006, p. 36, tradução nossa)</p>
<p><b>Educação Física</b></p>		
<p><b>Educação Física</b> <b>(p. 218)</b></p>	<p>“As ginásticas de conscientização corporal reúnem práticas que empregam movimentos suaves e lentos, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, <b>voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo</b>. Algumas dessas práticas que constituem esse grupo têm origem em práticas corporais milenares da cultura oriental.” (BRASIL, 2018, p. 218, grifo nosso)</p>	<p>“Hatha Yoga [...] promove uma visão unificada da mente e do corpo, bem como controle da mente.” (COX <i>et al.</i>, 2017, p. 2, tradução nossa)</p> <p>“A prática de yoga se associa a níveis mais elevados de atenção plena, autocompaixão, consciência corporal e capacidade de resposta” (COX <i>et al.</i>, 2017, p. 2, tradução nossa)</p> <p>“[...] o movimento do corpo a favor ou contra a força de gravidade ou os impulsos centrífugos podem ter imensa influência na imagem corporal</p>

		[...] Assim, o movimento influencia a imagem corporal e nos leva de uma mudança da imagem corporal a uma mudança de atitude psíquica” (SCHILDER, 1999, p. 229)
<b>Competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental (número 4) (p. 223)</b>	“Identificar a multiplicidade de <b>padrões</b> de desempenho, saúde, <b>beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.</b> ” (BRASIL, 2018, p. 223, grifo nosso)	“O processamento crítico dessa maneira tem o propósito de enfraquecer o conteúdo influenciador da mídia a partir da consciência e atenção da natureza construída para interromper a tendência de tanto internalização do ideal de aparência quando de comparação de si com o conteúdo que foi reconhecido como irrealista, deliberadamente construído para entregar um resultado pretendido- normalmente para o benefício do criador e produzido por partidos com segundas intenções como lucro e influência” (PAXTON; MCLEAN; RODGERS, 2022, p. 159, tradução nossa)
<b>Educação Física – 6º e 7º anos (Continuação) (p. 235)</b>	“(EF67EF17) <b>Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los,</b> com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito” (BRASIL, 2018, p. 235, grifo nosso)	“Em vez de fornecer informações que podem tornar alunos obesos parecerem não normais [...], uma alternativa pode estar no fornecimento de informações positivas aumentar a receptividade, defendendo a diversidade e enfatizando os aspectos positivos de uma população diversificada” (RUKAVINA; LI, 2008, p. 71, tradução nossa)
<b>Educação Física – 8º e 9º Anos (p. 237)</b>	“(EF89EF09) Problematizar a <b>prática excessiva</b> de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização <b>das transformações corporais</b> ” (BRASIL, 2018, p. 237, grifo nosso)	Uma pessoa com DM tem uma preocupação significativa e inabalável de não ser musculosa e/ou magra o suficiente, levanta pesos várias vezes por semana, monitora meticulosamente sua ingestão de alimentos para atingir as metas de calorias e proteínas, verifica frequentemente sua aparência em espelhos e experimenta deficiência funcional decorrente de seu comportamento obsessivo de construção muscular (MARTENSTYN; MAGUIRE; GRIFFITHS, 2023)

**Fonte:** Autores (2023). **Nota:** BNCC = Base Nacional Comum Curricular; p. = página.

Nesta etapa da Educação Básica, são contemplados crianças e adolescentes entre seis e 14 anos, ou seja, sujeitos em diferentes etapas de desenvolvimento. No que tange às crianças, estudos têm demonstrado que essa população pode apresentar insatisfação corporal e outros aspectos da imagem corporal negativa (NICHOLS *et al.*, 2018; SWAMI; PUNSHON; PAUL, 2022). A população de adolescentes é considerada de risco, no que diz respeito à imagem corporal, em função de novas inserções sociais e do sentimento de necessidade de pertencimento a um grupo, importantes mudanças hormonais e mudanças corporais (MIRANDA *et al.*, 2014).

Nesse ínterim, há chances de ocorrerem mudanças significativas na imagem corporal destes adolescentes. Em especial, nas meninas, pois as mudanças decorrentes desta fase de amadurecimento biológico podem afastá-las do ideal de beleza socialmente colocado e gerar aspectos da imagem corporal negativa (MIRANDA *et al.*, 2014). Considerando que se trata de uma sociedade ocidental e nela existem estigmas de peso e tamanho corporal ideal internalizados, essas mudanças corporais podem ser motivadas por diversas formas de violência, cujo foco se instaura no corpo (LI; RUKAVINA; WRIGHT, 2012; SCHLÜTER; KRAAG; SCHMIDT, 2021). Há, atualmente, diferentes formas de violência conhecidas sobre o corpo, como o *body shaming*, *cyberbullying*, *trolling*, *teasing*, cada qual com suas características e meios de atuação (SCHLÜTER; KRAAG; SCHMIDT, 2021). No estudo de Li, Rukavina e Wright (2012), foram identificados alguns mecanismos de enfrentamento de provocações sobre peso reportados por adolescentes, como: evitação, confronto, autoproteção, perda de peso, compensação, redução de estresse, entre outros.

Na Área de Linguagens, há um trecho que, de maneira indireta, estabelece uma interface entre a imagem corporal, BNCC e Educação Física. Na página 65, nas competências específicas de Linguagens, é explicitado de que maneira são compreendidas as Linguagens. Enquanto “expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2018, p. 65), as práticas corporais são comunicações ricas em significados acerca de seu emissor, do mundo e da relação emissor-mundo (LE BRETON, 2012; MERLEAU-PONTY, 2018). Além disso, ao passo em que o sujeito desenvolve sua imagem corporal (e, conseqüentemente, a identidade), transforma a visão do mundo e, nesta relação, um modifica o outro mutuamente.

Mais uma vez a estratégia, compreensão e utilização das tecnologias digitais surgiram como objeto de atenção da BNCC. Segundo Paxton, McLean e Rodgers (2022), já é bem estabelecido que tanto as mídias tradicionais quanto as sociais possuem um grande poder influenciador. No estudo de Burnette, Kwitowski e Mazzeo (2017), adolescentes demonstraram

que ter consciência crítica acerca das imagens vinculadas nas mídias sociais (imagens modificadas e artificiais) era um fator protetor da insatisfação corporal. Um estudo similar a este, realizado com adolescentes entre 12 e 14 anos, também minimizaram impactos relacionados à imagem corporal negativa ao conscientizar acerca das intenções das informações veiculadas nas mídias (MAHON; HEVEY, 2021).

Especificamente na Área da Educação Física, surgiram trechos importantes para discussão de novas questões. Neste componente curricular, foi possível perceber a sugestão de ginástica de conscientização corporal como abordagem pedagógica da imagem corporal. Também fora identificado, nas competências específicas desse componente, uma sutil aproximação com a teoria sociocultural da imagem corporal. Assim como a utilização das lutas se destacou como meio de tematização de possíveis estereótipos corporais existentes nesta e em outras modalidades. Por fim, nesta categoria, emergiu a problematização de uma das possíveis consequências da imagem corporal negativa, que é o transtorno dismórfico corporal.

Uma das práticas de ginástica de conscientização corporal que está bem estabelecida na literatura enquanto prática pedagógica com desfechos de imagem corporal é a Yoga (COX *et al.*, 2017; HALLIWELL *et al.*, 2016). Essa prática consiste em atividades posturais que combina posturas físicas com respiração e meditação, assim, focaliza na promoção de uma visão unificada de si (COX *et al.*, 2017; HALLIWELL *et al.*, 2016). Esta visão tende a ser positiva, uma vez que a atenção plena e a autocompaixão são estimuladas ao longo da atividade (COX *et al.*, 2017). No estudo de Cox *et al.* (2017), 20 alunos adolescentes reportaram melhorias significativas em imagem corporal, desenvolveram uma visão menos objetivada do corpo e mostraram melhores índices de apreciação corporal.

A teoria sociocultural da imagem corporal é dedicada a compreender o comportamento humano a partir das influências culturais (CASH; PRUZINSKY, 2002). Estas influências estabelecem valores importantes na compreensão de como um ser enxerga o outro, a si mesmo e o contexto vivente. Estes valores são internalizados, disseminados e perpetuados principalmente por meio de três agentes: pais, pares e mídia. A teoria tripartite de Thompson *et al.* (1999) é amplamente aceita na literatura e já é bem conhecido que o ambiente escolar pode ser um potencializador do estabelecimento de ideais de beleza. As sociedades ocidentais, de uma maneira geral, possuem ideais de beleza que se caracterizam por corpos magros para as mulheres e corpos musculosos para os homens (DONDZILO *et al.*, 2019; ROBERTS *et al.*, 2022; SIEGEL; WINTER; COOK, 2021). Estes ideais, em certa frequência, são considerados inalcançáveis e, na tentativa de se adequar a esta imposição, crianças e adolescentes podem se frustrar e gerar aspectos da imagem corporal negativa. Por isso, é fundamental que os alunos

sejam capazes de “Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas” (BRASIL, 2018, p. 223).

Identificar que na sociedade existem diferentes formas de existência e, ao mesmo tempo, analisar criticamente o papel na mídia na tentativa de implementação de um padrão, um corpo associado ao belo é fundamental para a compreensão dos próprios alunos acerca de si mesmos.

Na esteira desta discussão, a teoria sociocultural da imagem corporal descreve aspectos da imagem corporal negativa. Por meio dos quatro agentes sociais (importantes na influência da imagem corporal do sujeito), há dois mecanismos para se chegar à insatisfação corporal, um deles é a comparação social e o outro a internalização do ideal de beleza. Uma vez insatisfeito(a) consigo mesmo(a), a criança e o adolescente possuem mais chances de adotarem estratégias de adequação corporal que não são saudáveis. Uma destas estratégias pode culminar em um transtorno dismórfico corporal, que consiste na adoção da prática excessiva de exercícios físicos, alimentação não saudável e até o uso de medicamentos e anabolizantes para modificações corporais. A problematização deste transtorno é apresentada na BNCC no 9º ano do Ensino fundamental como uma competência: “Problematizar a **prática excessiva** de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização **das transformações corporais**” (BRASIL, 2018, p. 237, grifo do autor)

É necessário considerar que o reconhecimento destas práticas por parte da BNCC permite que professores(as) de Educação Física incluam a imagem corporal em seus planejamentos. A imagem corporal é bem estabelecida na literatura enquanto um construto necessário à saúde pública ao longo de toda vida (BORNIOLI *et al.*, 2019; GUEST *et al.*, 2022; LEWIS-SMITH *et al.*, 2023). Todavia, não somente pelos processos de saúde e doença este construto deve ser mencionado, a percepção da imagem corporal de maneira heurística permite compreender o processo de reconhecimento do ser humano de maneira integral, de construção de sua identidade, promovendo bem-estar e unidade (GUEST *et al.*, 2022).

Neste sentido, a temática da imagem corporal, de maneira tímida e, possivelmente velada, emerge na seção específica da Educação Física, o que representa mais uma fragilidade de um documento que não está atento a este construto. Na timidez de sua presença, a imagem corporal no documento está mais preocupada na identificação e discussão de padrões de beleza do que na promoção da imagem corporal positiva dos educandos. Ao encontro desta perspectiva a última etapa da Educação Básica apresenta similaridades com o Ensino Fundamental.

#### 4.2.4 Ensino Médio

**Quadro 3.** Comparação do trecho da BNCC do Ensino Médio – literatura da imagem corporal

Localização	Trecho da BNCC	Literatura especializada da área da imagem corporal
<p><b>As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade</b></p> <p>(p. 466)</p>	<p>“conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais” (BRASIL, 2018, p.466)</p>	<p>“A imagem corporal é uma construção complexa que inclui como uma pessoa se sente, pensa e se relaciona com a aparência, funcionalidade e desempenho do corpo” (FREDERICK <i>et al.</i>, 2022, p. 110)</p>
<p><b>As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade</b></p> <p>(p. 467)</p>	<p>“combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença” (BRASIL, 2018, p. 467, grifo nosso)</p>	<p>“Um desajustamento do modo como o sujeito se vê não lhe permite colocar-se no mundo de forma saudável. A tentativa de valorizar uma imagem corporal a partir dos estereótipos da mídia perturba o processo de construção do adolescente, que se ancora em vivências e figuras parentais mais ou menos estáveis para se contrapor e definir identidades próprias” (FROIS; MOREIRA; STENGEL, 2011, p. 76).</p>
<p><b>A Área de Linguagens e suas Tecnologias</b></p> <p>(p. 484)</p>	<p>“os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo [...] Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas de conhecimento [...]” (BRASIL, 2018, p. 484, grifo nosso)</p>	<p>“O exercício físico orientado a este fim pode proporcionar ao indivíduo vivências que sejam promotoras do desenvolvimento da identidade do sujeito, pois é um recurso para a conscientização dos próprios sentimentos, potencialidades e limites do corpo” (NEVES; HIRATA; TAVARES, 2015, p. 102)</p>
<p><b>Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio</b></p> <p>(p. 490)</p>	<p>“Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de</p>	<p>“As manifestações corporais, suas ou dos outros, não são consideradas defeitos ou qualidades, mas características de pessoas que têm raízes e consequências e jamais serão completamente explicadas.” (TAVARES, 2003, p. 124)</p>



	respeito à diversidade” (BRASIL, 2018, p. 490, grifo nosso)	
<b>Competência específica (número 5)</b>  <b>(p. 495)</b>	“o jovem deverá apresentar uma compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença das práticas corporais em sua vida e na sociedade, incluindo os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e nos discursos que circulam sobre elas [...] como <b>formas privilegiadas de construção da própria identidade</b> , autoconhecimento e propagação de valores democráticos. Nessa direção, é importante que os <b>estudantes possam refletir sobre suas preferências, seus valores, preconceitos e estereótipos quanto às diferentes práticas corporais.</b> ” (BRASIL, 2018, p. 495, grifo nosso)	“Atividades artísticas, vivências corporais individuais e em grupos, esportes, ginásticas e práticas sistemáticas de atividade física [...] têm relevância e possibilidade de dinamizar o processo de desenvolvimento da imagem corporal. Esse processo é inerente a todo percurso existencial do ser humano” (TAVARES, 2003, p. 120).
<b>Habilidade da Competência Específica 5</b>  <b>(p. 495)</b>	“(EM13LGG502) <b>Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais</b> , adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.” (BRASIL, 2018, p. 495, grifo nosso)	“Os profissionais de Educação Física e Saúde tem a responsabilidade de eliminar estigmas de obesidade e preconceitos de ambientes onde os indivíduos se movem para aprender sobre seus corpos [...] precisam estabelecer normas de igualdade, benevolência e aceitação[...] inclusão de objetivos afetivos que focam em elementos de responsabilidade pessoal e social. O foco deve ser [...] estilo de vida saudável em todas as formas” (RUKAVINA; LI, 2008, p.73)
<b>Habilidades da Competência Específica 5</b>  <b>(p. 495)</b>	“(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, <b>autocuidado com o corpo e com a saúde</b> , socialização e entretenimento.” (BRASIL, 2018, p. 495, grifo nosso)	“A premissa que sustenta o papel da experiência corporal no desenvolvimento da imagem corporal é a de que a noção de existência se constitui por meio da manipulação do corpo para os cuidados de alimentação e higiene, do aconchego e das carícias e da ressonância dos estados internos” (NEVES;

		HIRATA; TAVARES, 2015, p. 98)
--	--	-------------------------------

**Fonte:** Autores (2023).**Nota:** BNCC = Base Nacional Comum Curricular; p. = página.

A última categoria corresponde à última etapa curricular da BNCC, que é o Ensino Médio. Dentre os trechos que se destacaram, foram ressaltados os de conteúdo semelhante aos anteriormente citados. Emergiu na BNCC a necessidade de o(a) aluno(a) desta etapa conhecer a si mesmo, combater estereótipos, conhecer suas potencialidades e limites corporais, utilização das práticas corporais como meio de expressão de valores e identidades, estar atento criticamente acerca dos possíveis preconceitos existentes, estereótipos e relações de poder que se utilizam destes meios violentos para se sustentar.

Ainda na adolescência, uma das finalidades do Ensino Médio é “conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais” (BRASIL, 2018, p. 466). Na trajetória de construção e desconstrução constantes da imagem corporal o processo de conhecer a si mesmo pode ocorrer a medida em que este(a) adolescente desenvolveu boas relações consigo, com o mundo e com o outro. Schilder (1981) postula que, embora a imagem corporal seja singular e individual, está imersa em um contexto de interrelações de imagens corporais (os outros) em um ambiente cujas percepções são particulares.

O combate aos estereótipos corporais e discriminações vão ao encontro das ponderações realizadas no Ensino Fundamental. No Ensino Médio, esses fatores são percebidos como meios de relações de poder, em que os(as) alunos(as) devem: “**Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais**, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos” (BRASIL, 2018, p. 495, grifos do original).

Sob o olhar da perspectiva pós-crítica do currículo da Educação Física, há relações de poder nas práticas corporais de múltiplas maneiras. A perpetuação de estereótipos e preconceitos, tanto com as práticas corporais, quanto com os corpos são práticas que excluem, segregam e marginalizam outros modos de existência (NEIRA, 2018).

Em síntese, a última etapa da Educação Básica apresenta em certa medida contradições importantes a serem consideradas. Apesar de uma das finalidades enunciadas desta etapa destacar a importância da melhor compreensão do(a) aluno(a) consigo mesmo(a), o Ensino Médio reduz o componente curricular da Educação Física à apenas mais uma habilidade de

Linguagens e Suas Tecnologias. Ainda sob este aspecto, o combate a estereótipos, relações assimétricas de poder nas práticas corporais, adoção de atitudes de autocuidado e expressão de valores e identidade pressupõem um destaque à Educação Física que transcende uma habilidade. Além disso, esses se tratam de conhecimentos inerentes a imagem corporal dos alunos, sobretudo em momentos-espacos em que estes aspectos são tematizados por meio do corpo e o movimento.

Esse estudo possui pelo menos duas limitações que merecem serem mencionadas. Haja vista a extensão do documento, a nossa análise pode não ter contemplado a sua totalidade, de maneira que aspectos sensíveis relacionados à temática alvo deste estudo possam não ter sido consideradas. Por isso, novas pesquisas que objetivem analisar documentalmente as intersecções entre imagem corporal, Educação Física e BNCC são necessárias.

Outro aspecto está relacionado aos procedimentos metodológicos. O fato da análise de conteúdo ter sido realizada somente pelo primeiro autor pode ser considerada uma fragilidade do estudo. Por isso, é sugerido que outras pesquisas considerem realizar os aspectos procedimentais em duplo cego, a fim de garantir a acurácia dos resultados.

### **4.3 Conclusão**

Este estudo teve por objetivo analisar as interfaces entre a Educação Física Escolar, imagem corporal e BNCC a partir da análise crítica deste documento. Como principais apontamentos, identificou-se que, ao longo do documento, há diferentes trechos que se aproximam da teoria da imagem corporal. Todavia, esses são apresentados de forma tímida e restrita, de modo ser possível afirmar que a BNCC é um documento limitado em relação a uma temática de tamanha complexidade quanto aquela investigada neste estudo. Como importante achado, observou-se a ausência do termo imagem corporal ao longo de todo documento, o que pode ocasionar, consecutivamente, a não identificação das menções veladas da imagem corporal na BNCC, tampouco a demarcação conceitual do construto. A compreensão sobre a imagem corporal no contexto escolar tem se apresentado cada vez mais robusta sob o ponto de vista heurístico que, para além dos desfechos vinculados a área da saúde, visam a plena (des)construção e desenvolvimento de professores(as) e alunos(as).

Embora o esforço dos(as) autores(as) em viabilizar um conhecimento mais profundo sobre a problemática elencada, não é possível esgotar todos os assuntos de interesse nesse manuscrito. Assim, futuras análises documentais, cujo foco se instaura na imagem corporal são necessárias, seja na Educação Física, seja na esfera curricular como um todo. Ademais, outras perspectivas sobre a temática, assim como o estabelecimento de interlocuções com outros

autores são importantes para novas descobertas, sobretudo, diferentes práticas pedagógicas, que não a alfabetização midiática, sejam identificadas na BNCC. É necessário que pesquisadores(as), professores(as) e gestores(as) estejam atentos(as) para as múltiplas formas de existência de si e de seus alunos, para que as identidades em construção e desconstrução valorizem, reconheçam, aproveitem e amem a si mesmos em cada etapa de vida com suas singularidades.

## **5 ETAPA 02: COM A VOZ, PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOBRE AS INTERFACES ENTRE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, IMAGEM CORPORAL E EDUCAÇÃO FÍSICA**

Este estudo tem por objetivo investigar padrões, esquemas e falas de professores(as) de Educação Física Escolar ao discursarem acerca da temática imagem corporal e sua aplicabilidade pedagógica a partir da compreensão da BNCC. Buscou-se descrever de que maneira estes(as) professores(as) reportam correlacionar a BNCC com a imagem corporal, identificar como estes(as) professores(as) reportam aplicar conteúdos correlacionados à imagem corporal no ambiente escolar. Além disso, descrever como esse grupo em específico entende a importância do(a) professor(a) de Educação Física no desenvolvimento da imagem corporal.

### **5.1 Métodos**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória. O processo, a compreensão e o significado são o foco de pesquisas do tipo qualitativa (MATTAR; RAMOS, 2021) e se torna adequada e necessária quando, segundo Liamputtong (2013b), associa-se a questões de “como e/ou porque”, assim como quando existe uma escassez na literatura quanto ao conteúdo em questão e a necessidade de se examinar fenômenos sobre os quais tentam gerar uma teoria.

É também descritiva uma vez que utilizará dados sociodemográficos coletados que organizam, resumem e descrevem características dos participantes (REIS; REIS, 2002). Estes são dados importantes pois, unidos a outros, permitem inferências que auxiliam na compreensão dos fenômenos e dos participantes que serão alvo de investigação (SILVESTRE, 2007; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

Considerada, ainda, exploratória na medida em que busca a geração ou o desenvolvimento de teorias que especificam um fenômeno novo ou relativamente pouco pesquisado, permitindo que lacunas possam ser preenchidas (GASQUE, 2007; LEAVY, 2017).

No que tange ao método desta etapa da pesquisa, grupos focais são estratégias importantes para atingir os objetivos qualitativos propostos (SOUZA, 2019). Pode-se definir grupo focal enquanto uma técnica de geração de dados a partir das interações de um grupo

acerca de uma temática específica (GONDIM, 2003). Nesse sentido, a intersubjetividade e a interação entre os participantes são fundamentais para a geração de dados (GONDIM, 2003).

Grupos focais são importantes para se compreender percepções, crenças, valores, atitudes de uma população (TRAD, 2009). Com o desenvolvimento da tecnologia e da internet, grupos focais *on-line* têm sido cada vez mais utilizados e aceitos como método de pesquisa (STEWART; SHAMDASANI, 2016), sobretudo, devido ao fato de haver evidências de que os resultados são similares quando comparados com grupos focais pessoalmente e virtualmente (STEWART; SHAMDASANI, 2016).

Não obstante, grupos focais *on-line* possuem uma logística mais simples que grupos focais presenciais, uma vez que podem realizar em diferentes ambientes propícios para as sessões. São mais baratos e podem tornar os participantes mais dispostos a relatarem suas percepções acerca de um determinado tema, uma vez que possivelmente escolherão um ambiente privado e seguro para participar das sessões, assim como foram recomendados a fazê-lo (STEWART; SHAMDASANI, 2016). Por isso, recorreu-se neste estudo a utilização de grupos focais *on-line* como método de coleta de dados. Esta escolha é particularmente importante, considerando que professores(as) podem possuir rotinas distintas e intensas, inclusive aos finais de semana quando nos referimos aos(as) professores(as) de Educação Física que atuam no contexto informal de atuação.

Segundo a literatura (GONDIM, 2003; KIND *et al.*, 2004; MORGADO; CAMPANA; TAVARES, 2012; SOUZA *et al.*, 2019; TRAD *et al.*, 2009), é de fundamental importância que grupos focais sejam moderados por um pesquisador que conheça o método e que, além dele, uma equipe de especialistas desempenhe funções cujo objetivo seja auxiliar na condução das sessões.

À vista disso, as sessões de grupos focais contaram com uma equipe de três integrantes. Além do moderador, um pesquisador exerceu a função da parte técnica necessária para esse estudo na geração e compartilhamento de tela das nuvens de palavras que serviram como temas geradores. Além disso, este pesquisador tinha a função de garantir a conexão caso o moderador perpassasse por alguma instabilidade na conexão da internet. Por último, uma pesquisadora esteve presente enquanto observadora. Atenta a posturas, gestos, comportamentos que caracterizam participantes dominantes e passivos, a observadora auxiliou o moderador nas primeiras inferências resultantes de cada grupo. Vale destacar que ambos os componentes, somados ao moderador, são especialistas em imagem corporal, formados em Educação Física e pesquisadores da temática em questão.

### 5.1.1 Participantes

Fizeram parte da segunda etapa deste estudo 30 professores(as) de Educação Física Escolar que tinham pelo menos um ano de experiência em regência de turma no Ensino Fundamental, com devido suporte tecnológico e que conheciam e/ou utilizavam a BNCC como base para atuação docente.

A escolha por professores(as) que atuavam no Ensino Fundamental se deu basicamente por três motivos principais. Primeiro, a Educação Física explicitamente só está inserida enquanto componente curricular na etapa do Ensino Fundamental. Segundo, considerando a análise documental realizada nesta investigação, foi no Ensino Fundamental que houve mais trechos selecionados para a análise. Por fim, o Ensino Fundamental é a etapa da Educação Básica mais extensa se comparada às outras etapas da Educação Infantil e do Ensino Médio, o que pode gerar mais conteúdo para subsidiar as falas dos(as) participantes desta pesquisa.

Foram realizados quatro grupos focais, o primeiro com oito participantes (cinco mulheres e três homens), o segundo com seis participantes (duas mulheres e quatro homens), o terceiro com oito participantes (cinco mulheres e três homens) e o quarto grupo com oito participantes (três mulheres e cinco homens), totalizando 15 participantes que autorrelataram ser do gênero feminino e 15 participantes que autorrelataram ser do gênero masculino. A amostra foi definida por conveniência e sua seleção se deu de forma voluntária. O início de cada sessão foi feito apenas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice II).

Algumas particularidades desta pesquisa são relevantes ao ponto de serem mencionadas. Primeiro, os sujeitos da pesquisa foram escolhidos de maneira intencional visando obter grupos de professores(as) representativos do que a pesquisa se propõe a investigar. Nesse sentido, para que pudéssemos analisar as falas de professores(as) sobre a imagem corporal, sua aplicabilidade pedagógica a partir BNCC, necessariamente o conhecimento dos professores acerca destes elementos se faz importante. No que diz respeito especificamente a BNCC, o seu conhecimento e a utilização foi considerada um aspecto determinante na elegibilidade dos(as) professores(as), uma vez que caso as sessões ocorressem com participantes que não conhecessem tal documento inviabilizaria a compreensão e a análise das percepções destes acerca de possíveis interfaces entre a imagem corporal, o componente curricular da Educação Física e a BNCC.

Vale ressaltar que a recruta dos(as) participantes foi complexa. O número de participantes contatados foi de 64. Destes, dois (3,1%) se recusaram a fazer parte deste estudo. Já o número de participantes que evadiram, ou seja, inicialmente aceitaram e depois recusaram foi de 32 participantes (51,6%). Por fim, apenas 30 participaram, o que representa,

aproximadamente, 48,4 % dos sujeitos contatados. Dez dos 32 que consentiram inicialmente confirmaram a presença e não apareceram, dois da primeira sessão e dois da segunda sessão e seis da terceira sessão, que teve que ser remarçada por falta de quórum. Nove dos que não quiseram mais participar justificaram que não havia mais disponibilidade em virtude do trabalho e dos compromissos de ordem pessoal, os 23 restantes não responderam, ou disseram que não poderia mais. A não aderência dos(as) professores(as) superou o esperado e retardou o processo de coleta. Todavia, o ponto de saturação dos grupos foi identificado na última sessão.

Os motivos justificadores da evasão desta pesquisa refletem o cotidiano não só dos(as) que não puderam participar, mas também daqueles(as) professores(as) que participaram. Em decorrência da carga horária de trabalho destes(as) professores(as), as sessões de grupos focais aconteceram em horários e dias distintos, com sessões marcadas de maneira alternativa ao horário comercial, como às 19 horas de uma sexta-feira ou às 9 horas do sábado.

A amostra foi escolhida por conveniência. Caso possuíssem mais interessados que a quantidade prevista, serviriam como fila de espera se, após o contato, os escolhidos não comparecerem. Em virtude do número de sujeitos que não participaram efetivamente dos grupos focais, uma sessão precisou ser cancelada três horas antes do horário combinado por ausência de respostas, mas foi remarçada e realizada normalmente. O TCLE foi apresentado aos(as) professores(as), que atestaram sua voluntariedade e reafirmaram que estavam de acordo com os termos da sua participação, inclusive com a permissão da gravação de áudio e vídeo.

#### 5.1.2 Critérios de elegibilidade

- ✓ Critérios de Inclusão: 1) Professores(as) de instituições públicas do Município de Seropédica e região que atuam há pelo menos um ano no Ensino Fundamental; 2) Professores(as) em regência de turma; 3) Com suporte tecnológico suficiente para participação em videoconferências 4) Que relatem o conhecimento e/ou a utilização da BNCC.
- ✓ Critérios de exclusão: foram excluídos aqueles que não comparecerem às reuniões dos grupos focais e não entregaram o TCLE devidamente assinado.

#### 5.1.3 Instrumentos

Questionário sociodemográfico – Questionários sociodemográficos (apêndice IV) são importantes para possíveis inferências a partir de informações relatadas pelos próprios participantes. Vale destacar que esse questionário compunha a última parte do convite da



pesquisa em que os(as) participantes só chegavam caso consentissem participar, por meio de *link* no *WhatsApp*, em um formulário do *Google forms*. Neste formulário havia perguntas, das quais se destacam: “Você teve acesso a cursos, palestras ou algum tipo de formação continuada acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?”, “Você utiliza a BNCC como um documento de orientação principal do planejamento das abordagens pedagógicas das aulas de Educação Física?” e “Na sua formação inicial (ensino superior) você se lembra se teve acesso à conteúdos relacionados à imagem corporal?”. Os(As) professores respondiam, aproximadamente, entre um a três dias antes da data marcada para a sessão de grupo focal.

Guia do moderador – o estudo contou com o guia do moderador, considerado um instrumento de apoio essencial a todo grupo focal (apêndice IV). O auxílio deste guia permitiu que o pesquisador fosse direcionado tanto acerca do conteúdo que o diálogo seguiu quanto o ritmo dos encontros e falas, pausas e reflexões. Flexível, aberto e propício a discussões, o guia continha orientações escritas em que o moderador se baseava e acompanhava o desenvolvimento de todo grupo focal.

Segundo Morgado, Campana e Tavares (2012), o guia do moderador possui cinco fases: introdução, parte principal, sessão detalhada, parte chave da sessão e sumário. Estas fases serão explicadas a seguir.

A primeira fase é a introdução, nela, o moderador se apresentou aos participantes, conversou e expôs sobre o que é o estudo, o propósito do grupo focal e especificamente daquela sessão. Os participantes foram informados que o ambiente virtual seria gravado, a fim de que nenhuma informação se perdesse e tudo ficasse registrado. Também foram apresentados os pesquisadores que fizeram parte da equipe técnica do estudo. Por fim, nesta fase, foram submetidos ao TCLE e permaneceram apenas aqueles que consentiram com as questões do estudo.

A segunda fase, chamada de fase principal, é composta por tópicos e perguntas em relação à percepção dos participantes sobre a intersecção da imagem corporal, BNCC e Educação Física escolar que servirão de guia para o diálogo. A sessão detalhada diz respeito a todos os tópicos importantes para a pesquisa. Parte chave da sessão, é momento central em que os participantes falaram dos seus conceitos, ideias, pensamentos e opiniões do tema proposto. Por fim, no sumário, os participantes tinham a oportunidade de resgatar quaisquer momentos e/ou assuntos e compartilhar novas informações ou retificar sua opinião.

Para a coleta das informações, as transcrições e revisões das sessões dos grupos focais foram utilizadas ferramentas que permitiram gravações de áudio e vídeo e com a observadora

que compunha a equipe de pesquisadores(as) presente, cuja função é realizar anotações e as anotações das primeiras inferências.

Associação Livre de Palavras – Comumente utilizado nos estudos das representações sociais, a Associação Livre de palavras é um método importante para a geração de dados que se estrutura à medida que são evocadas palavras em resposta a um estímulo indutor (COUTINHO; BÚ, 2017). Nesse instrumento, objetiva-se identificar a rede associativa existente de um ou mais construtos de interesse. Para essa investigação, os(as) professores tiveram enquanto o estímulo a resposta mais rápida possível sobre o que vem a mente quando o moderador vociferava a palavra “imagem corporal”. Nesse exercício, os(as) participantes precisavam escrever no *chat* da videoconferência as cinco primeiras palavras.

#### 5.1.4 Procedimentos

Com a finalidade de atingir o número esperado de participantes, foram convidados(as) professores(as) de escolas municipais de diferentes regiões. utilizou-se das mídias sociais para que os(as) professores(as) manifestassem voluntariamente o interesse de participarem como sujeitos da pesquisa. Também foi utilizado o método *snowball* (bola de neve), que se materializa quando são solicitados aos(às) participantes que convidem outros(as) professores(as) que se enquadram nos critérios de elegibilidade. Todos(as) aqueles(as) que manifestaram interesse foram expostos ao tema do trabalho e seus objetivos, mostrando a importância e relevância do estudo. Àqueles(as) que se mantiveram interessados, foram avisados do dia e horário em que ocorreram as sessões. Um dia antes de cada sessão, todos(as) os(as) participantes foram lembrados(as) do compromisso que haveria no dia seguinte.

Em geral, as sessões atrasavam cerca de cinco minutos, pois os(as) professores(as) ainda estavam entrando na videoconferência. Os (As) professores(as) foram expostos(as) a uma breve explicação do que é o grupo focal e, logo após, foi dado início aos diálogos seguindo o guia moderador. Um aspecto positivo que merece ser mencionado é que todos(as) mantiveram suas câmeras habilitadas, como sugerido anteriormente via *WhatsApp*, permitindo dessa forma não só o contato visual, mas também este estímulo importante para as análises dos comportamentos dos(as) professores(as). De igual forma, os(as) professores(as) responderam de maneira importante aos estímulos dados nas sessões, em que se destaca a nuvem de palavras para a tematização do conceito de imagem corporal. Todas as sessões de grupos focais continham enquanto dinâmica de quebra gelo e primeira questão geradora a Associação Livre de Palavras que prevê as evocações dos(as) professores(as) acerca das primeiras impressões quando ouve a palavra “imagem corporal”. Nesta dinâmica, foram convidados a citar as cinco primeiras palavras que vinham a cabeça quando escutaram este termo.

As sessões no total contabilizaram 379 minutos (6 horas e 19 minutos). Tiveram, em média, 94 minutos de duração em cada sessão (DP= $\pm$  4.1), iniciando sua contagem na introdução e cessando no sumário. Após o término dos grupos focais, todo o conteúdo das falas dos(as) participantes foi transcrito na íntegra e seguiu para a análise.

#### 5.1.5 Análise de dados

A análise dos dados foi feita com a técnica da análise de conteúdo. Esta é definida como um conjunto de análises da comunicação, que exige um rigor metodológico significativo e, por isso, medidas são tomadas para garantir a fidedignidade dos resultados, evitando, ao máximo, vieses e análises de aparência (BARDIN, 2016).

Para esta pesquisa, foi utilizada a análise categorial semântica, que é considerada a mais utilizada dentre as técnicas que integram a análise de conteúdo e foi desenvolvida da seguinte forma: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Após a transcrição integral de todas as sessões e de sua leitura exaustiva, o primeiro passo foi desmembrar o texto em unidades de sentido, depois foi iniciado o reagrupamento e, por fim, a separação do conteúdo em unidades ou categorias (BARDIN, 2016).

Portanto, o procedimento de análise e geração dos resultados foi por acervo, ou seja, os resultados-temas foram gerados a partir das falas dos sujeitos da pesquisa. Esta escolha metodológica é considerada apropriada para pesquisas exploratórias como esta que busca compreender como professores(as) de Educação Física entendem a interface entre a sua área de atuação profissional, a BNCC e a imagem corporal.

As categorias geradas a partir da análise dos dados passaram por filtros importante para garantir a relevância de sua existência, sejam eles: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade (BARDIN, 2016). Esses filtros não irão isentar esta análise da subjetividade e viés do pesquisador, pois se tratando de uma pesquisa qualitativa é esperado que estes fatores estejam presentes e contribuam com a produção acadêmica da área. Todavia, objetivam limitar o pesquisador sobre as implicações inerentes à temática que poderão existir ao passo em que a leitura acerca de diferentes áreas é densa. Nesse sentido, o pesquisador permite que suas opiniões sejam filtradas e ameniza a possibilidade de enviesar os resultados, isso garante verdadeiramente (no limite do exposto) que as opiniões dos(as) professores(as) em questão sejam tematizadas.

A exclusão mútua trata do cuidado com os resultados com o objetivo de garantir que nenhuma categoria seja capaz de estar em outra. Já a homogeneidade consiste na atenção do

pesquisador em aplicar os mesmos critérios para a geração de todas as categorias, evitando, deste modo, um viés de confirmação ou dados não representativos do conteúdo analisado. No filtro da pertinência, é um exercício de retorno constante aos objetivos da pesquisa para compreender se as categorias vão ao encontro das intenções propostas no estudo. Por fim, a objetividade busca definir e evidenciar com nitidez os elementos que se destacaram em meio aos dados, para não permitir que a pesquisa esteja à mercê da subjetividade.

### 5.1.6 Critérios éticos

A etapa 02 desta investigação possui a aprovação do Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (Conep/Plataforma Brasil). O registro para a devida comprovação é constituído do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 59581922.9.0000.9047 e do número de registro: 5.570.278 (anexo I). O presente pesquisador assumiu o compromisso de enviar semestralmente atualizações da pesquisa à Plataforma Brasil, os principais resultados após sua conclusão e creditar à equipe técnica o reconhecimento pela assistência concedida em publicações, eventos e apresentações da pesquisa.

## 5.2 Resultados

A tabela 1 evidencia que a média de idade dos participantes em geral foi de 38, 8 anos (DP= 8, 3). Além disso o tempo de atuação profissional geral variou entre um e 33 anos e a média foi de 13,8 anos (DP= 8,0).

Tabela 1. Idade e tempo de atuação profissional geral e por grupo focal.

<b>Grupos</b>	<b>Características</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>
Total dos grupos (n=30)	Idade	25,0	55,0	38,9	8,3
	Tempo de atuação profissional (anos)	1	33	13,8	8,0
Primeiro grupo (n=8)	Idade	29,0	52,0	39,9	9,2
	Tempo de atuação profissional (anos)	1	27	13,6	8,3
Segundo grupo (n=6)	Idade	27,0	46,0	38,3	7,0
	Tempo de atuação profissional (anos)	12	33	17,7	9,7
	Idade	29,0	50,0	38,8	7,0

Terceiro grupo (n=8)	Tempo de atuação profissional (anos)	3	27	15,4	9,2
Quarto grupo (n=8)	Idade	25,0	55,0	38,4	10,9
	Tempo de atuação profissional (anos)	1	33	12,9	9,6

Fonte: Próprio autor (2023).

Já a tabela 2 apresenta dados que caracterizam os(as) participantes. Ao todo, são naturais de oito municípios diferentes, sendo predominantemente do Rio de Janeiro, com 23 participantes (76%). No que diz respeito à formação inicial dos professores, 60% são de universidades públicas (UFRRJ, UFRJ e UERJ). Os municípios de atuação variaram entre 13 prefeituras, dentre os quais 41% atuavam no Rio de Janeiro. Na etapa da Educação Básica que atuam, 56,7% dos(as) professores(as) relataram trabalhar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (n= 17).

No que diz respeito à formação continuada, 53,3% relataram possuir pós-graduação *Lato Sensu* (n=16) e 30% relataram não possuir pós-graduação (n=9). Destes que possuem, 52% são de cursos da área de Educação Física (n=11).

Em relação ao acesso à conteúdos relacionados à imagem corporal na formação inicial, 43,3% relataram que tiveram contato com conteúdos relacionados à imagem corporal, 33,3% relataram que tiveram contato, mas se lembram vagamente e 23% relataram não se lembrar se tiveram.

Acerca da BNCC, apesar de 100% dos(as) participantes afirmarem utilizar o documento, apenas 46,6% relataram que tiveram formação sobre o mesmo (n=14). Dentre essas formações 21,4% foram promovidas pelo município de atuação (n=3), 35,7% foram realizadas por meio de grupos de estudo e discussões entre professores, debates e orientações para o planejamento (n=5) e 42,8% de cursos realizados por iniciativa individual (n=6). Por fim, ao relatarem a frequência de utilização da BNCC como documento de orientação do planejamento, numa escala de cinco pontos que vai de “Nunca” à “Sempre” os(as) professores(as) sinalizaram que: 16,7% relataram que sempre utilizam a BNCC (N=5), 46,7% assinalaram que frequentemente utilizam a BNCC (n=14), 30%, as vezes utilizam e 6,7% raramente utilizam (n=2) a BNCC.

Um maior detalhamento destes resultados pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 2. Características dos(as) professores(as)

Variável	Categoria	Frequência	%
Gênero autodeclarado	Masculino	15	50,0%
	Feminino	15	50,0%
Formados(as) em instituições públicas	UFRRJ	13	43,3%
	UFRJ	3	10,0%
	UERJ	1	3,3%
Formados(as) em instituições privadas	UCB	4	13,3%
	UNISUAN	4	13,3%
	UNIABEU	2	6,7%
	UNIG	2	6,7%
	ESTÁCIO DE SÁ	1	3,3%
Acesso à temática da imagem corporal	Se lembra nitidamente	13	43,3%
	Se lembra vagamente	10	33,3%
	Não se lembra	7	23,3%
Atuação profissional	Anos iniciais	17	56,7%
	Anos finais	5	16,7%
	Ambos	8	26,7%
Frequência com que utilizam a BNCC	Sempre	5	16,7%
	Frequentemente	16	53,3%
	Às vezes	9	30,0%
	Raramente	2	6,7%
Pós-graduação	Lato sensu	16	53,3%
	Stricto sensu	5	16,7%
	Não possui	9	30,0%
Área da pós-graduação	Educação Física	11	52,4%
	Educação	7	33,3%
	Saúde	1	4,8%
	Gestão	1	4,8%
	Dança	1	4,8%
Formação continuada sobre BNCC	Cursos realizados por iniciativa individual	6	42,9%
	Grupos de estudos, discussões entre professores(as) e debates	5	35,7%
	Promovida pelo próprio município de atuação	3	21,4%
	Não tiveram formação sobre BNCC	13	43,3%
	Não se lembram	3	10,0%
Municípios de atuação	Rio de Janeiro	16	41,0%
	Mesquita	7	17,9%
	Barra do Piraí	2	5,1%

Itaguaí	2	5,1%
Queimados	2	5,1%
Seropédica	2	5,1%
Paracambi	1	2,6%
Niterói	1	2,6%
São Gonçalo	1	2,6%
Teresópolis	1	2,6%
Macaé	1	2,6%
Friburbo	1	2,6%
São Pedro da Aldeia	1	2,6%
Nova Iguaçu	1	2,6%

Fonte: Próprio autor (2023). UFRRJ= Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; UFRJ= Universidade Federal do Rio de Janeiro; UERJ= Universidade do Estado do Rio de Janeiro; UCB= Universidade Castelo Branco; UNISUAN= Universidade Augusto Motta; UNIABEU= Abeu Centro Universitário; UNIG= Universidade Iguaçu.

No que tange a Associação Livre de Palavras, a palavra “corpo” se destaca em três dos quatro grupos focais e se repete, ao todo, 17 vezes. No quadro 5 são evidenciadas as palavras enunciadas pelos(as) professores(as) e entre parênteses o numeral corresponde à frequência com que essas palavras foram ditas.

Além disso, há uma prevalência maior de palavras negativas (19) quando comparada as positivas (8), enquanto 52 palavras foram consideradas neutras, ou seja, não representaram por si só algum aspecto negativo ou positivo. As palavras consideradas negativas são aquelas que se relacionam com a definição de imagem corporal negativa (FERREIRA *et al.*, 2014). Dentre estas, se destacam: estética, preconceito, depressão, padrão/padrões, bullying, insatisfação, ansiedade, corpo desejado, discriminação, disfunção, estigma, gordofobia, gordura, imposição, insegurança, medo, obesidade, traumas e vergonha. Em contraste, as palavras positivas foram as que mais se relacionaram à imagem corporal positiva (TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2015): aceitação, saúde, respeito, alegria, autoaceitação, prazer, satisfação e valorização. Essa prevalência pode denotar que a palavra imagem corporal remeteu a mais questões negativas do que positivas entre os(as) participantes. As palavras negativas foram sublinhadas, enquanto as palavras positivas possuem um asterisco ao final. As palavras que por si só não apresentam aproximação nem com a imagem corporal negativa, nem com a imagem corporal positiva fora considerada neutra e não apresenta nenhuma sinalização que a destaque.

Quadro 5: Associação livre de palavras

<b>Associação Livre de Palavras Geral (n)</b>	<b>Associação Livre de Palavras do primeiro grupo focal (n)</b>	<b>Associação Livre de Palavras do segundo grupo focal (n)</b>	<b>Associação Livre de Palavras do terceiro grupo focal (n)</b>	<b>Associação Livre de Palavras do quarto grupo focal (n)</b>
Corpo (17)	Corpo (6)	<u>Depressão</u> (3)	Corpo (7)	Corpo (4)
Percepção (8)	Aceitação (5)*	<u>Estética</u> (3)	Eu (2)	Reflexo (3)
Aceitação (7)*	Autoestima (3)	<u>Preconceito</u> (3)	Imagem (2)	Percepção (3)
<u>Estética</u> (7)	Percepção (3)	Aceitação (2)*	Percepção (2)	<u>Bullying</u> (2)
Espelho (4)	Autopercepção (2)	<u>Insatisfação</u> (2)	Saúde (2)*	Espelho (2)
<u>Preconceito</u> (4)	<u>Estética</u> (2)	<u>Padrões</u>	Lateralidade	<u>Estética</u> (2)
Autoestima (3)	Flexibilidade	<u>Ansiedade</u>	Espelho	<u>Padrão</u>
<u>Depressão</u> (3)	Alegria	Identidade	Criança	<u>Insegurança</u>
Eu (3)	Processo	Personalidade	Infância	Autoaceitação*
<u>Padrão/Padrões</u> (3)	<u>Disfunção</u>	Treinamento Físico	Visão	Satisfação*
Reflexo (3)	<u>Traumas</u>	<u>Estigma</u>	Comunicação	Autoconhecimento
Saúde (3)*	Identidade	Mercado	Recreação	Eu
Autopercepção (2)	Características	Exercício	Prazer*	Outro
<u>Bullying</u> (2)	Fases	<u>Gordura</u>	Formação	<u>Vergonha</u>
Identidade (2)	Esquema corporal	Indivíduo	Imaginação	Sentimento
Imagem (2)	Visualização	Performance	Estrutura	Respeito*
<u>Insatisfação</u> (2)	<u>Medo</u>	Espelho	Cuidado	<u>Corpo desejado</u>
Mídia (2)	Movimento	Perfeição	<u>Gordofobia</u>	Saúde*
Personalidade (2)	Genótipo	Formas divergentes	Mídia	<u>Discriminação</u>
Respeito (2)*	Respeito*	Valorização*	<u>Imposição</u>	Conhecimento
Alegria*	Construção	Deficiência	Aula	
<u>Ansiedade</u>	Personalidade		Representação	
Aula	Autoimagem		Entendimento	



Autoaceitação*	Mídia		Biotipo	
Autoconceito			Psicomotricidad e	
Autoconhecimento			Autoconceito	
Autoimagem			O outro	
Biotipo			<u>Obesidade</u>	
Características			Liberdade	
Outros			<u>Preconceito</u>	

Fonte: Próprio autor (2023). n= número de vezes em que as palavras se repetiram. \*= palavras relacionadas a imagem corporal positiva. Palavras sublinhadas= palavras relacionadas a imagem corporal negativa.

Outro resultado que se destaca é o produto das Associações livres de palavras. As nuvens de palavras ilustram a recorrência demonstrada no quadro anterior em que no centro de cada nuvem se encontram as palavras que mais se repetiram e, à margem, aquelas que tiveram menor recorrência. As figuras 2, 3, 4 e 5 demonstram como os(as) professores de cada grupo realizaram as primeiras associações quando foram estimulados(as) a pensarem sobre a “imagem corporal”. Já as figuras 2, 3, 4, 5 e 6 apresentam o compilado dessas nuvens.

Figura 2: Nuvem de palavras do primeiro grupo focal



Fonte: Próprio autor (2023).

Figura 3: Nuvem de palavras do segundo grupo focal



Fonte: Próprio autor (2023).

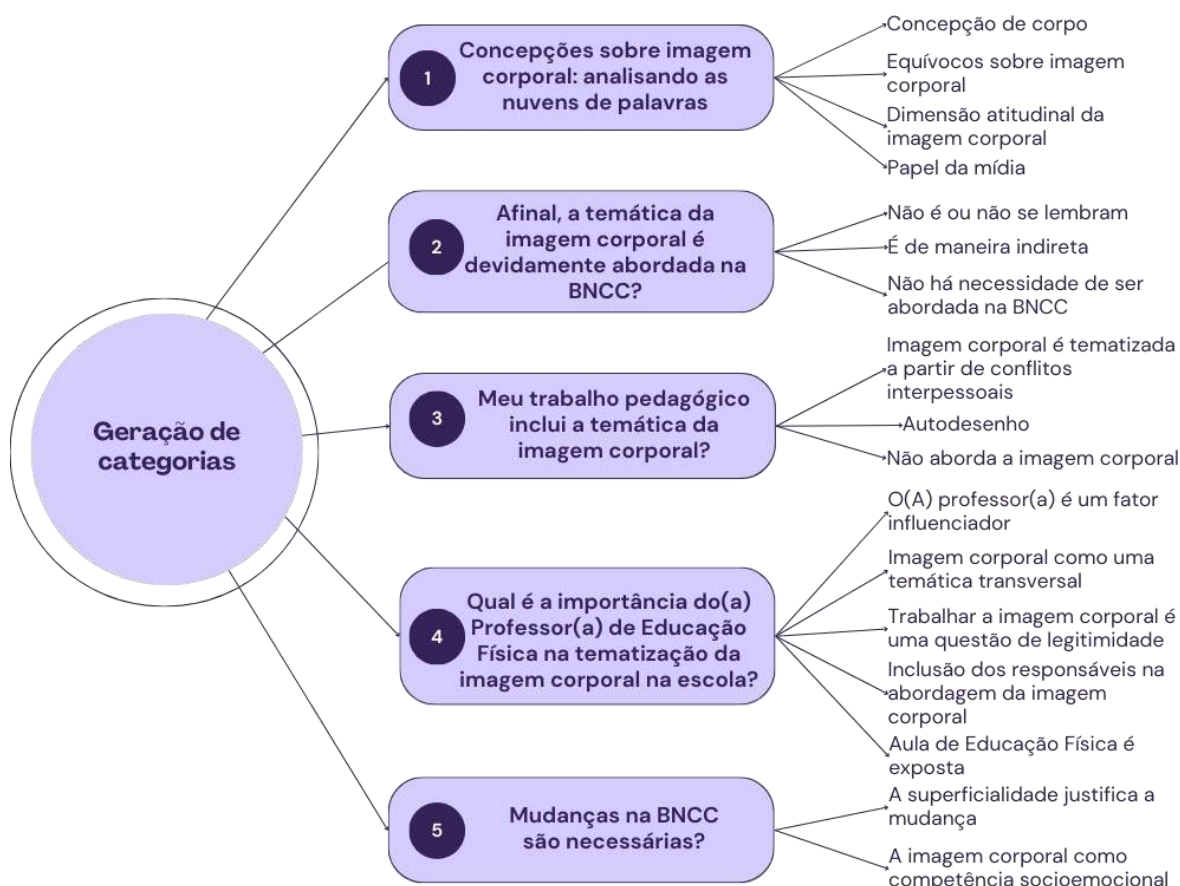
Figura 4: Nuvem de palavras do terceiro grupo focal

Figura 5: Nuvem de palavras do quarto grupo focal



são necessárias? – Sugestões ou não de mudanças na BNCC para a Educação Física. Todas as cinco categorias e suas respectivas subcategorias são ilustradas na figura 7. Além disso, no apêndice V são encontrados outros trechos retirados das falas dos(as) professores(as).

Figura 7. Geração de categorias e subcategorias



Fonte: elaboração do autor (2023)

## 5.3 Discussão

### 5.3.1 Características dos(as) professores(as)

Os dados da tabela 1 evidenciam características importantes sobre os(as) professores(as) investigados. À começar pela formação inicial destes, chama a atenção a maioria (60%) ser formada em instituições públicas, uma vez que segundo BIELSCHOWSKY (2020) 75% dos ingressos totais no Ensino Superior se dão na esfera privada de ensino. Essa diferença pode ser explicada pelo fato de que só participaram aqueles(as) que atuam na Educação Básica na esfera pública, ou seja, perpassaram por um processo seletivo e por isso a

maioria foi de professores que tiveram sua formação inicial em universidades públicas que apresentam melhor qualidade de ensino (BIELSCHOWSKY, 2020).

Esse dado também pode explicar os percentuais apresentados dos(as) professores(as) que possuem pós-graduação (70%). Pautado no tripé ensino, pesquisa e extensão, o ensino superior público pode ter formado, neste caso, professores(as) que valorizam a formação continuada ou o contato constante com atualizações da área de atuação. Outro aspecto que corrobora esta afirmativa é o fato de que 53,3% dos professores possuem pós-graduação *Lato Sensu*. Esse dado expressivo vai ao encontro da Sinopse Estatística da Educação Básica, em que mostra que 90,1% dos professores que possuem pós-graduação fizeram *Lato Sensu* e 9,9% *Stricto Sensu* (BRASIL, 2022). Essa formação continuada é mais procurada por professores(as) da Educação Básica, pois é o modelo que objetiva aprimorar e/ou aprofundar a formação inicial da área de atuação, outrossim, de uma maneira geral são cursos que proporcionam interfaces explícitas com o contexto escolar, com fim a ressignificação atualizada e crítica da atuação do(a) professor(a) (LOCATELLI, 2021). Essas características podem explicar o porquê há uma diferença significativa entre os que realizaram a pós-graduação *Lato Sensu* (53,3%) e *Stricto Sensu* (16,7%).

Ao serem questionados se lembram de terem tido acesso a conteúdos relacionados à imagem corporal, os(as) participantes, em sua maioria, relataram que se lembram nitidamente (43,3%) e 33,3% relataram se lembrar vagamente de terem tido acesso. Esses dados, apesar de recorrerem ao viés de memória, vão de encontro com o que a literatura tem apresentado. Tem-se criado um consenso de que a formação em imagem corporal de professores de Educação Física é deficitária e que esta faz parte de um pilar importante para uma atuação mais eficiente no que diz respeito a este construto (ALMEIDA *et al.*, no prelo; BAILEY; GAMMAGE; VAN IGEN, 2017; BARKER *et al.*, 2022; KERNER; HAERENS; KIRK, 2017). Um universo diferenciado é apresentado pelo estudo de Medeiros *et al.* (2020), em que na formação inicial há uma disciplina que aborda a imagem corporal, todavia, se trata de uma disciplina optativa e com pouca procura dos(as) alunos(as).

No que diz respeito à atuação profissional, os(as) professores(as) apresentaram tempo de atuação média significativo (13.8 anos), apesar do alto valor de desvio padrão (DP=8,0). Esse dado evidencia que parte significativa dos(as) professores são experientes e, portanto, segundo Henrique *et al.* (2018), possuem maiores índices de auto percepção em uma série de competências profissionais. Essas competências, como: a articulação de conhecimentos técnicos e pedagógicos, planejamento, comportamentos e posturas orientados para o ensino,

entre outras, são justificadas em virtude da experiência pedagógica, sendo considerado professores experientes aqueles com mais de dez anos de atuação (HENRIQUE *et al.*, 2018).

Apresentados os dados acima, podemos inferir que os(as) professores(as) participantes são experientes, engajados em sua profissão e preocupados com a manutenção e atualização de sua atuação docente. Portanto, podem explicar a frequência de utilização da BNCC como um documento de orientação principal no planejamento de suas aulas. Os (As) participantes relataram em uma maioria expressiva que utilizam frequentemente (53,3%) a BNCC em seu planejamento. Independentemente das críticas tecidas acerca da BNCC, é um documento atual, legal e normativo da Educação Básica, sendo assim, os agentes atuantes da área precisam conhecer e utilizar este documento. Chama a atenção que 6,66% relataram utilizar a BNCC raramente. Um desses professores justifica em sua fala no grupo focal que é professor de um colégio federal e que na sua unidade escolar utilizam um currículo independente. Ainda assim, este professor sinaliza que utiliza quando necessário.

Em complemento ao parágrafo anterior, apesar de todos os professores mostrarem que utilizam a BNCC e das diferentes frequências relatadas, apenas 46,6% se lembram de terem tido alguma formação sobre a BNCC. O fato da maioria dos(as) professores(as) não terem se lembrado de terem alguma formação acerca da BNCC evidencia um dado similar ao estudo de Romig *et al.* (2022) em que os(as) professores(as) demonstraram conhecer pouco a BNCC e, por isso, se sentiram despreparados para a implementação do que está previsto no documento.

Esse cenário propicia que diferentes professores compreendam de diferentes maneiras do que se trata a BNCC. Destes que tiveram alguma formação sobre BNCC, a menor parte foi aquela promovida pelo próprio município (21,4%). Um dado que se destaca é de que 42,8% terem sido cursos realizados por uma iniciativa individual, que contempla a busca por cursos desta temática. Em um primeiro momento se trata de um cenário positivo, uma vez que os(as) professores(as) tiveram acesso a cursos sobre uma questão atual na Educação nacional. Todavia, os cursos relatados são aqueles que fazem parte dos conglomerados da educação do país, que possuem o interesse em ver uma neutralidade na análise da BNCC e, portanto, abre-se o questionamento se os respectivos cursos contemplam teorias do currículo ou se reforçam a alienação de uma nação imersa em um contexto desigual.

Em síntese, podemos afirmar a partir dos dados coletados do questionário sociodemográfico que os(as) professores(as) de Educação Física participantes configuraram um grupo com heterogeneidades e homogeneidades que se destacam. Se trata de um grupo que se divide em formação inicial na esfera pública e privada, que parte importante teve algum acesso a questões relacionadas à imagem corporal, são professores experientes e engajados em sua

prática docente e que utilizam, mesmo que em graus diferentes, a BNCC como um documento de orientação do planejamento da prática pedagógica.

### 5.3.2 Associação livre de palavras

A imagem corporal, por ser um construto multifacetado, é possível de ser definida a partir de diferentes autores(as), correntes teóricas e, portanto, foi um pilar neste estudo que recebeu uma atenção diferenciada. Com o objetivo de compreendermos quais seriam as concepções dos(as) participantes sobre a imagem corporal, iniciamos as sessões dos grupos focais com a seguinte pergunta “quando eu falo o termo imagem corporal, quais são as cinco primeiras palavras que vêm à cabeça de vocês?”.

Ao analisarmos o quadro 5, identificamos enquanto primeiras impressões que a palavra “corpo” se destaca em três dos quatro grupos focais, ao ser citada por 17 participantes. Este fato é particularmente importante, pois permite a inferência de que o corpo é um aspecto de fácil associação destes(as) participantes e que exerce, à priori, um certo protagonismo. Além disso, há uma prevalência maior de palavras que remetem à imagem corporal negativa quando comparadas as palavras que se aproximam de uma concepção positiva da imagem corporal, o que nos permite inferir que possivelmente há mais concepções negativas relacionadas ao construto do que positivas. Por se tratarem de inferenciais iniciais, faz-se necessário analisar as falas destes professores e professoras com fim a elucidar suas compreensões acerca da imagem corporal e suas interfaces com BNCC e a Educação Física Escolar.

### 5.3.3 Análise de conteúdo

#### 5.3.3.1 Concepções sobre imagem corporal: tematizando a nuvem de palavras

Na primeira categoria, evidenciaremos concepções de professores(as) sobre a imagem corporal, uma resposta ao estímulo do presente pesquisador ao perguntar qual seria o motivo da escolha das palavras da Associação Livre de Palavras. A palavra corpo se destacou dentre todas e evidenciou uma compreensão contemporânea. Além disso, foram encontrados diferentes equívocos sobre a concepção da imagem corporal, apesar de num primeiro momento parecer que os(as) professores(as) definiam o construto como a literatura preconiza (SCHILDER, 1981; CASH; SMOLAK, 2011). Uma parcela minoritária concebe a imagem corporal como um construto também atitudinal. Os(as) professores(as) reportaram o papel da mídia, assim como uma mudança da imagem corporal em diferentes meios sociais.

Um destaque na Associação Livre de Palavras e na discussão inicial sobre imagem corporal foi o corpo. O mais citado em três dos quatro grupos focais, o corpo foi relatado a

partir de uma perspectiva de valorização da existência, meio de inserção e comunicação do mundo, como ponto de referência da elaboração do “eu” e, por fim, porque é o ponto de referência para a imagem corporal. A superação da dualidade corpo-mente, cuja subvalorização do corpo permite que este seja compreendido como máquina ou objeto é fundamental para a compreensão do protagonismo existencial do corpo (MEDINA, 2018; MERLEAU-PONTY, 2018) e precursor da identidade do ser (LE BRETON, 2012).

Especificamente o conhecimento da história do corpo e a superação da dualidade foi evidenciada em uma fala que explicita “...que o corpo antigamente ele era dividido como algo menos importante e a mente era o principal né” (P4). Essa concepção heurística do corpo pode ser vista na seguinte fala: “porque você não tem um corpo, você é um corpo” (P12) e “...o corpo ele tem muitos membros e tem muitas vertentes, ele é um leque, muitas coisas vão sair do corpo e é desse corpo que a gente está falando” (P2). A perspectiva do corpo unitário e multifacetado é fundamental para o entendimento de que as experiências corporais que o ser humano vivencia é um pilar da construção mental de si mesmo.

Em complemento, a compreensão do corpo como meio de comunicação do mundo pode se apresentar de maneira importante, pois parte do pressuposto que o movimento é produto da gestualidade, construída a partir das vivências mencionadas anteriormente, nesse sentido, a comunicação do seu emissor disserta também acerca dele mesmo. Podemos observar essa compreensão na seguinte fala:

O corpo, ele diz tudo sobre uma pessoa, a postura da gente diz tudo, nossos movimentos, nossas gesticulações... falam sobre nós e não falam sobre nós do lado de fora, falam sobre nós do lado de fora e um pouquinho do que a gente carrega aqui dentro (P3)

Assim como a P8 pontua: “O corpo é o meio de expressar o que eu quero dizer” (P8). Além de pilar da comunicação, o corpo foi visto como um elemento fundamental para a identidade. A identidade permite que o indivíduo desenvolva sua imagem e se identifique consigo mesmo a partir de construções resultantes das experiências corporais (RODGERS; ROUSSEAU, 2022; TAVARES, 2003). A identidade aparece em falas como: “então, o corpo é o que você de uma forma entende, aquilo que você enxerga e aquilo que dá a você o termo do eu, né? Quem sou eu? Isso é minha identidade...” (P9) e “Coloquei o corpo, porque o corpo é como uma janela que mostra quem sou por dentro e por fora” (P21).

Quando adentramos especificamente a imagem corporal, em um primeiro momento, os(as) professores(as) apresentaram um conceito significativamente similar ao descrito na literatura (CASH; SMOLAK, 2011; SCHILDER, 1981), mas ao longo do diálogo este conceito apresentou uma série de inconsistências. Inicialmente, os(as) professores relataram que

compreendem a imagem corporal: “como nós nos enxergamos e nós entendemos que o nosso corpo se apresenta, né?” (P11), “porque a questão, também, da imagem, da imagem corporal também é como você se vê, né?” (P14), “a imagem corporal é aquilo que eu me vejo” (P9).

A imagem corporal pode ser definida de diferentes formas, mas de uma maneira geral é comumente aceita pela comunidade científica como a representação mental do próprio corpo, a forma que o nosso corpo se apresenta para nós em nossa mente (KERNER *et al.*, 2022; SCHILDER, 1981). Este construto é classificado entre os aspectos perceptivos e atitudinais, sendo os perceptivos a acurácia de tamanho, forma e peso corporal e os atitudinais pensamentos, sentimentos, crenças e comportamentos relacionados ao próprio corpo (CASH; SMOLAK, 2011). A imagem corporal pode ser positiva e/ou negativa e, como construtos independentes, permeiam o ser humano ao longo de toda a vida (TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2015).

Todavia, a imagem corporal, em parte significativa dos participantes (66,6%), fora confundida com o corpo ou a estética corporal, limitando ou confundindo o construto a um aspecto físico ou com um estímulo visual. Podemos evidenciar esta recorrência a partir das seguintes falas:

A imagem corporal é a questão da estética, eu concordo com o que o P11 falou, você tem várias bolhas e vários nichos de pessoas que não defendem isso, e até o contrário [...] só que mesmo assim a questão da estética ela é muito... cara a nós e a nossos alunos, porque o belo chama atenção, problema é que alcançar isso nem sempre é fácil, ou na maioria das vezes não é fácil... (P12).

Também presente nas falas: “falando das possibilidades que você pode fazer para melhorar a sua autoimagem e, é auto, porque é como você percebe a imagem do seu corpo né, as características” (P1) e:

Muitas das vezes você não se encaixa ali, o que, pra mim, está tudo relacionado à estética [...] essa imagem corporal padrão nem sempre é a saudável, mas as pessoas vêm por estética e querem alcançar aquilo ali independente (sic) de estarem sendo saudáveis e fazendo bem ao corpo, né? (P13).

Uma possível explicação para este equívoco pode estar relacionada com o nome dado ao construto. O termo “imagem corporal” pode induzir as pessoas a se limitarem à imagem que o corpo tem, ou seja, o que é visto do corpo é a imagem corporal. Segundo Tavares (2003), um outro equívoco importante é a utilização de sinônimos para conceituar o mesmo construto, sob a pena de enfraquecê-lo. Ao longo das sessões, as perguntas geradoras previstas foram realizadas utilizando apenas o termo “imagem corporal”, contudo, 13,2% dos(as) professores(as) mencionavam a autoimagem como um sinônimo. A utilização da autoimagem



pode ser identificada, além da apresentada no parágrafo anterior (P1), nas falas: “Minha fala também vai ser na percepção do grupo com relação à posição de partida que foi autoimagem” (P3) e:

[...] a menina se acha horrorosa, muito ligado a essa questão do corpo dela, de como as pessoas a enxergam, e aí coloquei a palavra aceitação porque essa autoimagem, ela, eu acredito que ela interfere é... assim, de forma muito grosseira nessa aceitação, que ela tem nessa autoaceitação né como ela aceita esse corpo, ela se aceita, se ela não aceita, se ela vive numa luta para mudar esse corpo... (P8).

A não utilização do termo de maneira padronizada pode dificultar o estabelecimento epistemológico e conceitual do construto imagem corporal. Este fato é potencializado quando o(a) professor(a) de Educação Física não tem a possibilidade de ler o construto “imagem corporal” na Base Nacional Comum Curricular, o que abre margem de múltiplas interpretações sobre imagem corporal, assim como a percepção ou não do construto no documento.

O fato da maior parte do grupo compreender a imagem corporal de maneira limitada contribui para uma certa tendência narrativa de relacionar a essa “imagem do corpo” com aspectos negativos: “Partindo do pressuposto, né? De que tudo que a gente entende hoje de imagem corporal foi vendida ao longo do tempo, né? Como algo estético, então eu encaro que tenha sim um estigma com essa palavra” (P11) e:

É, eu vejo a imagem corporal, essa questão muito como o bullying, a vergonha né?! [...] você vê as situações de vergonha no bullying com um colega, do próprio eu, como eu me aceito, como é o outro, a mídia como influência o corpo magro, o corpo perfeito, o corpo saudável, que na televisão todo mundo é loirinho do olho azul, todo mundo é loirinho do olho verde e eu não sou, então eu vejo essa, essa ideia da imagem corporal assim. (P26).

Parte significativa dos participantes fizeram associações ao longo das sessões que relacionavam a imagem corporal a uma concepção negativa (40%), como se o construto por si só tratasse de uma dimensão negativa do ser humano. Isto posto, se trata de uma concepção que se afasta da literatura que compreende a imagem corporal como um construto multifacetado, complexo e dinâmico (CASH; SMOLAK, 2011; LACROIX *et al.*, 2023). Como visto, por exemplo:

[...] a gente vai, é, se relacionar com esse nosso corpo, está relacionado com disfunção porquê ... é ... vendo as crianças né comigo desde os 5 anos de idade e, em seguida, (a imagem corporal) parece que é algo que perturba muito eles né?!, quando de fato tem uma situação que coloca o corpo deles em xeque, então parece que algo é algo perturbador, é algo que parece que gira uma chavinha na cabeça das crianças e faz com que a forma como a gente vê né e a forma como eles estão se vendo (P3).

A redução da imagem corporal à dimensão negativa não considera um construto multifacetado que é a imagem corporal positiva (TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2015). Além disso, nesta perspectiva reducionista, há uma supervalorização das influências externas e, especificamente neste grupo, há um equívoco na construção da imagem corporal, como se a visão do outro constituísse a imagem corporal de si mesmo.

Essa compreensão foi identificada em 30% dos(as) participantes, como exemplificado em:

Porque a questão, também, da imagem, da imagem corporal também é como você se vê, né? [...]é porque a gente por dentro, na verdade, só consegue se ver no olhar do outro, né? Que você mesmo não consegue ver exatamente a sua forma corporal [...] então essa manipulação de como eu me vejo, como outro me vê, é imagem corporal (P30).

E pode ser vista na fala de P14 e P13, respectivamente: “Para mim é como eu me vejo e como outro me vê, a definição para mim de imagem corporal é essa” (P14) e “concordo com a p9 é a imagem que a gente tem do nosso corpo, né? E que o outro vê você” (P13).

O entendimento da participação direta do outro na forma que o sujeito representa a si mesmo é considerado um equívoco. A literatura clássica proposta por Schilder (1981) postula a existência de um pilar da imagem corporal chamado “aspecto social”, em que destaca a importância das interações das imagens corporais na construção da própria representação mental. Todavia, esse mesmo autor estabelece que a imagem corporal é um construto individual, subjetivo e ligado a identidade do sujeito. Isso significa dizer que as relações sociais interagem entre si, e são influenciadas mutuamente umas às outras, mas um indivíduo e seus possíveis estigmas, crenças, padrões internalizados não constitui a imagem corporal do outro.

O fato de parte dos(as) professores(as) pensarem dessa forma trás reflexões importantes que merecem ser mencionadas. Colocar “o outro” nessa posição potencializa os agentes da teoria sociocultural (pais, pares, mídia e outros significantes) para além de influenciadores, determinantes da maneira que o sujeito irá se ver, ou seja, abre-se o questionamento se estes(as) participantes, que concebem desta maneira, consideram também mecanismos de proteção ou a possibilidade de os aspectos influenciadores não serem significativamente efetivos. Superestimar este aspecto não só subestima a capacidade da criança/adolescente de se proteger dessas influências, como também não considera que o(a) professor(a) de Educação Física pode ser um agente importante na promoção de experiências corporais ou propostas pedagógicas que facilitem a construção de filtros cognitivos ou amortecedores sociais (ALMEIDA *et al.*, em edição; AMARAL *et al.*, 2019; FERNANDES; FERREIRA; SOARES, 2019; HALLIWELL *et al.*, 2016; KERNER; HAERENS; KIRK, 2018; NEVES; HIRATA; TAVARES, 2015).

Por outro lado, 10% dos(as) professores apresentaram uma compreensão de imagem corporal para além do aspecto físico e estético, caracterizando-o a partir de uma construção subjetiva e relacionada a pensamentos, crenças e sentimentos. A imagem corporal enquanto uma construção subjetiva emergiu na fala de um(a) participante e foi corroborada com gestos corporais de assentimento por outros(as) dois professores. Pode ser notado na seguinte fala:

Olhando aí para nuvem de palavras pessoal, acredito que esse grupo entende que a imagem corporal é uma construção subjetiva, pensando assim no sentido das palavras mesmo que estão aí grandonas [...] por mais que a gente trabalhe isso, a gente na hora de evocar as palavras a gente acredita que é uma formação subjetiva, [...] por mais que a gente faça exercícios, trabalhos e atividades, cada aluno vai construir a sua própria aceitação, a sua própria percepção, isso olhando assim no âmbito geral tá “Moderador” e grupo, parece que a gente entende imagem corporal com uma construção subjetiva (P5).

A percepção da construção da imagem corporal como resultante de uma avaliação subjetiva de si se aproxima da literatura (THOMPSON *et al.*,1999; BURGON; BEARD; WALLER, 2023), sobretudo quando a individualiza como o P5 relatou. Nesta fala, é possível inferir que por mais que o ambiente seja propício e as atividades propostas com vistas a promoção da imagem corporal positiva existam, por exemplo, a vivência e a interpretação daquela experiência corporal será única e possivelmente com significados singulares a cada aluno(a).

A relação da imagem corporal à pensamentos, crenças e comportamentos se aproxima com o que a literatura postula sobre a imagem corporal para além dos aspectos perceptivos de acurácia da forma, tamanho e peso corporal, os aspectos atitudinais relacionados ao próprio corpo (CASH; SMOLAK, 2011). Podemos exemplificar a partir das falas dos participantes P19 e P27, respectivamente:

Olhando essa nuvem de palavras né, eu acredito que foi essa configuração aqui porque a imagem corporal ela também é permeada por muitos pensamentos e crenças que as pessoas têm de si e do seu corpo e essas crenças e pensamentos elas vêm a partir do objeto concreto que a pessoa tem que é o seu próprio corpo (P19).

Por se tratar de imagem corporal, então a imagem do corpo. É... eu pensei logo em sentimento, no sentido de como a pessoa se sente no seu corpo, ou ela se sente do que ela vê, então assim é... o modo como ela se sente, que nem sempre aquilo que ela vê, e aí vem no espelho, né, realmente é aquilo [...]Porque quando a gente fala em corpo, em imagem corporal, a gente precisa ter essa noção de respeito, respeitar o nosso corpo, respeitar o corpo do outro e isso nem sempre acontece, né? (P27)

A compreensão do caráter multifacetado da imagem corporal é importante para o entendimento das possibilidades de internalização de ideais de beleza e sob quais mecanismos

e os comportamentos que sinalizam esse desenvolvimento. Além disso, de quais maneiras o(a) professores de Educação Física podem refletir a realidade da comunidade escolar em que atua. O fato de ter sido uma minoria de professores(as) a relatarem mais de uma dimensão da imagem corporal, sobretudo o caráter subjetivo da construção e desenvolvimento desse construto chamam a atenção pois vão de encontro ao dado inicial de que a maioria dos(as) participantes tiveram contato com a imagem corporal na formação inicial. Outrossim, as falas apresentadas chamam a atenção, pois a compreensão da imagem corporal pode impactar direta ou indiretamente na forma que esse construto será tematizado (ou não) nas aulas de Educação Física, ou se estigmas corporais e de peso ou ideais de beleza serão perpetuados ou potencializados (BARKER *et al.* 2022).

A mídia emergiu na fala de 13% dos(as) professores(as) enquanto um agente impositor de um ideal de beleza e influenciador da imagem corporal. Segundo a teoria sociocultural, a mídia é um agente influenciador importante da imagem corporal, sobretudo a mídia social (HARRIGER; THOMPSON; TIGGEMANN, 2023; THOMPSON, 1999). A literatura tem chamado a atenção sobre como as mídias sociais têm impactado diferentes populações (HARRIGER; THOMPSON; TIGGEMANN, 2023; KURZ *et al.*, 2022; PAXTON; MCLEAN; RODGERS, 2022). Por isso, esforços têm sido realizados a fim de desenvolver cada vez mais programas de mitigação do poder influenciativo deste fator. A preocupação evidenciada pelos(as) professores(as) pode ser vista nas seguintes falas:

Mídia, porque eu acredito que a mídia ela influencia muito essa aceitação, né? porque ela está a todo momento ali na nossa vida... é, agora mais ainda, com rede social, mas a televisão já fazia isso quando eu era adolescente, agora com a rede social a coisa está mais ainda agressiva para esses adolescentes e como essa mídia dita uma estética para esse corpo... (P8).

Hoje, a mídia cobra uma... uma função de imagem corporal, de um padrão corporal que as crianças de certa forma já estão envolvidos através do TikTok, e... do Instagram, e de outras redes sociais que eles ainda não entendem como essa estrutura funciona, e mais para frente ainda a questão dessa aceitação do próprio corpo que bate na adolescência, às vezes um adolescente já deprimido e a gente vê uma geração cada vez mais doente (P16).

Uma possível explicação para a eficiente influência da mídia social na imagem corporal é justamente o seu caráter de utilização. Enquanto na mídia tradicional o usuário assumia uma postura passiva sob a televisão ou revista, por exemplo, na mídia social o usuário é um colaborador (ou não) dos ideais disseminados na plataforma, passa a ter uma postura ativa no fomento desta, engajado e “seguidor” de *influencers* de uma maneira geral. Além disso, enquanto a mídia tradicional nitidamente realiza pausas na programação para inserção de propagandas pagas, nas mídias sociais existem propagandas pagas que são realizadas como se

fizessem realmente parte da vida do outro como um produto que agrega valor ao *life style* de quem é admirado (HARRIGER; THOMPSON; TIGGEMANN, 2023; KURZ *et al.*, 2022; PAXTON; MCLEAN; RODGERS, 2022).

Outras questões surgiram em menor representatividade dos participantes, mas que merecem espaço, pois contribuem para a discussão da temática. Como os métodos preveem uma análise de conteúdo semântica, abre espaço para conteúdos pertinentes a temática.

Em um grupo houve divergências de opiniões sobre a trajetória da imagem corporal. Inicialmente, uma participante estabeleceu que a imagem corporal vai da infância até a vida adulta e, depois, pré-determinou uma trajetória de desenvolvimento da imagem corporal. Em seu contraponto, outra participante logo após disse que a imagem corporal se dá em fases e cada indivíduo possui uma trajetória:

Processo, por causa a imagem corporal, ela é um processo que é desenvolvida da infância até a vida adulta [...] acho que no final de tudo que eles (as crianças) vão, acredito eu, quando tiver com uns 20 anos, não sei, é eles vão começar a criar estratégias e participar né de espaços que questione o que tanto foi esse processo todo que foi traumático, né? Então, no finalzinho que de fato eles vão começar a refletir sobre esse corpo, sobre é... esse corpo que transita de diversas formas e tudo mais, então foram essas palavras que eu coloquei (P3).

Enquanto a P4 entende que é uma questão de fases: “Eu queria falar de fase porque só para poder entender o contexto e como uma forma de complementação. Quando eu falo em fases é que cada criança ela pode se apresentar de uma forma, em determinado ano da escolaridade dela...”.

Segundo Lacroix *et al.* (2020), é necessário a comunidade acadêmica revisitar o desenvolvimento da imagem corporal de adolescentes, uma vez que em seu estudo longitudinal, apesar de suas limitações sociodemográficas, evidenciaram múltiplas trajetórias da imagem corporal considerando afeto positivo, autoestima, chacota e dieta restritiva. Em uma meta análise de estudos longitudinais da mesma autora (LACROIX, *et al.*, 2023) acerca do desenvolvimento da imagem corporal normativa, evidencia que pesquisadores precisam rever a concepção de que a imagem corporal na adolescência é um período de risco por si só e, talvez, preocupações devam ocorrer em etapas anteriores da vida que podem ser agravadas na adolescência.

Uma fala da participante P1 chama a atenção pois apresenta uma situação em sala de aula em que os(as) alunos(as) que já exibiam seus corpos na internet com danças no *Tik Tok* relataram ter vergonha ou outra percepção sobre si na escola. Pode-se perceber isso na fala abaixo:

[...] é impressionante como quando a gente tira foto da pessoa, a pessoa quer saber como ficou o corpo na imagem corporal vista por você, ou seja, todo mundo na sala de aula já vê a imagem corporal de todo mundo, mas quando posta, e uma fotografia e é apresentada em grupo, para que todos vejam aquilo que todo mundo já tem acostumado, com a sua autoimagem, você, a sua aceitação, perante essa autoimagem na turma fica diferenciada [...] os comportamentos são diferentes, então corpo por isso, porque uma coisa é eu fazendo tik Tok, lá eles vivem fazendo isso na escola, né? outra coisa eu pegar essa imagem e falar: “essa aqui é a sua imagem no nosso trabalho” (mudou o tom de voz para passar da sua fala para a da aluna) “Ah professora, pelo amor de Deus não mostra isso”, mas é você, é como todos te enxergam, mas eu não me enxergo assim na frente deles...

Desconsiderando equívocos que já foram citados anteriormente, essa fala evidencia o que a Waring e Kelly (2020) chamam de imagem corporal relacional. Essa teoria postula que a imagem corporal do sujeito pode perpassar por alterações de estado à medida que características percebidas de outras pessoas específicas em um ambiente são levadas em consideração (WARING; KELLY, 2020). Neste caso, aparentemente o fato dos(as) alunos(as) estarem na sala de aula, no ambiente escolar, em meio aos seus pares e professor(a) pode ter alterado índices relacionados a imagem corporal de estado. A compreensão de que a imagem corporal pode variar de acordo com ambientes e a partir da interação com pessoas específicas pode auxiliar o(a) professor(a) na tomada de decisão acerca de tematizar a imagem corporal em lugares e momentos oportunos.

Em resumo, identificamos que uma parte considerável dos(as) professores(as) compreendem a imagem corporal de maneira parcial, resumindo-a à percepção e as vezes confundindo com a imagem do corpo ou a estética corporal. Além disso, diferentes equívocos foram cometidos por distintas parcelas dos grupos de maneira a chamar a atenção sobre qual imagem corporal estes(as) professores(as) tiveram acesso em sua formação inicial. Essa disparidade de opiniões permite o questionamento de “se” e “como” a imagem corporal é tematizada em suas aulas. Além disso, se ela está tematizada na BNCC.

#### 5.3.3.2 Afinal, a temática da imagem corporal é devidamente abordada na BNCC?

Nesta categoria, emergiram as falas dos(as) professores(as) sobre a existência da temática da imagem corporal na BNCC. Em resposta a esta questão geradora, objetivamente os(as) participantes divergiram de opinião. Uma parte significativa afirma que a temática da imagem corporal não está ou não se lembra se está no documento, outra parte relata que o termo não está explicitamente no documento, mas afirma a existência de trechos que podem se

aproximar do construto. Por último, uma pequena parcela acredita que não seria necessário ter a imagem corporal no documento.

Cerca de 43% dos(as) professores(as) afirmaram que a imagem corporal não está na BNCC ou não se lembram. O fato de parte significativa dos(as) professores(as) não enxergarem tal temática no documento que estabelece a base normativa da Educação Básica se apresenta como um dado alarmante. Podemos nos basear além da fala do P7 “...realmente não lembro de ter visto...”, também na fala do(a) seguinte participante:

Eu... eu particularmente... eu não consigo enxergar né, a imagem corporal [...]eu não vejo a BNCC respaldando e dando esse acesso a essa informação para que os professores possam basear o seu trabalho de forma a elucidar isso para os alunos e tratar isso de forma positiva. (P11).

Apesar da BNCC não ser um currículo, se trata de um documento normativo que objetiva balizar conhecimentos considerados essenciais para a Educação Básica, por isso, é de central importância que o termo “imagem corporal” esteja tematizado adequadamente no documento. A utilização da terminologia é particularmente importante, neste caso, para demarcar conceitualmente e epistemologicamente de qual (como, quando, porque o) construto se faz importante tematizar no ambiente escolar, sobretudo, nas aulas de Educação Física. A compreensão, por parte dos(as) professores(as) desta pesquisa, da não existência da imagem corporal na BNCC pode dificultar seus estudos sobre a área, assim como dificultar analisar o contexto de atuação com a perspectiva da formação da identidade corporal e no planejamento com vistas a promoção de um ambiente propício para o desenvolvimento da imagem corporal positiva, ou seja, pode impactar diretamente na atuação docente e acarretar numa improvisação pedagógica. Esse fluxo de raciocínio fora reverberado pelo(a) participante P3:

[...] também não me recordo em algo específico e direcionado da imagem corporal, a gente trabalha ele de uma forma muito subjetiva para falar a verdade, fonte da nossa cabeça [...] e aí a gente, é... trabalha a partir muito da nossa visão e do que a gente entende enquanto educação física, que vai contribuir futuramente para a construção da subjetividade do aluno, [...] mas são questões que vão surgir a partir do que a gente entende enquanto educação física e a imagem corporal. Acredito que seja também a mesma coisa, não de uma forma é, explícita na base, e também é deficitária porque, por exemplo, acredito que esse é um grupo de professores que minimamente se preocupa em dialogar né e questionar a base, mas outros talvez se orientem a partir do que é técnico na base, só fiquem naquilo sem ampliar o discurso... (P3).

A mobilização de saberes docentes na atuação profissional acontece de maneira articulada e dinâmica, em que diferentes saberes assumem o protagonismo da atuação do(a)

professor(a) (TARDIF, 2002). Na fala acima, percebemos que a tematização do(a) professor(a) está vinculada às suas experiências de vida, ou saberes experienciais (TARDIF, 2002). Considerando que se trata de um construto que se desenvolve ao longo de toda a vida e que, sob uma mesma vivência duas pessoas podem ter diferentes interpretações, abre-se margem para questionar que ideais corporais ou de imagem corporal podem ser propagados pelos(as) professores(as) nas inúmeras aulas de Educação Física (BARKER *et al.*, 2022).

O fato da Educação Física ser o componente curricular que possui o corpo enquanto foco de estudo, trabalho e tematização faz com que diferentes corpos estejam constantemente em evidência (BALLI; ERTURAN-ILKER; ARSLAN, 2014). Nesse sentido, este cenário pode facilitar o desenvolvimento da imagem corporal positiva e/ou negativa. Segundo Barker *et al.* (2022), professores(as) de Educação Física que dão foco aos princípios de saúde e condicionamento físico em suas aulas podem potencializar os ideais de beleza que são socialmente impostos.

Esta discussão é particularmente importante quando consideramos que os(as) próprios(as) professores(as) de Educação Física podem ter estigmas de peso e ideais corporais internalizados (O'DEA; ABRAHAM, 2001). Neste caso, ideais citados anteriormente podem estar intrínsecos nas práticas corporais propostas, assim como no conteúdo da fala destes(as) professores(as) aos(as) alunos(as). Por isso, a literatura tem chamado a atenção para o aprimoramento da formação destes(as) professores(as), ao passo em que a reconhecem como um fator insuficiente atualmente e que propicia a perpetuação ou a potencialização de ideais de beleza e da imagem corporal negativa de maneira geral (BARKER *et al.*, 2022; KERNER; HAERENS; KIRK, 2017).

A BNCC, neste caso, potencializa uma fragilidade importante no que diz respeito à imagem corporal e Educação Física. Todavia, ao considerarmos a primeira etapa desta pesquisa, identificamos de maneira indireta e superficial possíveis similaridades entre trechos da BNCC e a temática imagem corporal. Quando ampliamos esta perspectiva, é possível que percebamos que em outros países existem semelhanças e diferenças com o Brasil. Em um estudo de revisão recente de Barker *et al.* (2022), em uma breve análise dos documentos curriculares de países de diferentes culturas, os(as) autores(as) identificaram que a imagem corporal se apresenta de diferentes formas. Neste estudo em específico foram citados os países: Suécia, Nova Zelândia e Austrália.

Primeiro, no documento sueco não há o termo “imagem corporal” ou “*Kroppsuppfattning*” (Tradução do *google translator*), mas fala sobre o papel da Educação Física enquanto componente que irá ajudar o aluno a ser consciente da existência de diferentes



ideais corporais (SCHUBRING; BERGENTOFT; BARKER, 2021; SKOLVERKET, 2011). Similarmente, a Nova Zelândia não descreve explicitamente a imagem corporal, mas fala sobre a promoção da valorização da identidade pessoal em diferentes contextos sociais (NEW ZEALAND, 2014). Ao colocarmos em perspectiva esses dois documentos supracitados e a BNCC percebemos mais semelhanças do que diferenças, contudo, não necessariamente isso representa algo positivo.

Quando visitamos o currículo Australiano, há no total seis menções diretas à imagem corporal que se referem a diferentes facetas do construto, como: promoção da identidade, conscientização de estereótipos de gênero e conscientização do papel da mídia e suas mensagens, entre outros. Vale destacar inclusive que uma menção é utilizada em um quadro exclusivamente para definir o construto, ou seja, permite que o(a) professor(a) conheça (relembre, reforce e até ensine) o construto, o que evidencia um avanço fundamental quando comparado ao documento Brasileiro, ao Suéco e ao Neozelandês (NSW EDUCATION STANDARDS AUTHORITY, 2018).

Uma diferença tão expressiva como a vista no parágrafo acima quando comparamos a Austrália com a Suécia, Nova Zelândia e Brasil, chama a atenção. Essa singularidade pode ser explicada pela importância dada a este construto tanto pelo governo quanto pelos(as) pesquisadores(as) da área. Em um estudo bibliométrico realizado por Andersen e Swami (2021), sobre a revista mais relevante de imagem corporal no mundo, *Body Image*, foi observado que, no período de 2004-2020, a Austrália foi o terceiro país que mais possuiu autores, artigos e relações acadêmicas interinstitucionais na área, ficando atrás apenas de Estados Unidos e Inglaterra, respectivamente. Esse dado nos evidencia que há uma conscientização em diferentes esferas sociais acerca do construto há pelo menos 19 anos, tempo de existência da respectiva revista. Neste mesmo estudo, Brasil e Suécia aparecem nas estatísticas, mas não evidenciam números significativos a ponto de serem discutidos no artigo.

Além dos equívocos relacionados a conceituação da imagem corporal, há uma parcela importante que não percebe aproximações superficiais entre o construto e a BNCC. Esse fato permite inferir que possivelmente a formação inicial (se houve) não fora suficiente e chama a atenção à necessidade de formações continuadas acerca da imagem corporal na Educação Física Escolar, considerando a BNCC. Além disso, se parte importante apresenta equívocos e afastamento das produções que conceituam a imagem corporal e não percebe a existência de trechos na BNCC que podem ser utilizados para a tematização da imagem corporal, permite questionar se esta parcela dos(as) professores(as) desenvolve trabalhos relacionados à temática.

Quando inserimos na discussão aqueles(as) professores(as) que reconhecem de maneira indireta a imagem corporal no documento, há considerações importantes. Cerca de 30% dos(as) professores relataram que o termo imagem corporal não está no documento, mas que em diferentes lugares da BNCC pode-se estabelecer uma aproximação com o construto. Parte desse grupo pode ser representado a partir da fala do P26: “Na BNCC é... acho que está presente na parte de ginásticas, né? [...] mas é muito amplo” e nas seguintes falas:

[...] eu posso perceber é que também, não com esse nome, mas dentro do contexto nas competências específicas para educação física, a BNCC traz um rol de competência específicas a Educação Física para o ensino fundamental e ali a gente consegue visualizar é áreas em que pode-se perceber e discutir essa temática...(P7).

Só para complementar mesmo, é a única coisa que eu percebi que está na BNCC, que ela menciona a imagem corporal, seria você identificar os padrões de beleza, estética, tudo o que está presente na mídia e você inclusive criticar isso, então a gente pode usar esse gancho né para poder trabalhar com temas transversais dentro de sala de aula... (P12).

O fato de uma parte dos(as) professores(as) perceberem a imagem corporal em lugares da BNCC evidencia um aspecto positivo deste grupo. Estes(as) professores(as) ao passo em que reconhecem a imagem corporal no documento, também reconhecem a sua limitação em não ser mais explícito em:

Na verdade, até tem p14, não com esse nome, mas é o que dá a entender (sinalizou com o encolhimento dos ombros e mostrando as palmas das mãos para fora) [...] que você de alguma forma se conheça, que você perceba quem você é e também na relação com o outro, que respeite, valorize o outro. Talvez não tenha o termo, né? Imagem corporal, talvez você não encontre, mas talvez algo sugerindo que você possa trabalhar. Tem uma parte do (documento)... que eles falam sobre a criticidade da mídia, você criticar a mídia, no sentido, assim, de ser reflexivo sobre o que é passado para você (P9).

E na fala do(a) P8: “...a imagem corporal ela entra de uma forma muito tímida, ela não entra de uma forma explícita na BNCC o grande perigo que eu acho disso é, por exemplo, dependendo do viés do professor ele não vai abordar essa questão da imagem corporal...”. Em diálogo com o(a) participante P3 quando é falado sobre a existência de professores que não “ampliam o discurso” no sentido de não buscarem abordar temáticas que não estão explicitamente descritas na BNCC, o(a) participante P8 sinaliza também esse aspecto evidenciando que é uma preocupação de alguns professores em relação a não abordagem da imagem corporal e isso abrir margem para a não tematização do construto.

Somado a isso, há outro elemento de discussão fruto do diálogo dos(as) professores(as). Partindo do pressuposto que houve uma variedade de concepções sobre imagem corporal, é

possível questionar se o grupo que não percebe a existência do construto aborda a imagem corporal e, além disso, permite questionar como, neste presente grupo, ocorrem as abordagens da imagem corporal em suas aulas, se se apresenta uma atuação de maneira equivocada ou distante da literatura (BARKER *et al.*, 2022; KERNER; HARENS; KIRK, 2017), e isso deve ser um aspecto que merece atenção. Segundo Yager *et al.* (2013), o próprio ambiente voltado para aprendizagem é um dos aspectos que torna a escola propícia para a tematização da imagem corporal, portanto, em uma narrativa inversa também podemos inferir verdade, ou seja, uma escola em que o professor de Educação Física possui concepções e crenças acerca da imagem corporal distantes do que a literatura preconiza assertiva pode tornar um ambiente ideal para a disseminação de estigmas de peso, ideais de beleza, entre outras questões (BARKER *et al.*, 2022; KERNER; HARENS; KIRK, 2017).

Isso significa dizer que a ausência explícita da imagem corporal dá a ideia de que: “Cabe ao professor ter aquele olhar crítico, fazer aquela análise e resgatar e está sempre fazendo uma ligação com o tema” (P30), ou seja:

Ela (BNCC) tem brechas, ela tem brechas que a gente precisa levar o nosso *feeling*, nosso conhecimento de outros campos, da... da... da pós-graduação, de outras abordagens para complementar a BNCC, mas ela deixa, infelizmente, ela deixa essas brechas, a imagem corporal é uma delas (P13).

A fala dos(as) participantes P30 e P13 evidenciam a necessidade do(a) professor(a) recorrer a outros conhecimentos para uma possível abordagem da imagem corporal. Se trata de um cenário preocupante, pois é possível que esta temática sequer tenha perpassado a trajetória formativa deste(a) professor e tampouco na formação continuada.

Uma temática de tamanha relevância, exposta ao longo desta dissertação deveria ter além do seu nome e sua definição, sua importância para a Educação Física Escolar e para as crianças e os(as) adolescentes.

Na contramão dos dois grupos anteriormente citados, 6,7% dos(as) professores(as) relataram que não acreditam ser necessário estar explícito a imagem corporal na BNCC. Os (As) participantes explicitaram suas opiniões com base em explicações similares e escancaram parte da relevância deste estudo, em que se segue: “...eu acho que não é preciso mencionar diretamente a imagem corporal porque ela realmente já está presente nas atividades e ela se mostra mais claramente nas atividades ao longo das aulas...” (P4) e:

Nessa questão de exclusão, como você vê o colega, como colega se vê. A gente consegue trabalhar isso no nosso dia a dia. Então, em todas as... as... as áreas de conteúdo, sempre aparece uma situação que a gente pode trabalhar em cima, não precisa ser (escrito) explicitamente ali (P25).

Em ambas as afirmativas, os(as) professores(as) consciente ou inconscientemente relatam a imagem corporal como uma temática secundária. Ao analisarmos as falas, a atuação do(a) professor de Educação Física no que diz respeito a imagem corporal se limita possivelmente a remediar um conflito interpessoal entre os(as) alunos(as) e/ou uma situação de violência com o corpo do outro como o *Body Shaming*, *Bullying*, *Teasing* entre outros. A ausência de planejamento e intencionalidade pedagógica para a imagem corporal positiva, por exemplo, evidencia o não conhecimento acerca do construto, tampouco seu papel enquanto agente fundamental na facilitação do desenvolvimento da imagem corporal.

Em suma, nesta categoria, evidenciamos as percepções dos(as) professores(as) se compreendem que a imagem corporal faz parte da BNCC. Com opiniões divergentes, parte importante não percebe a imagem corporal na BNCC, o que se apresenta enquanto característica negativa desta parcela. Por outro lado, outro grupo importante relata que a imagem corporal está na BNCC de maneira indireta e que isso pode ser um problema para aqueles que não compreendem ou se limitam a aplicar o que está prescrito no documento. Por fim, parte minoritária acredita que não é necessário que a imagem corporal esteja explicitamente descrita na BNCC, uma vez que ela acontece todos os dias na tematização de conteúdos, o que coloca a imagem corporal enquanto tema secundário e subvalorizado, além de não reconhecer a própria importância enquanto possível agente facilitador do desenvolvimento da imagem corporal positiva.

#### 5.3.3.3 Meu trabalho pedagógico inclui a temática da imagem corporal?

Nesta categoria foram reunidas falas dos(as) professores(as) que descreveram de que forma tematizam a imagem corporal nas aulas de Educação Física. Dada a centralidade que o corpo possui, este componente curricular tem um significativo potencial na forma como crianças e adolescentes experimentam seus corpos. Essa influência pode ser positiva e/ou negativa a depender principalmente dos valores que permeiam as aulas deste componente e do(a) professor(a) que irá ministrá-lo. Nesse sentido, ao passo em que se apresenta como um lugar-tempo ideal para a promoção de experiências positivas relacionadas ao próprio corpo, podem também promover o culto à estética, promovendo um cenário de hierarquização de corpos, não só em seu discurso, mas também nas atividades valorizadas pelos(as) professores(as) (BARKER *et al.*, 2022).

Os(As) professores(as) relataram trabalhar a imagem corporal de maneiras diferentes. Primeiro aspecto que chama a atenção é que cada participante se limitou a apresentar de uma maneira geral apenas uma forma de abordar a imagem corporal e se dividiram entre aqueles

que: abordam em conflitos interpessoais a partir do respeito, autodesenho e uma minoria afirmou não trabalhar.

A maior parte dos professores (57%) afirmou que trabalham a imagem corporal a partir de conflitos interpessoais relacionados ao corpo. Pode-se observar na fala dos(as) participantes que os(as) alunos(as) constantemente apresentam um comportamento comparativo corporalmente e até ofensivo em relação ao desempenho motor e ao corpo, como podemos ver nos trechos abaixo:

[...] a gente acaba trabalhando porque: primeiro que é uma situação gritante nas aulas, na própria condução, seja de uma estafeta você tem que trabalhar a imagem corporal, porque o outro está brigando com o outro, porque correu mais devagar, porque é mais pesadinho, então você tem que estar todo momento interferindo e trabalhando com essas questões de respeitar o outro, respeitar o corpo do outro, se respeitar, mas eu acho que a BNCC peca nesse sentido ela dá muita margem, é eu acho que ela dá muito subsídio para aquele professor que é muito técnico, de modo que se você não tivesse sensibilidade você vai trabalhar técnica e competência e acabou porque é difícil...(P8).

Eu, pra ser sincera [...] fundamental é a questão que eu falei, de atitude né. Alguém falou aí que a criança foi chamada de feia [...] então eu acho que como conteúdo (eu) não trabalho, (trabalho) mais na questão de atitudes de situações que acontecem e que acaba esse conteúdo entrando (P14).

Eu acho que a todo momento você vai ter a oportunidade de trabalhar a imagem corporal do seu aluno, que eu acho que a gente faz diariamente, todas as aulas têm alguma coisa, pelo menos eu tenho essa experiência, que é a toda aula um chamou daquilo outro (P9).

Esse grupo significativo apresenta um importante comportamento no cotidiano docente. A atuação do(a) professor(a) de Educação Física com o objetivo de mediar conflitos interpessoais entre os(as) alunos é fundamental para que sejam determinados valores relacionados ao respeito com o outro. Essa prática é importante pois estabelece conexão com o que a BNCC descreve na 4ª competência específica da Educação Física em: “Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e **discutir posturas consumistas e preconceituosas**” (BRASIL, 2018, p. 223, grifo nosso). Assim, como na página 61 nas diretrizes gerais para o Ensino Fundamental- Anos Finais:

[...] é preciso considerar a necessidade de **desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores** e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (BRASIL, 2018, p. 61, grifo nosso)

Todavia, essas falas evidenciam reflexões importantes sobre a prática docente. Primeiro, embora não sejam permitidas violências relacionadas ao corpo, o que deve ser considerado positivo, não se trata de uma estratégia pedagógica planejada com objetivo de facilitar o desenvolvimento da imagem corporal positiva, por exemplo. Além disso, considerando que estas e outras falas como:

Como o meu colega falou, eu acho que a gente acaba abordando de acordo com as crianças no dia a dia, porque acabam acontecendo situações que obrigam a gente a falar sobre isso, tem sempre um coleguinha que implica com o outro [...] então você acaba trabalhando o bullying, você trabalha no respeito né, pelo outro, pela imagem do outro (P20)

Evidenciam relativamente uma frequência significativa de casos, como algo pertencente ao dia a dia. Isso nos permite questionar se possivelmente considerar apenas esta forma de trabalho da imagem corporal é realmente efetiva, uma vez que a recorrência se faz presente. Neste sentido, cabe considerar o alinhamento desta com outras estratégias sistematizadas, planejadas e alinhadas com a literatura (BARKER *et al.*, 2022; KERNER; HARENS; KIRK, 2017).

Segundo a revisão realizada por Barker *et al.* (2022) em que se objetivou compreender intervenções em imagem corporal sob uma perspectiva pedagógica considerando a Educação Física, fora identificada a existência de princípios que guiam as intervenções. Os autores identificaram quatro princípios: Intervenções baseadas principalmente em princípios cognitivos e/ou comportamentais, intervenções baseadas principalmente na corporeidade, intervenções baseadas principalmente em reflexão crítica e, por fim, intervenções baseadas principalmente na ideia de que maior nível de atividade física melhora a imagem corporal.

Intervenções baseadas em princípio cognitivo e/ou comportamental são aquelas em que partem do princípio de que o fornecimento de informações sobre a imagem corporal pode alterar a percepção dos alunos sobre o mundo e consecutivamente mudar seus comportamentos para uma melhor experiência corporal (YAGER; MCLEAN; LI, 2019). Intervenções baseadas na corporeidade objetivam, ao se aprofundar na experiência do movimento, que os(as) alunos(as) ressignifiquem as práticas corporais e assim aumentem a conexão do sujeito consigo mesmo. Nessa proposta, há exemplos com a utilização da ioga e da prática de aventura (BAENA-EXTREMERÁ; GRANERO-GALLEGOS; ORTIZ-CAMACHO, 2012; HALLIWELL *et al.*, 2018). Intervenções de reflexão crítica objetivam estimular os(as) alunos(as) a avaliar ideais corporais socialmente disseminados, questionar normas culturais hegemônicas e conscientizar que estereótipos corporais podem desencadear em desfechos negativos, como transtornos alimentares e de humor (AZZARITO; SIMON; MARTTINEN, 2016). As intervenções de

aumento de prática de atividade física estão em consonância com a ideia de que pessoas mais fisicamente ativas apresentam representações positivas de si. Neste caso, são propostas atividades inclusivas que proporcionam prazer e desvalorizam o ambiente e atividades competitivas (BONAVOLONTÀ; CATALDI; FISCHETTI, 2021).

Como é possível notar, todos os quatro modelos de intervenção classificados por Barker *et al.* (2022) consideram atividades mais que planejadas, com intencionalidade pedagógica. Além disso, a imagem corporal é tematizada de diferentes maneiras, em que considera inclusive, a abordagem de conhecimentos relacionados ao construto de maneira explícita, tal como são realizados com conteúdos de maneira geral. A maneira explícita de se inserir a imagem corporal encontra materialidade nos modelos que se baseiam principalmente em princípios cognitivos e/ou comportamentais e naqueles que se baseiam principalmente em reflexões críticas.

Segundo os autores, considerar nesse momento de maneira comparativa a eficácia de cada modelo não é possível e não é interessante para o ambiente das aulas de Educação Física (BARKER *et al.*, 2022). Considera-se que cada modelo deve ser utilizado para momentos que os(as) professores considerem mais adequados, inclusive, partindo do pressuposto que todos os modelos podem ser complementares uns dos outros desde que haja intencionalidade.

Um exemplo que merece destaque é o relato de experiência realizado por Gomes (2023). Neste caso, a temática surgiu por curiosidade dos(as) próprios(as) discentes em questionar “como ficar com o corpo perfeito?” em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. Ao analisarmos essa pergunta percebemos que os(as) discentes apresentam uma narrativa que parte da “verdade” da existência de um ideal corporal e, a partir desta narrativa, o professor-pesquisador implementou um programa de tematização da existência do ideal corporal com o objetivo de ressignificar este ideal. Neste relato, são apresentados resultados significativamente positivos quando são evidenciados que os(as) alunos de uma maneira geral compreenderam que não existem ideais corporais, que a mídia é um fator influenciador e que a valorização de todo tipo de existência é importante. Vale destacar que este professor se baseou no currículo cultural da Educação Física, uma abordagem pós-crítica dos conteúdos que se baseia principalmente nas temáticas emergentes do cotidiano escolar (GOMES, 2023).

Outro grupo de participantes da presente investigação relataram que para trabalhar a imagem corporal sugerem aos seus alunos atividades que incentivam a sua capacidade de autopercepção. 13% dos(as) professores(as) evidenciaram que recorrem nas aulas a atividades em que os(as) alunos(as) são convidados a desenharem a si mesmos(as) e a partir daí tematizar formas, cores e características, como podemos ver: “eu fazia muito essa questão do espelho,

por exemplo, deitar as crianças elas desenharem com giz a própria forma, né?” (P7) e podemos ver na seguinte fala:

eu trabalho com criança menores, então eu já fiz as atividades, como P14 relatou, de pedir para os alunos deitarem, um desenhar o outro, se olharem e falar o que gostam de si mesmo, olhar no espelho enquanto dançam, um dançar de frente para o outro, dizer o que tá vendo. (P13)

A utilização de atividades como a mencionada acima apresenta uma parcela que se preocupa em falar sobre o corpo a partir da percepção do(a) aluno(a). Discutir sobre as características autopercebidas pode ser um primeiro passo para a ressignificação do eu corporal e para a valorização das características que podem não apresentar similaridades com aquelas de ideais corporais hegemônicos. A recorrência desta atividade pode ser explicada por meio da representatividade de professores(as) que trabalham nos anos iniciais (56,6%). Todavia, quando consideramos as turmas do Ensino Fundamental- Anos Finais é importante refletir se atividades como esta seriam indicadas, uma vez que há 43,3% de professores(as) que trabalham na última etapa do Ensino Fundamental.

Em ambos os subgrupos acima há uma preocupação em tematizar questões relacionadas ao corpo, o que pode ser interpretado de maneira positiva para a abordagem da imagem corporal. No entanto, a ausência de repertório apresentado chama a atenção para uma possível dificuldade em inserir a imagem corporal no planejamento ou nas aulas para diferentes anos da Educação Básica.

Por fim, um grupo minoritário (10%) relatou não trabalhar a imagem corporal nas aulas de Educação Física. Essas falas podem ser vistas a seguir:

E agora com os colegas falando assim, eu sinto que falta mesmo uma intervenção geral, né? Lá na escola sobre imagem corporal [...]a gente deveria trabalhar dentro das nossas aulas, com um pouco mais de frequência. Eu sinto nas minhas aulas, particularmente, uma falta de uma abordagem específica para essa é... Essa temática, no caso. (P24)

E na fala: "A gente não, pelo menos eu, eu não paro para refletir e tratar de forma específica né, até a provocação da BNCC né, perguntar se tem, se já viram, foi interessante porque veio esse estalo né” (P11)

Esse grupo evidencia que existem professores(as) que possivelmente não tiveram na formação inicial ou continuada questões relacionadas a imagem corporal. Em face às categorias anteriores podemos perceber que a imagem corporal ainda é uma temática emergente e pouco conhecida verdadeiramente entre os(as) professores(as) e isso faz com que estes(as) não tematizem em suas aulas.



Por fim, dado o caráter multifacetado da imagem corporal, a variedade de atividades evidenciadas que objetivam tematizar esse construto chama a atenção. Em destaque estão os(as) professores(as) que compreendem que a imagem corporal deve ser tematizada a partir de conflitos interpessoais, sem que haja um planejamento e intencionalidade pedagógica. Em seguida, professores(as) que tematizam a imagem corporal a partir de uma atividade em comum baseada no autodesenho. Por fim, um grupo minoritário afirma não trabalhar a imagem corporal, o que representa uma afirmativa importante, pois pode ser a consequência de uma possível lacuna na formação inicial e continuada. Dado o exposto, considerando as possibilidades de tematização ou não da imagem corporal, torna-se importante compreender de quais compreensões esses(as) professores(as) possuem acerca da sua importância em tematizar a imagem corporal na escola.

#### 5.3.3.4 Qual é a importância do(a) professor(a) de Educação Física na tematização da imagem corporal na escola?

Diferentemente das anteriores, nesta categoria não foram apresentadas opiniões divergentes ou antagônicas, mas sim descrições heurísticas da compreensão da importância do(a) professor(a) de Educação Física na tematização da imagem corporal. De uma maneira geral, os(as) participantes compreendem que o(a) professor(a) por si só é um agente que exerce influência e que a imagem corporal pode ser um tema transversal, mas que tem a figura do(a) professor(a) de Educação Física como protagonista, uma vez que compreende que o trabalho da imagem corporal é uma questão de legitimidade. Foi ressaltada a importância da inclusão dos responsáveis e outros agentes para aumentar as chances da eficiência da abordagem da imagem corporal. Além disso, fora comentada a forma que as aulas de Educação Física são expostas.

Das falas que compõem esta categoria, 23% dos(as) participantes deram foco ao papel do professor como um agente influenciador da imagem corporal. Esta compreensão vai ao encontro do conceito de *Other significant* de Schaefer *et al.* (2016) que a depender do espaço-tempo, podem ser pessoas que exercem influência. Pode-se observar falas que focam na influência do(a) professor(a) a seguir:

O professor tem uma áurea assim... eu sou o padrão, então eu sou o padrão ali dentro da escola, então os alunos ficam: “Nossa, o professor de Educação Física!”. Então toda vez que eu passo assim; “Caramba professor! Ta malhando? Olha o braço do professor... não sei o quê”. [...] então tipo, esse debate também, quando a gente coloca algo, falar né de corpo né, das questões corporais, quando eu coloco algumas limitações que no meu... falando do meu corpo, são coisas assim... são libertadores para eles (P15).

E na seguinte:

E realmente, essa última fala do P15 sobre nós, profissionais de educação física, sermos “uau!”, a gente é tudo na escola para as crianças né. [...] E a gente tem muita influência na vida dessas crianças, então até antes de profissional de educação física né, eles me veem como uma pessoa, assim, eles botam a gente num pedestal [...] então acho que é fundamental o nosso papel, a gente poderia, poderia não né, nós fazemos isso né, nós aproveitamos essa posição que a gente ocupa, pra (sic) levar novas e levantar novas questões e quebrar alguns paradigmas na sala de aula (P13).

As falas acima exemplificam que a experiência prática, apesar de reflexiva, deu subsídio para o estabelecimento de similaridade com a literatura Schaefer *et al.* (SCHAEFER *et al.*, 2016). Apesar de não objetivar hierarquizar conhecimentos oriundos de diferentes fontes, não há nenhuma fala explícita que parte da leitura da literatura. Esta observação é particularmente importante quando consideramos o perfil dos(as) professores(as) que participaram da pesquisa, como o número que possui formação continuada, o que nos permite inferir que a temática da imagem corporal talvez não esteja presente em programas de pós-graduação *lato e stricto sensu* e que a imagem corporal não seja uma temática que faz parte do escopo de estudos dos(as) professores(as).

Em complemento, a compreensão de que o(a) professor(a) de Educação Física é um agente capaz de influenciar a imagem corporal dos(as) alunos(as) é importante. Um(a) dos(as) participantes manifestou a preocupação com atitudes dos(as) professores que podem potencializar aspectos negativos relacionados a imagem corporal, como pode ser visto abaixo:

É questão de garantir que todos tenham oportunidade de experimentar. Os corpos são diferentes, cada um tem o seu, com as suas características e aí eu acho que é a importância, relevância do professor, é ter o cuidado também com a sua própria fala durante as aulas, que a própria fala do professor, da professora pode é potencializar, né? É, desencadear para algumas situações [...] possibilitar outras formas de expressão, expressões corporais, garantido que todos têm a possibilidade de experimentar, de praticar acredito também que é tudo é um processo então, é... às vezes você vai estar, é ...despondo do seu tempo para conversas e aí é necessário essa intervenção, vai ter dia que as coisas vão fluir naturalmente, entendeu? E todos vão estar é... cooperando com aquela atividade daquele dia, mas quando, quando não é esse dia, a intervenção do professor se faz assim muito, muito importante, sempre buscando a fala do aluno (P22).

Neste sentido, é de fundamental importância que professores(as) tenham acesso à formações em imagem corporal a fim de que as possibilidades que estes agentes possuem na influência sociocultural da imagem corporal não perpetuem ideais ou estigmas corporais, mas sim contribuam para o desenvolvimento de filtros cognitivos e facilitem o desenvolvimento da

imagem corporal positiva (BARKER *et al.*, 2022). Neste processo, um dos pilares interessantes de ser mencionado é que valores como os da imagem corporal positiva são efetivos quando primeiro o(a) professor(a) é conhecedor(a) e possuidor do construto, sobretudo se os filtros estão bem estabelecidos. A fala da P21 reflete isso:

Eu acredito que assim, a importância de trabalhar a imagem corporal, que se você vai trabalhar o respeito, a consciência né, que você tem que ter pelo outro, cuidado que você tem que ter pelo outro, a gente tem que se reconhecer, se enxergar como nós somos, e às vezes isso é uma dificuldade, o aluno ele não se enxerga naquele biotipo ou né naquela questão da cor da pele sou branco, sou negro, sou o que, sou pardo né da onde vem é provem minhas características né eu acho que essa imagem esse é o ponto que a gente tem que trabalhar [...]então, o primeiro passo é se reconhecer como eu sou né, como eu me, me identifico, como é a minha imagem, para eu poder reconhecer o outro e respeitar essas diferenças, então eu acho que na educação física é eu acho que a gente tem que é propor esse leque de imagens corporais, de tipos de corpos, de cor de pele, ainda mais num país igual ao nosso, que somos diferentes, temos corpos diferentes, né? Biotipo diferente, então eu acho que a gente, dentro da aula de educação física, a gente tem que trabalhar essas questões e perpassa por como a gente se identifica.

Aproximadamente 17% dos(as) professores(as) acreditam que a imagem corporal não deve ser trabalhada apenas por meio do componente curricular da Educação Física, mas sim como tema transversal. Todavia, é um consenso que o(a) professor(a) do componente curricular em questão é o protagonista da abordagem da temática. Esta afirmativa é exemplificada abaixo:

[...] imagem corporal ela é muito mais amplo do que só a educação física. Para mim deveria ser um trabalho transdisciplinar e, de preferência, se não puder ser trans, inter(disciplinar) pelo menos, é... porque é para mim é mais do que só a gente trabalhar, mas a nossa parte, isso é a nossa especificidade, de lidar com o movimento, de lidar com a exposição, muito mais do que os outros professores, né? das outras disciplinas, é nos deixa em um assim em evidência para trabalhar esse o conteúdo... (P5).

E na seguinte:

A gente consegue trabalhar por a gente ter a especificidade de utilizar o movimento como objeto do nosso trabalho. A gente consegue é... não só um movimento, assim, o corpo em movimento né, eu acho que a gente consegue trabalhar com a questão da imagem corporal no sentido mais tátil possível para o aluno, então por mais que eu ache que tem que ser transversal ou interdisciplinar, eu acredito que a educação física, pela sua especificidade do trabalho com o corpo em movimento, a gente consegue é alcançar melhor a questão do entendimento por mais que seja subjetivo da imagem corporal. (P13)

O caráter multifacetado da imagem corporal e as influências socioculturais desenham um contexto em que a todo tempo alunos(as) podem ser influenciados negativamente. Por isso, a literatura tem evidenciado a importância de se implementar uma cultura escolar voltada para

a imagem corporal, em que corpo docente e demais funcionários da escola estejam cientes acerca do construto e não permitam que violências sobre o corpo aconteçam ou que não sejam disseminadores de discursos estigmatizantes (YAGER *et al.*, 2013).

Possivelmente, a cultura escolar voltada a imagem corporal se torna mais eficiente à medida que os(as) responsáveis dos(as) alunos(as) são agentes participativos. As falas dos(as) professores reconhecem que não só o ambiente escolar é um potencial influenciador da imagem corporal, mas o ambiente familiar é tão importante quanto. Pode-se observar a seguir:

Imagem corporal ela vem, ela não é construída somente na escola né, ela tem muito do como essa criança ela é tratada em casa, como esse pai e essa mãe, esse responsável, cuida dessa criança em casa, então acho que assim: o primeiro passo é a gente envolver esses responsáveis, a escola envolver esses responsáveis, porque a gente passa um tempo mínimo com essa criança, né? Contexto dela maior é em casa com a família, então, é preciso assim a escola envolver essa comunidade, para que esse, esse trabalho seja mais efetivo...” (P8).

Assim como podemos ver na seguinte fala:

Então, eu acho que de fato é pontual: qual o conceito de imagem corporal? já que ela não está explícita de uma forma muito específica na base [...] (mas penso que a importância é levar a imagem corporal) para a direção, para a coordenação para OP para OE e para as pessoas responsáveis, principalmente né pai, mãe, avô ou tio que participam das reuniões, são conceitos que a gente pode trabalhar, porque vai a família, é vai ser um conjunto de pessoas que vão [...] vai estar diretamente (influenciando) nessa imagem corporal. [...] responsabilidade quanto o professor para falar e dar nome né as coisas, isso é muito importante, então falar o que que é imagem corporal, dá nome a isso ...” (P3).

Essas falas são representativas de 13% dos(as) participantes. Em ambas acima, percebe-se que apesar da reconhecida importância dada à figura do(a) professor(a) de Educação Física, é destacada a limitada atuação em consequência do tempo em que esse(a) professor(a) passa com o(a) aluno. Segundo Liechty *et al.* (2016), os responsáveis são fundamentais no desenvolvimento da imagem corporal dos(as) filhos(as). Ainda neste estudo qualitativo, em uma amostra de 30 responsáveis fora identificado que seus filhos desenvolvem sua imagem corporal sem a consciência deles(as). Além disso, foi identificado que a imagem corporal positiva é pouco desenvolvida pelos responsáveis (LIECHTY *et al.*, 2016).

A literatura evidencia que os familiares podem ser importantes influenciadores da imagem corporal, de maneira consciente ou não, das etapas pré-escolares até a vida adulta (LIECHTY *et al.*, 2016; RIVERO *et al.*, 2022; ROGERS *et al.*, 2019; RUFFMAN *et al.*, 2016). A falta de conhecimento dos pais sobre a imagem corporal pode acarretar na disseminação e internalização de estigmas de peso e aparência dos seus filhos e filhas. Apesar do possível

reconhecimento da importância da imagem corporal, os responsáveis encontram barreiras para superar a cultura que foca na aparência (SIEGEL; WINTER; COOK, 2021). Por isso, Swami, Punshon e Paul (2022) incentivam propostas de imagem corporal que incluam os responsáveis a fim de que o conhecimento da imagem corporal seja transmitido também para esses importantes agentes influenciadores de crianças e adolescentes que não possuem como limitação o ambiente escolar, ou os tempos de aula de Educação Física.

Nesse sentido, o(a) professor de Educação Física possui um papel fundamental. Mesmo considerando a transversalidade do tema é este(a) professor(a) que irá trazer a temática para a escola e instruir seus pares, assim como os responsáveis dos(as) alunos(as) e demais funcionários inseridos no contexto educacional. Assim, uma vez que o foco se instaura no corpo, se soma mais um objeto de legitimidade à Educação Física: a imagem corporal. Cerca de 27% dos(as) professores(as) afirmam que a importância de se tematizar a imagem corporal é uma questão de legitimidade para a Educação Física. Pode-se exemplificar a partir da seguinte fala:

Na hora que você falou em relação, especificamente, ao professor de educação física, eu pensei logo na legitimidade, né? [ ] Podemos começar, né? A puxar esse assunto, a começar a trabalhar, não o que outros professores da escola não possam estar é... juntos num projeto que vai abordar alguma coisa nesse sentido, mas por essa questão da legitimidade, nós devemos ser os protagonistas, porque é uma questão que eu penso muito. [ ] tem assuntos, tem assuntos e questões que são legítimos da educação física. Eu acredito que imagem corporal seja um desses... um desses... um desses pontos também, né? Não é uma coisa que é... que a gente se apropria totalmente, só [ ] “Não, mas pode ser uma questão interdisciplinar”. Não, tá, tudo bem, mas quem está ali é... à frente, quem está tocando o projeto, por uma questão de legitimidade, é educação física, né? (P29).

E a seguir:

Imagem corporal, ela tem um caráter por si só transdisciplinar. Essas questões, elas perpassam todos os ambientes que esses alunos estão inseridos e, não só na educação física, lógico, que por uma questão da, da maior exposição que a gente tem dentro da, das atividades relacionadas à educação, a gente também precisa trabalhar isso de maneira um pouco mais sistemática e intencional, inclusive, para que a gente traga para, o para o nosso campo de conhecimento e também de uma maneira que a gente possa trabalhar na questão da nossa legitimidade dentro da escola (P6).

O reconhecimento da legitimidade da Educação Física enquanto componente curricular que irá tematizar a imagem corporal se destaca. Apesar das limitações apresentadas em outras categorias, é destacado positivamente o reconhecimento da importância da Educação Física trabalhar a imagem corporal no ambiente escolar. Todavia, quando analisamos a fala do(a) P6,

é percebida a intenção de sistematizar e inserir a intencionalidade pedagógica voltada para o construto alvo desta pesquisa enquanto uma condicionante para a legitimidade. Isso chama a atenção pois há um reconhecimento de que naquele momento não havia um trabalho sistematizado e intencional e possivelmente o próprio grupo focal pode ter despertado o interesse em pesquisar acerca da temática.

Por fim, outro elemento que se destaca nesta fala é a exposição do corpo nas aulas de Educação Física. No ambiente escolar, existem características nas aulas de Educação Física que à diferencia de outros componentes curriculares, como por exemplo a centralidade no corpo e sua exposição em movimento. Todavia, outro aspecto fora mencionado e se destaca por estabelecer proximidade com realidades internacionais descritas na literatura que é a exposição do corpo (KERNER; HAERENS; KIRK, 2018). Cerca de 10% dos(as) participantes destacaram que percebem que as suas aulas são expostas:

...esse processo da imagem, a gente percebe que é muito forte por diversas questões que estão relacionadas na escola, eu sempre falo que a aula de educação física ela é muito complexa, porque ela é muito exposta [...]você está na quadra, tem outra turma te observando, acontece comigo, dou aula em um CIEP que é bem grande e as vezes tem turma que eu estou no pátio e aí passa outra turma do lado de fora, tem turma que eu estou na Quadra, passa outra turma que vai olhar...(P7).

E na fala seguinte:

Como a gente tem natação e envolve bastante a imagem, eu coloquei o medo por causa das questões de se expor mesmo, com o corpo mais despido. Então assim, apesar deles estarem de sunga ou short, as meninas de maiô, podendo usar short também, eu encontrei muita dificuldade, em alguns casos, deles conseguirem expor o corpo na aula de natação, então alguns pediram para ir de camisa, não só de camisa térmica mas camisa é de algodão e tal, para poder expor menos possível, então quando eu puxei essas palavras eu tentei me visualizar o que era, o que é minha aula do sexto e do oitavo ano. (P5)

Segundo Kerner, Haerens e Kirk (2018) as aulas de Educação Física apresentam fatores que podem gerar a autoavaliação da aparência à medida que há uma exposição significativa de corpos. Esses fatores apresentados pelos autores estão relacionados a utilização de vestiários, utilização de roupas de banho, aulas de natação e outros aspectos que podem induzir a uma comparação social. A fala do(a) P5 evidencia um contexto incomum para o Brasil, pois se trata de uma unidade escolar federal e, portanto, possui estrutura, verba e contexto diferenciados, mas chama a atenção pela proximidade com o que os autores descrevem (KERNER; HAERENS; KIRK, 2018).

Ao adaptar para o contexto brasileiro, as aulas de Educação Física nas escolas públicas principalmente são marcadas pela ausência de infraestrutura e materiais. Todavia, quando há espaços propícios para atividades (como uma quadra poliesportiva) é possível que turmas dividam quadras para aulas de diferentes professores(as) ou que a quadra seja um espaço de convivência da escola como um todo, mesmo que a aula esteja acontecendo.

Neste caso, os corpos dos(as) alunos que estariam realizando a aula se encontrariam expostos, em foco dos pares e possivelmente sob a percepção de avaliação destes (KERNER; HAERENS; KIRK, 2018). A percepção dos(as) professores(as) acerca da exposição dos corpos dos seus alunos por estarem na aula se assemelha, mesmo que em menor grau devido as adaptações transculturais, com o que esses autores evidenciam se preocuparem. Dado o exposto, é de fundamental importância que a imagem corporal seja abordada de maneira direta e indireta nas aulas de Educação Física, a fim de conscientizar os(as) alunos(as), pois são nesses espaços que os julgamentos, as comparações e as autoavaliações acontecem.

Em suma, os(as) professores de Educação Física participantes deste estudo, ao dissertarem sobre qual seria a sua importância em tematizar a imagem corporal nas aulas de Educação Física, fomentaram um escopo importante. Relataram que apesar da imagem corporal ser um construto que deve ser trabalhado de maneira transversal, é responsabilidade do(a) professor(a) levar tal temática para a escola, seja para os seus pares, seja para os responsáveis ou outros funcionários. Além disso, a imagem corporal foi reconhecida como um fator de legitimidade de atuação profissional, com destaque à fala do(a) professor(a) que ressaltou que para tanto é necessária maior sistematização e intencionalidade pedagógica. Por fim, a aula de Educação Física foi reconhecida como ambiente que pode expor corpos e por isso o(a) professor de Educação Física deve estar atento às questões relacionadas as práticas corporais, comparações sociais e julgamentos de corpos. Por fim, reconhecida a importância do(a) professor(a) de Educação Física pelos(as) participante, faz-se necessário compreender se acreditam que a BNCC precisa sofrer alterações ou se na versão atual apresentam um cenário que contempla a tematização da imagem corporal.

#### 5.3.3.5 Mudanças na BNCC são necessárias?

No que se refere a possíveis mudanças de políticas públicas existentes ou sugestões de novas políticas públicas os(as) professores(as) apresentaram suas reflexões. Nesta categoria, os(as) participantes reconheceram a importância da imagem corporal enquanto uma temática a ser trabalhada nas aulas de Educação Física, assim como reforçaram que a maneira como este construto se apresenta na BNCC é superficial e permite a sua não abordagem e, por isso,

mudanças são importantes para uma menção explícita e adequada à temática da imagem corporal. Salientaram também em suas falas que possuem lacunas sobre o como inserir esta temática de maneira sistematizada e planejada. Uma parcela menor acredita que a imagem corporal pode ser inserida como uma competência socioemocional.

Em sua maioria (33%), os(as) participantes narraram que a superficialidade do documento é a base que justifica sua mudança. No que tange a imagem corporal, a ausência de seu termo foi problematizada, como visto em:

A BNCC tentou colocar a Educação Física dentro de algumas caixinhas né, limitando um pouco em algumas atividades[...]eu falei da questão da imagem corporal, ela não veio explícito, você tem que achar ela ali numa maneira, né, você entende ali ela, num viés à parte, dentro de um contexto, então ela não vem “ó vamos trabalhar isso” não, você “acha pelo que eu estudei, pelo que eu observo, pelo que eu entendo como isso, vou então”[...]eu acho que é ficou um pouco, um pouco ruim [...] em relação a BNCC é isso eu acho que ela, em algumas coisas, ela deixa essas defasagens como a gente falou da questão da imagem corporal que a gente tem que supor e subentender que ela está ali de alguma forma, mas que não fique explícito (P16)

Responsabilizar apenas o(a) professor(a) pela iniciativa de tematizar a imagem corporal pode ser preocupante. A não delimitação conceitual permite que o(a) professor(a) não a tematize por não ter conhecimento da existência da temática. Para aqueles que minimamente conhecem o construto, se torna igualmente preocupante caso façam inferências a partir de suas compreensões da existência do conceito e supor soluções para o cotidiano escolar que possivelmente não estabeleceriam consistência com a literatura (KERNER; HAERENS; KIRK, 2018).

Esta afirmativa além de ir ao encontro da fala anterior é corroborada pela P21:

eu acho que deveria especificar: o que de imagem corporal deve ser trabalhada? A gente vai falar sobre o que dentro da imagem corporal? É o biotipo, é né, de maneira geral, é a cor da pele? A gente vai trabalhar sobre o cabelo, a gente vai trabalhar sobre o quê? [...] pra mim deixa muito amplo, muito subentendido, me dificulta trabalhar de maneira específica aquilo que eu preciso trabalhar, no caso da imagem corporal é o caso, não tem é claro o que a gente vai trabalhar dentro dessa imagem corporal, a gente subentende, a gente trabalha de maneira ampla como todos os colegas falaram né de diferentes maneiras.

A fala acima evidencia que professores(as) apresentam dificuldades em tematizar a imagem corporal em suas aulas e a ausência na BNCC contribui para essa lacuna. Similar a este resultado, no estudo de Russell-mayhew *et al.* (2015) professores(as) apresentaram dificuldade em tematizar questões relacionadas ao peso, como a imagem corporal, na escola.



Ao encontro dos dados obtidos na fase I desta dissertação, 10% dos(as) professores(as) explicitaram percepções que podem explicar um dos motivos pelos quais os(as) professores(as) podem não reconhecer ou não se lembrar se a imagem corporal está na BNCC. A razão se encontra na superficialidade do documento:

Eu acredito que é um documento normativo e que dá um norte muito bom para os professores, que muitas vezes, não sabem o que trabalhar ou às vezes trabalham o mesmo conteúdo o tempo todo, né? É, é, mas assim, vou falar especificamente sobre o assunto aqui, né? Que é... que são... Que é a imagem corporal [...] ela está mais ampla, né? Padrões de desempenho, de saúde e de beleza e isso pode fazer com que alguns professores não trabalhem a questão da, da imagem corporal ou do padrão de beleza. Até mesmo eu, a gente, às vezes, não consegue identificar essa imagem corporal dentro da da BNCC [...] se tivesse de forma mais explícita na BNCC, que é um documento normativo, talvez alcançasse mais professores e mais turmas, e mais é... alunos com essa... com esse assunto (P27).

Chama a atenção que no final da fala da P27 há uma crença de que a popularização da imagem corporal enquanto tema a ser trabalho nas aulas de Educação Física perpassa pela menção explícita do construto na BNCC. Todavia, apesar da importância da menção explícita do construto, um outro aspecto que pode ser mencionado é a implementação desta temática na formação inicial de futuros professores, assim como na formação continuada, promovendo espaços de abordagens, diálogos e práticas acerca da imagem corporal. Pode-se perceber que possivelmente as sessões de grupo focal impactaram os(as) professores(as), como visto a seguir:

Essa temática ela fica muito implícita, assim, eu vou dar um outro conteúdo *aí*, no meio ali, acaba surgindo um debate, ouvindo os colegas falando, é... depois desse encontro aqui, eu acho que é... o que vai ficar na minha cabeça, é isso... é um trabalho mais direcionado, mais focado, mais como um tema central também [...] Não só... porque se me perguntarem você trabalha? Trabalho, trabalho sim, mas são apontamentos, são questões que acontecem dentro de uma aula e que eu não posso dizer que eu trabalho efetivamente, então com certeza, depois do nosso encontro hoje, eu vou ficar mais atenta a isso para incluir no planejamento, porque isso é uma questão muito importante também. (P29)

E pode ser visto na fala do P28: “porque eu não tinha esse olhar voltado exatamente para a imagem corporal, né? E isso também vai fazer parte, acho que agora, do meu olhar mais voltado pra esse pedacinho *aí*, dessa questão, vai ser bem... bem legal.”

Falas como as anteriores evidenciam que a imagem corporal talvez não fosse uma temática alvo de preocupações destes(as) professores(as). Possivelmente a inserção da imagem corporal na BNCC de maneira explícita permitiria que os(as) professores(as) possuíssem uma padronização do conceito de imagem corporal, assim como recorressem à literatura do tema (SCHILDER, 1981; CASH; SMOLAK, 2011). Além disso, é possível inferir que à medida em

que os(as) professores(as) conhecem profundamente a imagem corporal se torna mais facilitada a abordagem pedagógica em suas aulas e a promoção de uma cultura escolar voltada a imagem corporal.

A inserção da imagem corporal como uma competência socioemocional foi mencionada como uma possibilidade. O(A) P11 retrata a seguir:

Talvez, é colocar questões de competência socioemocionais, pra gente trabalhar isso [...] ter isso respaldado, documentado ali, então você associar o socioemocional, a questão da afetividade com a questão da imagem corporal acho que seria interessantíssimo, principalmente para nós.

Em um primeiro momento, a inserção da imagem corporal como uma competência socioemocional apresenta duas inferências. Primeiro, respalda um comportamento mencionado na categoria anterior. Neste caso, essa competência reafirma o comportamento dos(as) professores(as) de intervir em conflitos interpessoais cujo corpo é o foco da narrativa em questão. Além disso, competências socioemocionais relacionadas a imagem corporal podem estar relacionadas com estratégias para que os(as) discentes das etapas da Educação Básica não se limitem à aparência para conferir sentido sobre si. No estudo de Mills, Mort e Trawley (2019), realizado com jovens adultas, foram investigadas estratégias de proteção relacionadas ao *fat talk*, ou seja, conversas ou comentários depreciativos sobre o próprio corpo e que apenas o comportamento de ignorar ou evitar tal conversa apresentou desfechos socioemocionais significativamente mais negativos do que enfrentar esses eventos. O estabelecimento da imagem corporal enquanto competência socioemocional pode facilitar a promoção da transversalidade da abordagem do construto

Desta forma, evidencia-se que quando considerada a imagem corporal na BNCC a superficialidade é percebida pelos(as) professores(as) e a principal mudança sugerida é a inserção explícita da imagem corporal. Além disso, uma minoria compreende que a imagem corporal deveria surgir explicitamente como uma competência socioemocional.

#### **5.4 Conclusão**

Dado o exposto, foram investigadas concepções sobre imagem corporal por parte dos(as) professores de Educação Física Escolar participantes e sua aplicabilidade pedagógica, a partir da compreensão da BNCC. Nesse sentido, as compreensões dos(as) participantes acerca da abordagem devida da imagem corporal na BNCC foram descritas. Além disso, objetivamos compreender se os(as) professores entendem que no seu trabalho pedagógico a temática da

imagem corporal fora incluída. Outrossim, os(as) participantes descreveram a importância do(a) professor(a) de Educação Física na tematização da imagem corporal na escola. Por fim, foi avaliado se os(as) participantes consideram que são necessárias mudanças na BNCC.

Os dados desta pesquisa evidenciam um cenário importante a ser destacado. Os (As) professores(as) apresentam conceituações difusas acerca do construto e uma quantidade considerável de compreensões que não apresentam proximidade com a literatura (SCHILDER, 1981; CASH; SMOLAK, 2011), o que pode significar que a formação inicial e/ou continuada não fora suficiente. Quando considerada a BNCC, divergem enquanto a existência da temática da imagem corporal no documento, o que significa dizer que a forma que o construto está presente permite diferentes interpretações que podem implicar na sua tematização ou não. Uma parte apresenta enquanto estratégia de tematização da imagem corporal o autodesenho, o que pode ser considerado relativamente positivo. Todavia, apresentar apenas uma forma de abordagem talvez não contemple o universo de possibilidades que a multidimensionalidade da imagem corporal possui. Ainda, de maneira também positiva, uma parte importante acredita que intervir em conflitos interpessoais que envolvem o corpo é uma forma de trabalhar a imagem corporal, contudo, segundo a frequência e permanência deste comportamento, não parece se tratar de uma estratégia efetiva.

O fato dos(as) professores(as) reconhecerem sua importância no ambiente escolar é um aspecto positivo. O reconhecimento da influência do(a) professor(a) é importante para que a atuação docente seja consciente e não perpetue ideais de beleza. A atuação do(a) professor(a) de Educação Física no que tange a imagem corporal se trata de uma questão de legitimidade. Por fim, os(as) professores(as) reconhecem que a imagem corporal não é uma temática explícita na BNCC, a superficialidade do documento pode viabilizar a não abordagem nas aulas de Educação Física e, portanto, sugerem a inserção da imagem corporal enquanto uma temática a ser trabalhada.

Apesar dos(as) professores(as) apresentarem equívocos conceituais e de atuação pedagógica importantes no que diz respeito a imagem corporal, de uma maneira geral evidenciaram pilares fundamentais para a tematização da imagem corporal. Seja por meio da perspectiva crítica dos ideais corporais socialmente impostos, seja por meio do movimento cuja intencionalidade parte da melhor experiência da corporeidade, os(as) professores(as) participantes desta pesquisa destacam: a compreensão e valorização da diversidade de corpos, consciência do papel social na definição hegemônica corporal e as relações de poder assimétricas entre corpos, ou seja, aspectos que no componente curricular que tematiza o corpo ratificam a legitimidade do(a) professor(a) de Educação Física.

## 6 DISCUSSÃO GERAL

O objetivo deste estudo foi analisar as interfaces entre a Educação Física Escolar, imagem corporal e BNCC, considerando tanto a temática descrita no documento quanto o conteúdo da fala de professores(as) de Educação Física. Nesta análise, a imagem corporal foi considerada a partir de uma perspectiva pedagógica da Educação Física Escolar, no contexto brasileiro, o que estabelece considerada distância da importância deste construto em vistas a desfechos da área da saúde, onde fora originada.

Para tanto, dada a originalidade e ineditismo, a presente investigação percorreu uma trajetória dificultada pela ausência de referências específicas da área da imagem corporal enquanto temática pedagógica. Nesse sentido, colocar a BNCC (BRASIL, 2018) no centro de nossa análise, assim como ouvir as experiências de professores(as), permitiu o início do suprimento dessa lacuna. Nessa trajetória, esta dissertação fora dividida em duas etapas, haja vista os diferentes objetivos propostos.

Na primeira, realizou-se uma análise documental robusta baseada em Lüdke e André (2022) acerca da BNCC, tanto nas partes gerais da Educação quanto nas partes específicas da Educação Física. Na segunda, realizaram-se quatro grupos focais que continham enquanto temática centrais possíveis interfaces entre a BNCC, Educação Física Escolar e imagem corporal. Esta pesquisa contou com 30 professores(as) de Educação Física que possuíam pelo menos um ano de experiência na Educação Básica. Além disso, considerando que se somaram 379 minutos de dados gravados, transcritos e cuidadosamente analisados, a robustez dos dados apresentados nessa etapa é considerado um ponto forte desta investigação.

A primeira etapa se apresentou de maneira significativamente importante, pois permitiu uma possibilidade de sistematização da existência de temáticas relacionadas à imagem corporal em um documento singularmente importante para Educação Básica, apesar das fragilidades apresentadas. Nota-se que em todas as etapas de ensino a BNCC pode estabelecer superficiais interfaces com a imagem corporal quando há menções acerca do desenvolvimento do sujeito, identidade, valorização de si, mecanismos de proteção contra violências, preconceitos e as mídias. Apesar disso, a partir desta análise documental foi possível perceber que o documento foco desta pesquisa precisa avançar no que tange a delimitação conceitual e epistemológica da imagem corporal enquanto temática que está presente no dia a dia dos discentes não só do Brasil, mas do mundo. A superficialidade apresentada responsabiliza apenas o(a) professor(a) acerca da tematização da imagem corporal em suas aulas.

Há na literatura apresentada nesta dissertação uma emersão de estudos que têm se preocupado em inserir a imagem corporal no ambiente escolar, especialmente na Educação Física (BARKER *et al.*, 2022; KERNER; HARENS; KIRK, 2017). Neste caso, é de fundamental importância que no Brasil, a partir de seus pressupostos epistemológicos, sejam justificadas a importância da inserção da imagem corporal não só nos documentos de base, mas também nas aulas propriamente ditas, com fins ao desenvolvimento de uma sociedade criticamente consciente dessa temática que pode estar diretamente ligada à forma que esse(a) aluno(a) irá ver, pensar, sentir e perceber a si mesmo.

Para a inserção da imagem corporal enquanto temática nas aulas de Educação Física, foi de central importância compreender as concepções destes(as) professores(as) acerca do construto. Além disso, se estes(as) compreendem a imagem corporal como uma temática presente na BNCC, se sua aplicabilidade pedagógica possui de maneira suficiente a imagem corporal e se se percebe enquanto um(a) agente importante no processo de desenvolvimento dos(as) discentes.

A segunda etapa surge com o objetivo de iniciar o suprimento destes questionamentos, cuja natureza qualitativa é fundamental para percorrer esta trajetória exploratória. As falas dos(as) professores(as) participantes desta pesquisa refletem, em parte, a superficialidade apresentada na BNCC. As múltiplas e limitadas concepções da imagem corporal que se afastam da estabelecida pela literatura (SCHILDER, 1981; CASH; SMOLAK, 2011) representam uma problemática importante, pois evidencia a necessidade de formar esses(as) professores(as) no que concerne a imagem corporal. Essas concepções podem se relacionar com a maneira que estes(as) relataram trabalhar a imagem corporal em suas aulas que em sua maioria esteve relacionada com a intervenção em conflitos interpessoais. Todavia, a compreensão destes(as) participantes acerca da legitimidade da Educação Física Escolar enquanto componente curricular que deve tematizar a imagem corporal é outro aspecto que se destaca positivamente nesta investigação.

Considerando os achados de ambas as etapas dessa investigação, podemos afirmar que a BNCC e os(as) professores(as) apresentam semelhanças e diferenças. As semelhanças se apresentam na superficialidade tanto do documento quanto da fala dos(as) professores(as) em conceituar e tematizar a imagem corporal. As diferenças estão no reconhecimento da importância de se tematizar a imagem corporal nas aulas de Educação Física e na legitimidade que o(a) professor(a) possui em abordar a imagem corporal em suas aulas de diferentes maneiras, apesar de não relatarem realizá-las em suas falas.

Nesse sentido, o principal avanço desta investigação é a identificação e análise de interfaces entre a imagem corporal, BNCC e Educação Física Escolar. Dada a centralidade do corpo conferida ao componente curricular da Educação Física, ao passo em que a imagem corporal se desenvolve por meio das experiências corporais, essa relação é compreendida mais facilmente quando consideramos que é este componente que irá promover as práticas corporais planejadas e intencionadas ao longo da trajetória formativa da Educação Básica do discente. Todavia, ao inserirmos a BNCC, nós evidenciamos que temáticas relacionadas à imagem corporal estão presentes no documento, mesmo que de maneira superficial.

Por isso, as interfaces existentes entre os três pilares desta investigação precisam ser mais profundamente estabelecidas por parte destes três elementos. Quando especificamente abordamos a imagem corporal, são necessários novos estudos que considerem a imagem corporal enquanto temática pedagógica nas aulas de Educação Física. Não obstante, que consolidem a partir de uma perspectiva crítica cada vez mais este componente curricular como uma ferramenta importante não só para a geração de bem-estar e outros desfechos da área da saúde, mas na formação integral do ser humano que se respeita e valoriza sua existência. No que se refere à Educação Física Escolar, entendemos que é necessário que esta área de estudo compreenda a existência e a importância da imagem corporal intrínseca no ambiente escolar, sobretudo, nas aulas de Educação Física, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Ao reportarmos à BNCC, é de fundamental importância que, ou em suas atualizações, ou com o advento de futuros documentos de base curricular, incluam a imagem corporal enquanto uma temática importante no cenário nacional, nas mais diversas etapas da Educação Básica, como uma temática que auxilia no processo de desconstrução de estereótipos corporais, ideais de beleza e promova a identidade corporal plena e integrada dos(as) discentes.

Apesar destes(as) participantes não apresentarem um perfil representativo da maioria dos(as) professores do país, haja vista as formações continuadas e o contato com a imagem corporal na formação inicial, apresentam diferentes pontos que merecem a atenção para estudos futuros. As falas destes(as) professores(as) expõem um problema relevante que é a formação inicial e continuada no que diz respeito a imagem corporal. Estudos futuros devem focar na estruturação e implementação de programas formativos em imagem corporal, não só para graduandos(as) de Educação Física, mas também professores(as) que já estão no mercado de trabalho. Não só as múltiplas concepções do construto e as divergências enquanto a identificação do construto na BNCC, mas também as limitadas proposições nas aulas evidenciam a existência de uma lacuna meritória na formação destes(as) professores(as).

Além disso, estudos futuros devem implementar programas pedagógicos em imagem corporal na Educação Básica. Esses programas precisam considerar a Área do conhecimento em que o componente Educação Física está inserido e, além disso, considerar diferentes formatos de implementação da imagem corporal, seja como uma temática transversal, com estratégias relacionadas ao *embodiment* e em atividades cujo foco não é gerar a hierarquização de corpos, seja como conteúdo, baseado nas teorias cognitivo comportamental e reflexões críticas da abordagem da imagem corporal (BARKER *et al.*, 2022)

Apesar das limitações relacionadas à compreensão do construto, os(as) professores(as) parecem não impedir o reconhecimento da importância da atuação docente. Os (As) professores(as) reconhecem sua relevância e capacidade de influenciar as concepções dos(as) alunos(as). Além disso, reconhecem a imagem corporal como um tema que soma à legitimidade da Educação Física nas escolas. Unido a fala dos(as) professores(as) a presente dissertação apresenta literatura e narrativas que evidenciam sinergia com tais concepções (BARKER *et al.*, 2022; KERNER; HAERENS; KIRK, 2017). O(A) professor(a) de Educação Física é um agente fundamental no ambiente escolar para a promoção de um espaço que valoriza as potencialidades corporais em detrimento das limitações, considera as múltiplas formas de existência corporal e capaz de planejar e promover práticas corporais que facilitem o desenvolvimento da imagem corporal positiva.

Embora as fortalezas deste estudo, pelo menos duas limitações precisam ser mencionadas. A primeira está relacionada com a natureza do estudo considerando que, uma vez qualitativo, não podemos afirmar se a realidade destes(as) professores é generalizável para outras populações ou populações maiores. Isso significa dizer que é necessário investigar outras realidades e até a realização de estudos quantitativos que objetivam investigar o nível de conhecimento dos(as) professores(as) acerca da temática. Ainda assim, são em estudos qualitativos que dados sensíveis à multidimensionalidade do construto e a concepção de professores(as) pode ser analisado mais profundamente. Além disso, é neste tipo de estudo que primeiras inferências de um objeto de análise são realizadas.

Outra limitação importante é a característica transversal do estudo. Nele, não foi possível estabelecer relações causais entre a ausência explícita da imagem corporal na BNCC com as lacunas apresentadas nas falas dos professores, assim como não foi possível estabelecer igual relação entre a formação inicial e/ou continuada com estas concepções. Por isso, estudos futuros também podem se debruçar sobre tal questão com objetivo de compreender e analisar a existência de possíveis relações causais entre a formação em imagem corporal ou a presença do construto em documentos de base curricular e a compreensão acerca deste.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os três pilares que sustentam esta pesquisa, tanto os trechos da BNCC, quanto a fala dos(as) professores(as) de Educação Física participantes, evidenciam que as interfaces relacionadas à imagem corporal são apresentadas e interpretadas de maneira limitadas. No que se refere à essas limitações, o documento de base curricular apresenta importantes lacunas no que diz respeito a temática da imagem corporal. Essa ausência pode ser um resultado do desconhecimento deste construto por parte daqueles(as) que desenvolveram a BNCC. Por conseguinte, a respectiva lacuna no documento pode refletir na fala e na atuação destes professores(as) que participaram desta investigação, uma vez que a temática da imagem corporal não está devidamente presente. Todavia, apesar dessas ausências dificultarem o reconhecimento do construto, não impedem a sua tematização nas aulas de Educação Física. Quando consideradas as potencialidades, o reconhecimento dos(as) professores(as) acerca de questões importantes nas questões que envolvem o construto, como o reconhecimento da importância da sua atuação pedagógica, da influência da mídia entre outros aspectos, contribui para inserção da imagem corporal enquanto tema transversal.

Ainda sim é considerado um aspecto fundamental a inserção da temática da imagem corporal de maneira mais explícita na BNCC, pois isto poderá promover mudanças importantes nas aulas de Educação Física. Reforços no âmbito da formação dos(as) professores são necessários a fim de que o construto seja abordado considerando amplo repertório, planejamento e intencionalidade pedagógica possíveis.

Os(As) professores(as) reconhecem sua relevância e capacidade de influenciar as concepções dos(as) alunos(as). Além disso, reconhecem a imagem corporal como um tema que soma à legitimidade da Educação Física nas escolas. Unido a fala dos(as) professores(as) a presente dissertação apresenta literatura e narrativas que evidenciam sinergia com tais concepções. O(A) professor(a) de Educação Física é um agente legítimo e fundamental no ambiente escolar para a promoção de um espaço que valoriza as potencialidades corporais em detrimento das limitações, considera as múltiplas formas de existência corporal e é capaz de planejar e promover práticas corporais que facilitem o desenvolvimento da imagem corporal positiva.

A identificação das interfaces existentes possibilita que a imagem corporal seja trabalhada principalmente enquanto uma temática transversal, mas também como conteúdo a partir de uma abordagem crítica sobre corpos hegemonicamente estabelecidos. As relações de poder assimétricos desses corpos, sobretudo, considerando temáticas que estabelecem interface



com recortes de gênero, orientação sexual, raça, etnia, entre outros fomentam um campo fértil para a atuação docente. Tematizar significa recorrer às diferentes metodologias na abordagem de uma temática e, por isso, a imagem corporal pode ser trabalhada em um só lugar de diferentes formas e modelos, mas primeiro, o(a) professor(a) de Educação Física necessariamente precisa conhecer o construto, planejar suas atividades e atuar com intencionalidade.

## 8 REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A. A educação pública e as corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, [s.l.], v. 8, 2018.
- ALIYEV, B.; TÜRKMEN, A. Parent, peer and media effect on the perception of body image in preadolescent girls and boys. **Universal Journal of Psychology**, v. 2, n. 7, p. 224-230, 2014.
- ALLEVA, J. M. *et al.* A longitudinal study investigating positive body image, eating disorder symptoms, and other related factors among a community sample of men in the UK. **Body Image**, [s.l.], v. 41, p. 384-395, 2022.
- ALLEVA, J. M.; PARASKEVA, N.; CRADDOCK, N.; DIEDRICH, P. C. Body appreciation in British men: Correlates and variation across sexual orientation. **Body Image**, [s.l.], v. 27, p. 169-178, 2018.
- ALLEVA, J.; TYLKA, T. L. Body functionality: A review of the literature. **Body Image**, [s.l.], v. 36, p. 149-171, 2021.
- ALMEIDA, A. S. D.; LUCAS, B. B. A Educação Física sob direção de kunz. **Conexões**, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 77-99, 2010.
- ALVES, F. R.; DE SOUZA, E. A.; DE PAIVA, C. D. S.; TEIXEIRA, F. A. A. Insatisfação com a imagem corporal e fatores associados em universitários. **Cinergis**, [s.l.], v. 18, p. 204-209, 2017.
- AMARAL, A. C. S.; CARVALHO, P. H. B.; FERREIRA, M. E. C. A cultura do corpo perfeito: A influência Sociocultural na Imagem Corporal. In: FERREIRA, M. E. C.; CASTRO, M. R.; MORGADO, F. F. da R. **Imagem Corporal: Reflexões, diretrizes e práticas de pesquisa**. 1ª ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014. Capítulo 1, pp. 173-186.
- AMARAL, A. C. S.; STICE, E.; FERREIRA, M. E. C. A controlled trial of a dissonance-based eating disorders prevention program with Brazilian girls. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s.l.], v. 32, 2019.
- ANDERSEN, N.; SWAMI, V. Science mapping research on body image: a bibliometric review of publications in body image, 2004-2020. **Body Image**, [s.l.], v. 38, p. 106-119, 2021.
- ANDERSON, M. L. What phantom limbs are. **Consciousness and Cognition**, Ontario, v. 64, p. 216-226, 2018.
- ATA, R. N.; THOMPSON, J. K. Weight bias in the media: A review of recent research. **Obesity Facts**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 41-46, 2010.
- AVILA, L. T. G.; GONÇALVES, A. V. L. Implementação da BNCC da educação física nas escolas municipais de ensino fundamental em Rio Grande/RS. **Pensar a Prática**, v. 25, 2022.
- AZMIRA., L.A. A.; MUHAMAD, J.; RAHMAN, R. A. Body image dissatisfaction and its determinants among young primary-school adolescents. **Journal of Taibah University Medical Sciences**, [s.l.], v. 13, p. 34-41, 2018.
- BAILEY, K. A.; GAMMAGE, K. L.; VAN INGEN, C. How do you define body image? Exploring conceptual gaps in understandings of body image at an exercise facility. **Body Image**, [s.l.], v. 23, p. 69-79, 2017.
- BALLĐ, Özgür Mülazımođlu; ERTURAN-İLKER, Gökçe; ARSLAN, Yunus. Achievement goals in Turkish high school PE setting: the predicting role of social physique anxiety. **International Journal Of Educational Research**, [S.L.], v. 67, p. 30-39, 2014.
- BARBIN, J. The effects of mirror therapy on pain and motor control of phantom limb in amputees: a systematic review. **Annals of physical and rehabilitation medicine**, [s.l.], v. 59, n. 4, p. 270-275, 2016

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Retos e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARKER, D.; VAREA, V.; BERGENTOFT, H.; SCHUBRING, A.. Body image in physical education: a narrative review. **Sport, Education And Society**, [S.L.], p. 1-18, 17 maio 2022.
- BARNETT, M. D.; SHARP, K. J. Maladaptive perfectionism, body image satisfaction, and disordered eating behaviors among US college women: The mediating role of self-compassion. **Personality and Individual Differences**, [s.l.], v. 99, p. 225-234, 2016.
- BARRON, Ashley M.; KRUMREI-MANCUSO, Elizabeth J.; HARRIGER, Jennifer A. The effects of fitspiration and self-compassion Instagram posts on body image and self-compassion in men and women. **Body Image**, [S.L.], v. 37, p. 14-27, jun. 2021.
- BARROS, D. D. Imagem corporal: a descoberta de si mesmo. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v. 12, n. 2, p. 547-554, 2005.
- BASSET-GUNTER, R., MCEWAN, D., KAMARHIE, A. Physical activity and body image among men and boys: A meta-analysis. **Body Image**, [s.l.], v. 22, p. 114-128, 2017.
- BATISTA, A., NEVES, C. M., MEIRELES, J. F. F., FERREIRA, M. E. C. Dimensão atitudinal da imagem corporal e comportamento alimentar em graduandos de educação física, nutrição e estética da cidade de Juiz de Fora-MG. **Revista da Educação Física/UEM**, [s.l.], 2015.
- BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. [S.l.]: Editora Schwarcz; Companhia das Letras, 2007.
- BARKER, D.; VAREA, V.; BERGENTOFT, H.; SCHUBRING, A. Body image in physical education: a narrative review. **Sport, Education And Society**, [S.L.], p. 1-18, 17 maio 2022.
- BETTI, M. Cultura corporal e cultura esportiva. **Revista Paulista de Educação Física**, [s.l.], v. 7, n. 2, p. 44-51, 1993.
- BEZERRA, D. F.; SAMPAIO, L. V. A.; LANDIM, L. A. S. Diagnóstico de vigorexia e dismorfia muscular em universitários da área da saúde. **Nutr. clín. diet. hosp**, [s.l.], p. 179-182, 2018.
- BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Tendências de precarização do ensino superior privado no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 1, p. 241-271, 2020.
- BIRD, E. L. *et al.* Happy Being Me in the UK: A controlled evaluation of a school-based body image intervention with pre-adolescent children. **Body Image**, [s.l.], v. 10, n. 3, p. 326-334, 2013.
- BLOOM, B. **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.
- BORNIOLI, A. *et al.* Adolescent body dissatisfaction and disordered eating: Predictors of later risky health behaviours. **Social Science & Medicine**, [s.l.], v. 238, p. 112-458, 2019.
- BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, [s.l.], v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, [s.l.], v. 19, p. 69-88, 1999.
- BRACHT, V. **A Educação Física Escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que pode ser. Ijuí: Editora Unijuí, 2019
- BRANCO, E.P.; BRANCO, A. B. D. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, [s.l.], v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019.
- BRASIL. **Conferência Nacional de Educação**: Documento – Base. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação**: Documento – Base. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação**: Documento – Base. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 02. 06. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). 2014.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília, 2014.

BRAY, I; LEWIS-SMITH; H.L; BIRD, E.; SABEY, A. Promoting positive body image and tackling overweight/obesity in children and adolescents: A combined health psychology and public health approach. **Preventive medicine**, [s.l.], v. 116, p. 219-221, 2018.

CALVETE, E.; LAS HAYAS, C.; DEL BARRIO, A. G. Longitudinal associations between resilience and quality of life in eating disorders. **Psychiatry Research**, [s.l.], v. 259, p. 470-475, 2018.

CARVALHO, P. H. B; CASTRO, M. R.; FERREIRA, M. E. C. Imagem Corporal e Vida Adulta. In: FERREIRA, M. E. C.; CASTRO, M. R.; MORGADO, F. F. da R. **Imagem Corporal. Reflexões, diretrizes e práticas de pesquisa**. 1ª ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014. Capítulo 1, pp. 87-114.

CASH, T. F. Body-image attitudes: Evaluation, investment, and affect. **Perceptual and Motor skills**, [s.l.], v. 78, n. 3\_suppl, p. 1168-1170, 1994.

- CASH, T. F., SMOLAK, L. **Body Image: A handbook of science, practice, and prevention**. 2. ed. New York, NY: The Guilford Press., 2011.
- CASH, T. F.; PRUZINSKY, T. Future challenges for body image theory, research, and clinical practice. *In*: CASH, T. F., SMOLAK, L. **Body Image: A handbook of theory, research, and clinical practice**. New York, NY: The Guilford Press., 2002. p. 509-516.
- CHIN, Y. S.; APPUKUTTY, M.; KAGAWA, M.; GAN, W. Y.; WONG, J. E. POH. Comparison of Factors Associated with Disordered Eating between Male and Female Malaysian University Students. **Nutrients**, [s.l.], v. 12, p. 318, 2020.
- COLL, C. Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. **Aula de innovación educativa**, [s.l.], v. 161, p. 34-39, 2007.
- COLL, C. **Psicología e currículo**. São Paulo: Ática, 1997.
- CORNELISSEN, K. K. *et al.* Are attitudinal and perceptual body image the same or different? Evidence from high-level adaptation. **Body Image**, [s.l.], v. 31, p. 35-47, 2019.
- COSTA, M. D. C. D. S.; FARIAS, M. C. G.; SOUZA, M. B. D. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação de Professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-revista de educação**, [s.l.], n. 10, p. 91-120, 2019.
- DE LIMA COUTINHO, Maria da Penha; DO BÚ, Emerson. A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software tri-deux-mots (version 5.2). **Revista Campo do Saber**, v. 3, n. 1, 2017.
- COX, A. E. *et al.* A pilot yoga physical education curriculum to promote positive body image. **Body Image**, [s.l.], v. 23, p. 1-8, 2017.
- CZEPCZOR-BERNAT, K. *et al.* A preliminary study of body image and depression among adults during COVID-19: A moderation model. **Archives of Psychiatric Nursing**, [s.l.], v. 36, p. 55-61, 2022.
- DAMIANO, S. R. *et al.* Dietary restraint of 5-year-old girls: Associations with internalization of the thin ideal and maternal, media, and peer influences. **International Journal of Eating Disorders**, [s.l.], v. 48, n. 8, p. 1166-1169, 2015.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica**. [S.l.]: Grupo Gen-Guanabara Koogan, 2005.
- DIAS, Juliana Adelino. Adolescência, imagem corporal e socialização na escola. **PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO-Série Educação**, n. 9, p. 29-38, 2012.
- DRYDEN, C., ANDERSON, J. The dark triad, trait-based self-objectification, and body image concerns in young women. **Personality and Individual Differences**, [s.l.], v. 145, p. 1-8, 2019.
- EMILIO, R. M.; ABDALLA, M. D. F. B. A BNCC como mecanismo de controle da educação. **Revista @mbienteeducação**, [s.l.], v. 14, n. 3, p. 700-730, 2021.
- ESTEVES, T. J. D.; SOUZA, J. D. S. O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [s.l.], p. 678-692, 2020.
- EVENS, O.; STUTTERHEIM, S. E.; ALLEVA, J. M. Protective filtering: A qualitative study on the cognitive strategies young women use to promote positive body image in the face of beauty-ideal imagery on Instagram. **Body Image**, [s.l.], v. 39, p. 40-52, 2021.
- FEDEWA, M. V.; DAS, B. M.; EVANS, E. M.; DISHMAN, R. K. Change in weight and adiposity in college students: a systematic review and meta-analysis. **American journal of preventive medicine**, [s.l.], v. 47, p. 641-652, 2014.

- FERREIRA, C.; PINTO-GOUVEIA, J.; DUARTE, C. Physical appearance as a measure of social ranking: The role of a new scale to understand the relationship between weight and dieting. **Clinical psychology & psychotherapy**, [s.l.], v. 20, n. 1, p. 55-66, 2013.
- FERREIRA, M. E. C.; AMARAL, A. C. S.; FORTES, L. de S.; CONTI, M. A.; CARVALHO, P. H. B.; MIRANDA, V. P. Imagem Corporal: Contexto Histórico e Atual. In: FERREIRA, M. E. C.; CASTRO, M. R.; MORGADO, F. F. da R. **Imagem Corporal. Reflexões, diretrizes e práticas de pesquisa**. 1ª ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014. Capítulo 1, pp. 15-48.
- FESTINGER, L. A theory of social comparison processes. **Human relations**, [s.l.], v. 7, n. 2, p. 117-140, 1954.
- FILHO, L. C. **Política educacional e educação física**. [S.l.]: Autores Associados, 1999.
- FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa: coleção pesquisa qualitativa**. [S.l.]: Bookman editora, 2009.
- FORTES, L. de S.; KAKESHITA, I. S.; FILGUEIRAS, J. F.; PASIAN, S. R.; ALMEIDA, S. de S.; FERREIRA, M. E. C. Imagem Corporal e Infância. In: FERREIRA, M. E. C.; CASTRO, M. R.; MORGADO, F. F. da R. **Imagem Corporal. Reflexões, diretrizes e práticas de pesquisa**. 1ª ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014. Capítulo 2, pp. 49-66.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. [S.l.: s.n.], 1987. vol. 37.
- FRANK, R.; CLAUMANN, G. S.; PINTO, A. D. A.; CORDEIRO, P. C.; FELDEN, É. P. G.; PELEGRINE, A. Fatores associados à insatisfação com a imagem corporal em acadêmicos de Educação Física. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, [s.l.], v. 65, p. 161-167, 2016.
- FREDERICK, D. A. *et al.* Pathways from sociocultural and objectification constructs to body satisfaction among women: The US Body Project I. **Body Image**, [s.l.], v. 41, p. 195-208, 2022.
- FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- FULLER-TYSZKIEWICZ, M. Body image states in everyday life: Evidence from ecological momentary assessment methodology. **Body Image**, [s.l.], v. 31, p. 245-272, 2019.
- GARBETT, K. M. *et al.* Acceptability and preliminary efficacy of a school-based body image intervention in urban India: a pilot randomised controlled trial. **Body Image**, [s.l.], v. 37, p. 282-290, 2021.
- GARDNER, R. M.; BROWN, D. L. Body size estimation in anorexia nervosa: a brief review of findings from 2003 through 2013. **Psychiatry research**, [s.l.], v. 219, n. 3, p. 407-410, 2014.
- GASPAR, M. J. M.; AMARAL, T. F.; OLIVEIRA, B. M.; BORGES, N. Protective effect of physical activity on dissatisfaction with body image in children—A cross-sectional study. **Psychology of Sport and Exercise**, [s.l.], v. 12, p. 563-569, 2011.
- GASQUE, K. C. G. D. **Teoria fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória**. [S.l.: s.n.], 2007.
- GATTARIO, K. H., FRISÉN, A. From negative to positive body image: Men's and women's journeys from early adolescence to emerging adulthood. **Body Image**, [s.l.], v.28, p. 53-65, 2019.
- GOBIN, K. C.; MCCOMB, S. E.; MILLS, J. S. Testing a self-compassion micro-intervention before appearance-based social media use: Implications for body image. **Body Image**, [s.l.], v. 40, p. 200-206, 2022.
- GOMES, Carlos Alberto Oliveira. Professor, como ficar com o corpo perfeito? In: NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Escrevivências da educação física cultura**. 3. ed. São Paulo: Feusp, 2023. p. 1-221. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/952/863/3156>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, [s.l.], v. 12, p. 149-161, 2003.

- GRAMORELLI, L. C. **O impacto dos PCN na prática dos professores de Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- GRAMSCI, A. Temas de cultura: ação católica; americanismo e fordismo. **Cadernos do cárcere**, [s.l.], v. 4, 2001.
- GRIFFITHS, S.; STEFANOVSKY, A. Thinspiration and fitspiration in everyday life: An experience sampling study. **Body Image**, [s.l.], v. 30, p. 135-144, 2019.
- GUEST, E. *et al.* A systematic review of interventions aiming to promote positive body image in children and adolescents. **Body Image**, [s.l.], v. 42, p. 58-74, 2022.
- HALLIWELL, E. *et al.* Body image in primary schools: A pilot evaluation of a primary school intervention program designed by teachers to improve children's body satisfaction. **Body Image**, [s.l.], v. 19, p. 133-141, 2016.
- HALLIWELL, E.; JARMAN, H.; MCNAMARA, A.; RISDON, H.; JANKOWLSKI, G. Dissemination of evidence-based body image interventions: A pilot study into the effectiveness of using undergraduate students as interventionists in secondary schools. **Body Image**, [s.l.], v. 14, p. 1-4, 2015.
- HARRIGER, J. A. *et al.* Body size stereotyping and internalization of the thin ideal in preschool girls. **Sex Roles**, [s.l.], v. 63, n. 9, p. 609-620, 2010.
- HARRIGER, J. A.; TRAMMELL, J. P. First do no harm: Measuring weight bias beliefs in preschool-age children. **Body Image**, [s.l.], v. 40, p. 176-181, 2022.
- HARTMANN, A. S. *et al.* Anorexia nervosa and body dysmorphic disorder: A comparison of body image concerns and explicit and implicit attractiveness beliefs. **Body Image**, [s.l.], v. 14, p. 77-84, 2015.
- HILL, K. E.; HART, L. M.; PAXTON, S. J. Confident body, confident child: Outcomes for children of parents receiving a universal parenting program to promote healthful eating patterns and positive body image in their pre-schoolers—an exploratory RCT extension. **International journal of environmental research and public health**, [s.l.], v. 17, n. 3, p. 891, 2020.
- HIMES, S. M.; THOMPSON, J. K. Fat stigmatization in television shows and movies: A content analysis. **Obesity**, [s.l.], v. 15, n. 3, p. 712-718, 2007.
- HOSSAIN, S. *et al.* Self-perception of physical health conditions and its association with depression and anxiety among Bangladeshi university students. **Journal of Affective Disorders**, [s.l.], v. 263, p. 282-288, 2020.
- HOWAWRD, L. M.; ROMANO, K. A.; HERON, K. E. Prospective changes in disordered eating and body dissatisfaction across women's first year of college: The relative contributions of sociocultural and college adjustment risk factors. **Eating Behaviors**, [s.l.], v. 36, p. 1-5, 2020.
- HUGHES, E. K. *et al.* Body image Dissatisfaction and the Adrenarchal transition. **Journal of Adolescent Health**, [s.l.], v. 63, n. 5, p. 621-627, 2018.
- IVEZAJ, V. *et al.* The relationship between binge eating and weight status on depression, anxiety, and body image among a diverse college sample: A focus on bi/multiracial women. **Eating Behaviors**, [s.l.], v. 11, n. 1, p. 18-24, 2010.
- JACKSON, A. M. *et al.* Body image and eating behaviors: A latent profile analysis. **Body Image**, [s.l.], v. 41, p. 396-405, 2022.
- JOBSKY, A. **The body-image meaning-transfer model**: An investigation of the sociocultural impact on individuals 'body-image. [S.l.]: Anchor Academic Publishing (aap\_verlag), 2014.
- JONES, M. D.; CROWTHER, J. H.; CIESLA, J. A. A naturalistic study of fat talk and its behavioral and affective consequences. **Body Image**, [s.l.], v. 11, n. 4, p. 337-345, 2014.

JONGENELIS, M. I.; BYRNE, S. M.; PETTIGREW, S. Self-objectification, body image disturbance, and eating disorder symptoms in young Australian children. **Body Image**, [s.l.], v. 11, n. 3, p. 290-302, 2014.

JÚNIOR, M. S. *et al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s.l.], v. 33, p. 391-411, 2011.

KAUR, A.; GUAN, Y. Phantom limb pain: A literature review. **Chinese Journal of Traumatology**, [s.l.], v. 21, n. 6, p. 366-368, 2018.

KERNER, C.; HAERENS, L.; KIRK, D. Understanding body image in physical education. **European Physical Education Review**, [S.L.], v. 24, n. 2, p. 255-265, 13 fev. 2017.

KRAUS, N. *et al.* Immediate effects of body checking behaviour on negative and positive emotions in women with eating disorders: an ecological momentary assessment approach. **European Eating Disorders Review**, [s.l.], v. 23, n. 5, p. 399-407, 2015.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

KUSINA, J. R.; EXLINE, J. J. Beyond body image: A systematic review of classroom-based interventions targeting body image of adolescents. **Adolescent Research Review**, [s.l.], v. 4, n. 3, p. 293-311, 2019.

LANG, K. *et al.* Is poor global processing a transdiagnostic feature of Body Dysmorphic Disorder and Anorexia Nervosa? A meta-analysis. **Body Image**, [s.l.], v. 37, p. 94-105, 2021.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LEWIS-SMITH, H. *et al.* A comic-based body image intervention for adolescents in semi-rural Indian schools: Study protocol for a randomized controlled trial. **Body Image**, [s.l.], v. 42, p. 183-196, 2022.

LI, W.; RUKAVINA, P.; WRIGHT, P. Coping against weight-related teasing among adolescents perceived to be overweight or obese in urban physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, [s.l.], v. 31, n. 2, p. 182-199, 2012.

LIAMPUTTONG, P. The science of words and the science of numbers. **Research method in health: foundations for evidence-based practice**. South Melbourne: Oxford, 2013.

LIMA, G. A.; CAVALCANTE, J. S.; CISNE, M. D. N.; SILVA, I. M. B.; BORGES, L. N.; NOGUEIRA, P. H. S.; ROZENDO, J. F.; OLIVEIRA, R. A. F.; CAMPOS, A. S.; FERREIRA, H. S. Reflexões sobre o desenvolvimento da Luta Marajoara nas aulas de Educação Física: uma revisão integrativa. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 11, n. 3, p. 23311326454, 2022.

LIMA, L. S. O. L.; NOGUEIRA, M. A. S., da SILVA VIEIRA, C. M.; COSTA, M. J. M. Nível de satisfação com a imagem corporal, sintomas de ansiedade e depressão de estudantes do curso de Educação Física em Teresina/PI. **Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício**, [s.l.], n. 17, p. 214-219, 2019.

LINARDON, J. *et al.* Body image flexibility and its correlates: A meta-analysis. **Body Image**, [s.l.], v. 37, p. 188-203, 2021.

LINHALES, M. A.; SILVA, G. C. D.; SANTOS, F. C. D. Ortopedia do corpo, eficiência dos gestos, ciência para o esporte: modelos pedagógicos na Educação Física brasileira e na formação de seus professores. **Educar em Revista**, [s.l.], v. 37, 2021.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **PESQUISA em EDUCAÇÃO: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022. 112 p.



- LYDECKER, J. A.; COTTER, E. W.; MAZZEO, S. E. Body checking and body image avoidance: Construct validity and norms for college women. **Eating behaviors**, [s.l.], v. 15, p. 13-16, 2013.
- MAGER, R. **A formulação dos objetivos de ensino**. Rio de Janeiro: Globo, 1978.
- MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2017.
- MARQUIS, M.; TALBOT, A., SABOURIN, A.; RIOPEL, C. Exploring the environmental, personal and behavioural factors as determinants for university students' food behaviour. **International Journal of Consumer Studies**, [s.l.], v. 43, p. 113-122, 2019.
- MARTINS, C. R.; PETROSKI, E. L. Insatisfação com a imagem corporal em adolescentes do sexo feminino de uma cidade de pequeno porte: prevalência e correlações. **Motricidade**, [s.l.], v. 11, n. 2, p. 94-106, 2015.
- MASTEN, A. S.; BARNES, Andrew J. Resilience in children: Developmental perspectives. **Children**, [s.l.], v. 5, n. 7, p. 98, 2018.
- MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Edições 70, 2021.
- MCCOMB, S. E.; MILLS, J. S. A systematic review on the effects of media disclaimers on young women's body image and mood. **Body Image**, [s.l.], v.32, p. 34-52, 2020.
- MCCOMB, S. E.; MILLS, J. S. The effect of physical appearance perfectionism and social comparison to thin-, slim-thick-, and fit-ideal Instagram imagery on young women's body image. **Body Image**, [S.L.], v. 40, p. 165-175, mar. 2022.
- MEDEIROS, A. D. S. F., LEIJOTO, M. V. M., CARVALHO, P. H. B., AMARAL, A. C. S. Promovendo diálogos sobre imagem corporal com futuros professores de Educação Física. **Motrivivência**, [s.l.], v. 32, p. 01-18, 2020.
- MEHAK, Adrienne; FRIEDMAN, Aliza; CASSIN, Stephanie E. Self-objectification, weight bias internalization, and binge eating in young women: testing a mediational model. **Body Image**, [S.L.], v. 24, p. 111-115, mar. 2018.
- MELLIN, A. E. *et al.* Unhealthy behaviors and psychosocial difficulties among overweight adolescents: the potential impact of familial factors. **Journal of adolescent health**, v. 31, n. 2, p. 145-153, 2002.
- MELLO, A.D.S *et al.* A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, [s.l.], v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro moura. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.
- MIRANDA, V. P. N., FILGUEIRAS, J. F., NEVES, C. M., TEIXEIRA, P. C., FERREIRA, M. E. C. Insatisfação corporal em universitários de diferentes áreas de conhecimento. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, [s.l.], v. 61, n. 1, p. 25-32, 2012.
- MIRANDA, V. P.; NEVES, C. M.; AMARAL, A. C. S.; FERREIRA, M. E. C. Imagem Corporal e Adolescência. In: FERREIRA, M. E. C.; CASTRO, M. R.; MORGADO, F. F. da R. **Imagem Corporal. Reflexões, diretrizes e práticas de pesquisa**. 1ª ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014. Capítulo 3, pp. 67-86.
- MÖLBERT, S. C. *et al.* Validierung der deutschsprachigen version der Physical Appearance Comparison Scale (PACS): psychometrische eigenschaften und zusammenhang mit essverhalten, körperbild und selbstwert. **PPmP-Psychotherapie-Psychosomatik-Medizinische Psychologie**, [s.l.], v. 67, n. 02, p. 91-97, 2017.
- MOREIRA, Gabriela Salim Xavier; NEUFELD, Carmem Beatriz; ALMEIDA, Sebastião Sousa. Adaptação transcultural do programa "Everybody's Different" para a promoção da autoestima em adolescentes: processo de tradução para português do brasil. **Psicologia - Teoria e Prática**, [S.L.], v. 19, n. 3, p. 99-118, 2017.

MORGADO, F. F. da R.; CAMPANA, A. N. N. B.; TAVARES, M.C.G.C.F. Aplicabilidade do Grupo Focal com Pessoas Cegas. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 52, p. 1-12, 2012.

MURNEN, S. K. **Gender and body images**. [S.l.: s.n.], 2011.

MYERS, Taryn A.; RIDOLFI, Danielle R.; CROWTHER, Janis H.; CIESLA, Jeffery A. The impact of appearance-focused social comparisons on body image disturbance in the naturalistic environment: the roles of thin-ideal internalization and feminist beliefs. **Body Image**, [S.L.], v. 9, n. 3, p. 342-351, jun. 2012.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s.l.], v. 40, p. 215-223, 2018.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, [s.l.], v. 20, n. 2, 2017.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s.l.], v. 33, p. 671-685, 2011.

NEVES, N., A.; HIRATA., M. K.; TAVARES, M. C. G. C. F. Imagem corporal, trauma e resiliência: reflexões sobre o papel do professor de Educação Física. **Psicologia escolar e educacional**, [s.l.], v. 19, n. 1, 2015.

NEW ZEALAND. Ministry of Education. **The New Zealand Health and Physical Education Online Curriculum**: Health and Physical Education. 2014. Ministry of Education. Disponível em: <https://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum/Health-and-physical-education/What-is-HPE-about>. Acessado em: 7 de jun, 2023.

NICHOLS, T. E.; DAMIANO, S. R.; GREGG, K.; WERTHEIM, E. H.; PAXTON, S. J. Psychological predictors of body image attitudes and concerns in young children. **Body Image**, [s.l.], v. 27, p. 10-20, 2018.

NOGUERA, R. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento-Diálogos em Educação**, [s.l.], v. 28, n. 1, p. 127-142, 2019.

NOVAES, R. C.; D. S. TRIANI, F.; TELLES, S. de C. C. A educação física na Base Nacional Comum Curricular: desconstruindo o discurso neoliberal. **Humanidades & Inovação**, [s.l.], v. 7, n. 10, p. 70-84, 2020.

NSW EDUCATION STANDARDS AUTHORITY. **Personal development, health and physical education K-10 Syllabus**. Sydney: Autor, 2018. Disponível em: [https://educationstandards.nsw.edu.au/wps/wcm/connect/2f657694-dc52-48ba-a440-9256e92c00e3/pdhpe-k-10-syllabus-2018-pdf.pdf?MOD=AJPERES&CVID=bus 2018 \(educationstandards.nsw.edu.au\)](https://educationstandards.nsw.edu.au/wps/wcm/connect/2f657694-dc52-48ba-a440-9256e92c00e3/pdhpe-k-10-syllabus-2018-pdf.pdf?MOD=AJPERES&CVID=bus 2018 (educationstandards.nsw.edu.au)). Acessado em: 07 de jun, 2023.

O'DEA, Jennifer A.; ABRAHAM, Suzanne. Knowledge, Beliefs, Attitudes, and Behaviors Related to Weight Control, Eating Disorders, and Body Image in Australian Trainee Home Economics and Physical Education Teachers. **Journal Of Nutrition Education**, [S.L.], v. 33, n. 6, p. 332-340, nov. 2001.

O'GORMAN, B.; SHEFFIELD, J.; GRIFFITHS, S. Does masculinity moderate the relationship of height with height dissatisfaction? Findings from an Internet forum for short statured men. **Body Image**, [s.l.], v. 31, p. 112-119, 2019.

OLIVE, L. S.; BYRNE, D. G.; CUNNINGHAM, R. B.; TELFORD, R. D. Effects of physical activity, fitness and fatness on children's body image: The Australian LOOK longitudinal study. **Mental Health and Physical Activity**, [s.l.], v. 5, p. 116-124, 2012.

OLIVEIRA, A. P. G. de *et al.* Transtornos alimentares, imagem corporal e influência da mídia em universitárias. **Rev. enferm. UFPE**, [on-line], p. 1-9, 2020.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PAXTON, S. J.; DAMIANO, S. R. The development of body image and weight bias in childhood. **Advances in child development and behavior**, [s.l.], v. 52, p. 269-298, 2017.

- PELLIZZER, M. L. *et al.* Measures of body image: Confirmatory factor analysis and association with disordered eating. **Psychological Assessment**, [s.l.], v. 30, n. 2, p. 143, 2018.
- PEREIRA, M. D.; CERIGATTO, M. P. Culto ao corpo e suas formas de disseminação através das mídias: uma revisão integrativa no olhar da Educação Física. **Revista Educar Mais**, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 345-357, 2021.
- POPKEWITZ, T. S. Curriculum history, schooling and the history of the present. **History of Education**, [s.l.], v. 40, n. 1, p. 1-19, 2011.
- REIS, C. D.; PARÁISO, M. A. A constituição de corpos guerreiros em um currículo escolar. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 38, p. 1243-1266, 2013.
- REIS, E. A.; REIS, I. A. Análise descritiva de dados. **Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG**, [s.l.], v. 1, 2002.
- RIBOLI, G.; BORLIMI, R.; CASELLI, G. A qualitative approach—delineates changes on pubertal body image after menarche. **International Journal of Adolescence and Youth**, [s.l.], v. 27, n. 1, p. 111-124, 2022.
- RICE, C. *et al.* What a body can do: Rethinking body functionality through a feminist materialist disability lens. **Body Image**, [s.l.], v. 38, p. 95-105, 2021.
- RICHARDSON, S. M.; PAXTON, S. J. An evaluation of a body image intervention based on risk factors for body dissatisfaction: A controlled study with adolescent girls. **International Journal of Eating Disorders**, [s.l.], v. 43, n. 2, p. 112-122, 2010.
- RIVERO, Avelina; KILLOREN, Sarah E.; KLINE, Gabrielle; CAMPIONE-BARR, Nicole. Negative messages from parents and sisters and Latina college students' body image shame. **Body Image**, [S.L.], v. 42, p. 98-109, set. 2022..
- ROBERTS, S. R. *et al.* Incorporating social media and muscular ideal internalization into the tripartite influence model of body image: Towards a modern understanding of adolescent girls' body dissatisfaction. **Body Image**, [s.l.], v. 41, p. 239-247, 2022.
- RODGERS, R. F. *et al.* A biopsychosocial model of social media use and body image concerns, disordered eating, and muscle-building behaviors among adolescent girls and boys. **Journal of youth and adolescence**, [s.l.], v. 49, n. 2, p. 399-409, 2020.
- RODGERS, R. F. *et al.* Body image in emerging adults: The protective role of self-compassion. **Body Image**, [s.l.], v. 22, p. 148-155, 2017.
- RODGERS, R. F.; ROUSSEAU, Ann. Social media and body image: Modulating effects of social identities and user characteristics. **Body Image**, [s.l.], v. 41, p. 284-291, 2022.
- RODRIGUES, A. T. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência**, [s.l.], v. 28, n. 48, p. 32-41, 2016.
- ROGERS, C. B. *et al.* “No seconds for you!”: Exploring a sociocultural model of fat-talking in the presence of family involving restrictive/critical caregiver eating messages, relational body image, and anti-fat attitudes in college women. **Body Image**, [s.l.], v. 30, p. 56-63, 2019.
- ROMIG, I. D. K.; MONTIEL, F. C.; SILVA, F. F. G.; SOUZA-TEIXEIRA, F. Conteúdos de Educação Física escolar e a implantação da BNCC. **Motrivivência**, [S.L.], v. 34, n. 65, p. 1-19, 1 set. 2022.
- ROSENBERG, M. Rosenberg self-esteem scale. **Journal of Religion and Health**, [s.l.], 1965.
- RUFFMAN, Ted; O'BRIEN, Kerry S.; TAUMOEPEAU, Mele; LATNER, Janet D.; HUNTER, John A.. Toddlers' bias to look at average versus obese figures relates to maternal anti-fat prejudice. **Journal Of Experimental Child Psychology**, [S.L.], v. 142, p. 195-202, 2016.

RUKAVINA, P. B.; LI, Weidong. School physical activity interventions: do not forget about obesity bias. **Obesity Reviews**, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 67-75, 2008.

RUKAVINA, P. *et al.* Teachers' perspectives on creating an inclusive climate in middle school physical education for overweight students. **Journal of School Health**, [s.l.], v. 89, n. 6, p. 476-484, 2019.

RUSSELL-MAYHEW, Shelly; IRELAND, Alana; PEAT, Gavin. The Impact of Professional Development About Weight-Related Issues for Pre-Service Teachers: a pilot study. **Alberta Journal Of Educational Research**, [S.L.], p. 314, 2012.

RUSSELL-MAYHEW, S.; NUTTER, S.; IRELAND, A.; GABRIELE, T.; BARDICK, A.; CROOKS, J.; PEAT, G. Pilot testing a professional development model for preservice teachers in the area of health and weight: feasibility, utility, and efficacy. **Advances in School Mental Health Promotion**, [s.l.], v. 8, p. 176-186, 2015.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática**. [S.L.]: Penso Editora, 2000.

SALGADO, R. C.; SILVA, K. R. P. S. Imagem corporal em adolescentes: reflexões para a Educação Física escolar. **C&D-Revista Eletrônica da FAINOR**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 3, p. 585-607, 2018.

SALGE, E. H. C. N.; DE OLIVEIRA, G. S.; SILVA, L. S. Saberes para a Construção da Pesquisa Documental. **Revista Prisma**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 123-139, 2021.

SANTOS A.; KRIEGER F.V. Transtorno de humor na infância e na adolescência: uma atualização. *Rev. Bras. Psicoter.* v. 16, n.1, p. 104-114, 2014.

SANTOS, B. C. A. D.; FUZII, F. T. A Educação Física na área da linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar. **Comunicações**, [s.l.], v. 26, n. 1, p. 327-347, 2019.

SANTOS, B. D. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**, [s.l.], v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.

SANTOS, M. A. R.; BRANDÃO, P. P. Base Nacional Comum Curricular e currículo da Educação Física: qual o lugar da Diversidade cultural? **Horizontes**, [s.l.], v. 36, n. 1, p. 105-118, 2018.

SANTOS, M. M. D. *et al.* Comportamento alimentar e imagem corporal em universitários da área de saúde. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, [s.l.], v. 70, p. 126-133, 2021.

SATTLER, F. A., EICKMEYER, S., EISENKOLB, J. Body image disturbance in children and adolescents with anorexia nervosa and bulimia nervosa: a systematic review. **Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity**, [s.l.], v. 1, p. 1-9, 2019.

SCHAEFER, L. M.; BURKE, N. L.; THOMPSON, J. K.; DEDRICK, R. F.; HEINBERG, L. J.; CALOGERO, R. M. Development and validation of the sociocultural attitudes towards appearance questionnaire-4 (SATAQ-4). **Psychological Assessment**, [s.l.], v. 27, p. 54, 2015.

SCHILDER, P. **A imagem do corpo: As energias construtivas da psique**. São Paulo: Martins Fontes, 1935.

SCHMIDT, C. K., RAQUE-BOGDAN, T. L., HOLLERN, E. A. Self-Compassion, Affect, and Body Image in College Women. **Journal of College Counseling**, [s.l.], v. 22, p. 152-163, 2019.

SCHUBRING, A.; BERGENTOFT, H.; BARKER, D. Teaching on body ideals in physical education: a lesson study in swedish upper secondary school. **Curriculum Studies In Health And Physical Education**, [S.L.], v. 12, n. 3, p. 232-250, 19 jan. 2021.

SELENSKY, J. C.; CARELS, R. A. Weight stigma and media: An examination of the effect of advertising campaigns on weight bias, internalized weight bias, self-esteem, body image, and affect. **Body Image**, [s.l.], v. 36, p. 95-106, 2021.

SHARPE, H. *et al.* The relative importance of dissatisfaction, overvaluation and preoccupation with weight and shape for predicting onset of disordered eating behaviors and depressive symptoms over 15 years. **International Journal of Eating Disorders**, [s.l.], v. 51, n. 10, p. 1168-1175, 2018.

SIEGEL, J. A.; WINTER, V. R.; COOK, M. “It really presents a struggle for females, especially my little girl”: Exploring fathers’ experiences discussing body image with their young daughters. **Body Image**, [s.l.], v. 36, p. 84-94, 2021.

SILVA, M. R. D. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, [s.l.], v. 34, 2018.

SILVA, N. N. A diversidade cultural como princípio educativo. **Paidéia**, [s.l.], 2011.

SILVESTRE, A. **Análise de dados e estatística descritiva**. [S.l.]: Escolar editora, 2007.

SLATER, A.; COLE, N.; FARDOULY, J. The effect of exposure to parodies of thin-ideal images on young women’s body image and mood. **Body Image**, [s.l.], v. 29, p. 82-89, 2019.

SOARES, E. R; **Educação Física no Brasil**: da origem até os dias atuais. *Lecturas: Educación física y deportes*, n. 169, p. 3-5, 2012.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, T. F. D. *et al.* Prevalence and factors associated with body image dissatisfaction among university students: repeated surveys analysis. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, [s.l.], v. 21, 2019.

SOUZA, A.L.D. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos para a Educação Física. **Motrivência**, [s.l.], v. 31. n. 59, p. 01-17, 2019.

SPIEL, E. C.; PAXTON, S. J.; YAGER, Z. Weight attitudes in 3-to 5-year-old children: Age differences and cross-sectional predictors. **Body Image**, [s.l.], v. 9, n. 4, p. 524-527, 2012.

STANTON, A. G. *et al.* Black women’s experiences of gendered racial sexual objectification, body image, and depressive symptoms. **Body Image**, [s.l.], v. 41, p. 443-452, 2022.

STEWART, D. W.; SHAMDASANI, P. Online focus groups. **Journal of Advertising**, [s.l.], v. 46, p. 48-60, 2017.

SKOLVERKET. **Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola**. Stockholm: Fritzes, 2011. Disponível em: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a659807/1553964056811/pdf2705.pdf> (skolverket.se). Acessado em: 07 jun. 2023.

SUNDGOT-BORGEN, C. *et al.* The Norwegian healthy body image intervention promotes positive embodiment through improved self-esteem. **Body Image**, [s.l.], v. 35, p. 84-95, 2020.

SWAMI, V.; PUNSHON, S.; PAUL, T. Promoting positive body image in children through theatre: An evaluation of Cinderella: the AWESOME Truth. **Body Image**, [s.l.], v. 42, p. 50-57, 2022.

SZYMANSKI, D. M. Sexual objectification, internalization, and college women’s depression: The role of shame. **The Counseling Psychologist**, [s.l.], v. 48, n. 1, p. 135-156, 2020.

TALINA, M. D. L.; ALMEIDA, M. da C. V. de; BARROS, M. D. M. de. Estratégias pedagógicas para a construção da imagem corporal na perspectiva inclusiva e interdisciplinar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 36, 27 de setembro de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/36/estrategias-pedagogicas-para-a-construcao-da-imagem-corporal-na-perspectiva-inclusiva-e-interdisciplinar>

- TAMPLIN, N. C., MCLEAN, S. A., PAXTON, S. J. Social media literacy protects against the negative impact of exposure to appearance ideal social media images in young adult women but not men. **Body Image**, [s.l.], v. 26, p. 29-37, 2018.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- TATANGELO, G. L.; RICCIARDELLI, L. A. Children's body image and social comparisons with peers and the media. **Journal of health psychology**, [s.l.], v. 22, n. 6, p. 776-787, 2017.
- TATANGELO, G., MCCABE., M., MELLOR, D., MEALEY, A. A systematic review of body dissatisfaction and sociocultural messages related to the body among preschool children. **Body Image**, [s.l.], v. 18, p. 86-95, 2016.
- TAVARES, M.C.G.C. **Imagem Corporal conceito e desenvolvimento**. Barueri: [s.n.], 2003
- THEBALDI, B. Os integrados e os outsiders da aparência: o “belo” e o “feio” em tempos de “culto ao corpo”. **Parágrafo**, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 66, 2020.
- THOMAS, E. V. *et al.* “It’s very valuable to me that I appear capable”: A qualitative study exploring relationships between body functionality and appearance among women with visible physical disabilities. **Body Image**, [s.l.], v. 30, p. 81-92, 2019.
- THOMPSON, J. K. The (mis)measurement of body image: ten strategies to improve assessment for applied and research purposes. **Body Image**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 7-14, 2004.
- TIGGEMANN, M.; ZACCARDO, M. “Exercise to be fit, not skinny”: The effect of fitspiration imagery on women's body image. **Body Image**, [s.l.], v. 15, p. 61-67, 2015
- TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: revista de saúde coletiva**, [s.l.], v. 19, p. 777-796, 2009.
- TIGGEMANN, M.; POLIVY, J. Upward and Downward: social comparison processing of thin idealized media images. **Psychology Of Women Quarterly**, [S.L.], v. 34, n. 3, p. 356-364, 2 ago. 2010.
- TRENTOWSKA, M.; BENDER, C.; TUSCHEN-CAFFIER, B. Mirror exposure in women with bulimic symptoms: How do thoughts and emotions change in body image treatment? **Behaviour research and therapy**, [s.l.], v. 51, n. 1, p. 1-6, 2013.
- TYLKA, T. L.; WOOD-BARCALOW, N. L. What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition. **Body Image**, [s.l.], v. 14, p. 118-129, 2015.
- UCHÔA, F. N. M. *et al.* Influence of the mass media and body dissatisfaction on the risk in adolescents of developing eating disorders. **International journal of environmental research and public health**, [s.l.], v. 16, n. 9, p. 1508, 2019.
- ALL PARTY PARLIAMENTARY GROUP ON BODY IMAGE. House Of Commons. **Reflections on body image**, [s.l.], 2012. <http://ymca-central-assets.s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3fs-public/APPG-Reflections-on-body-image.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.
- VEALE, D. *et al.* Body dysmorphic disorder in different settings: A systematic review and estimated weighted prevalence. **Body Image**, [s.l.], v. 18, p. 168-186, 2016.
- VOICA, S. A. *et al.* Disordered eating through the lens of positive psychology: The role of embodiment, self-esteem and identity coherence. **Body Image**, [s.l.], v. 39, p. 103-113, 2021.
- VOLPATTO, D. P.; BENETTI, F. Imagem corporal e risco para desenvolvimento de transtornos alimentares: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Perspectiva**, [s.l.], v. 45, n. 169, p. 115-127, 2021.
- WALKER, D. C. *et al.* The direct effects of manipulating body checking in men. **Body Image**, [s.l.], v. 9, n. 4, p. 462-468, 2012.

WARING, S. V.; KELLY, A. C. Relational body image: Preliminary evidence that body image varies within a person from one specific relationship to another. **Body Image**, [s.l.], v. 34, p. 221-232, 2020.

WEBB, J. B.; WOOD-BARCALOW, N. L.; TYLKA, T. L. Assessing positive body image: Contemporary approaches and future directions. **Body Image**, [s.l.], v. 14, p. 130-145, 2015.

WOOD-BARCALOW, N. L.; TYLKA, T. L.; AUGUSTUS-HORVATH, C. L. "But I like my body": Positive body image characteristics and a holistic model for young-adult women. **Body Image**, [s.l.], v. 7, n. 2, p. 106-116, 2010.

YAGER, Z.; DIEDRICHS, P. C.; RICCIARDELLI, L. A.; HALLIWELL, E. What works in secondary schools? A systematic review of classroom-based body image programs. **Body Image**, [s.l.], v. 10, n. 3, p. 271-281, 2013.

ZAMARIOLA, G. *et al.* Can you feel the body that you see? On the relationship between interoceptive accuracy and body image. **Body Image**, [s.l.], v. 20, p. 130-136, 2017.

## 9 APÊNDICES

### Apêndice I – Trechos selecionados da Base Nacional Comum Curricular e sua respectiva localização

#### Quadro 6. Trechos selecionados da Base Nacional Comum Curricular e sua respectiva localização

Localização	Trecho
<b>Competências Gerais da Educação Básica</b> <p>p. 9</p>	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), <b>corporal</b> , visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para <b>se expressar</b> e partilhar informações, experiências, <b>ideias e sentimentos</b> em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo
<b>Competências Gerais da Educação Básica</b> <p>p. 9</p>	Compreender, utilizar e criar <b>tecnologias digitais de informação</b> e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
<b>Competências Gerais da Educação Básica</b> <p>p. 10</p>	<b>Conhecer-se, apreciar-se</b> e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas
<b>O compromisso com a educação integral</b> <p>p. 14</p>	<b>reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural</b> , comunicar-se[...]
<b>O compromisso com a educação integral</b> <p>p. 14</p>	saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais
<b>O compromisso com a educação integral</b> <p>p. 14</p>	a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades



<p><b>BNCC e currículos</b></p> <p><b>p. 16</b></p>	<p>Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a <b>formação e o desenvolvimento humano global</b>, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e <b>simbólica</b></p>
<p><b>BNCC e currículos</b></p> <p><b>p. 19</b></p>	<p>Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, <b>incorporar aos currículos</b> e às propostas pedagógicas a abordagem de <b>temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global</b>, preferencialmente de forma transversal e integradora.</p>
<p><b>p. 25</b></p>	<p>eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira)</p>
<p><b>p. 25</b></p> <p><b>Educação infantil</b></p>	<p>direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver <b>Brincar</b> Participar Explorar Expressar <b>Conhecer-se</b></p>
<p><b>p. 25</b></p> <p><b>Educação Infantil</b></p>	<p><b>O eu, o outro e o nós • Corpo, gestos e movimentos •</b> Traços, sons, cores e formas • Escuta, fala, pensamento e imaginação • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p>
<p><b>(A Educação Infantil no contexto da Educação Básica)</b></p> <p><b>p. 36</b></p>	<p>o objetivo de <b>ampliar o universo de experiências</b>, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens</p>
<p><b>DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)27, em seu Artigo 4º</b></p> <p><b>p.37</b></p>	<p>sujeito histórico e de direitos, que, nas <b>interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal</b> e coletiva, brinca, imagina, fantasia, <b>deseja</b>, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e <b>constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura</b> (BRASIL, 2009).</p>
<p><b>p.37</b></p>	<p>A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças</p>
<p><b>p.37</b></p>	<p>seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais <b>possam desempenhar</b> um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam <b>construir significados sobre si</b>, os outros e o mundo social e natural.</p>

<p><b>Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil</b></p> <p><b>p.38</b></p>	<p>Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), <b>ampliando e diversificando</b> seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, <b>suas experiências</b> emocionais, <b>corporais</b>, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.</p>
<p><b>Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil</b></p> <p><b>p. 38</b></p>	<p><b>Explorar movimentos</b>, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, <b>ampliando seus saberes</b> sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.</p>
<p><b>Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil</b></p> <p><b>p. 38</b></p>	<p><b>Conhecer-se e construir sua identidade pessoal</b>, social e cultural, constituindo uma <b>imagem positiva de si</b> e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.</p>
<p><b>Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil</b></p> <p><b>p. 39</b></p>	<p>Essa intencionalidade consiste na <b>organização e proposição</b>, pelo educador, de experiências que <b>permitam às crianças conhecer a si e ao outro</b> e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.</p>
<p><b>Os campos de experiências</b></p> <p><b>O eu, o outro e o nós</b></p> <p><b>p. 40</b></p>	<p>Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), <b>constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros</b>, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. [...] Nessas experiências, elas podem <b>ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro</b>, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humano</p>
<p><b>Os campos de experiências</b></p> <p><b>Corpo, gestos e movimentos</b></p> <p><b>p. 40</b></p>	<p>Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e <b>produzem conhecimentos sobre si</b>, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, <b>conscientes dessa corporeidade</b>.</p>
<p><b>Os campos de experiências</b></p> <p><b>Corpo, gestos e movimentos</b></p> <p><b>p. 41</b></p>	<p>identificam suas potencialidades e seus limites</p>

<p><b>Campo de Experiências</b>  <b>“O eu, o outro e o nós”</b>  p. 45</p>	<p>(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.</p>
<p><b>Campo de Experiências</b>  <b>“O eu, o outro e o nós”</b>  p. 45</p>	<p>(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.</p>
<p><b>Campo de Experiências</b>  <b>“O eu, o outro e o nós”</b>  p. 45</p>	<p>(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.</p>
<p><b>Campo de Experiências</b>  <b>“O eu, o outro e o nós”</b>  p. 45</p>	<p>(EI01EO05) <b>Reconhecer seu corpo</b> e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.</p>
<p><b>Campo de Experiências</b>  <b>“O eu, o outro e o nós”</b>  p. 45</p>	<p>(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.</p>
<p><b>Campo de Experiências</b>  <b>“O eu, o outro e o nós”</b>  p. 45</p>	<p>(EI03EO05) <b>Demonstrar valorização das características de seu corpo</b> e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.</p>
<p><b>O Ensino Fundamental</b>  <b>no contexto da Educação</b>  <b>Básica</b>  p. 57</p>	<p>articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil</p>
<p><b>O Ensino Fundamental</b>  <b>no contexto da Educação</b>  <b>Básica</b>  p. 58</p>	<p>Nesse período da vida, as crianças estão vivendo <b>mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas</b>, com os outros e com o mundo.</p>

<p><b>O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica</b> p.58</p>	<p>Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e <b>dos processos de percepção, compreensão e representação</b>, elementos importantes para...</p>
<p><b>O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica</b> p. 58</p>	<p>a <b>afirmação de sua identidade</b> em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo <b>reconhecimento de suas potencialidades</b> e pelo acolhimento e pela <b>valorização das diferenças</b></p>
<p><b>O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica</b> p. 58</p>	<p><b>As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural</b>, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, <b>possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos</b>, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza</p>
<p><b>O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica</b> p. 60</p>	<p>Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de <b>transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais</b></p>
<p><b>O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica</b> p. 60</p>	<p>As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e <b>formações identitárias</b> e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social.</p>
<p><b>O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica</b> p. 61</p>	<p>Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da <b>cultura digital</b>, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, <b>privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas</b>, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar.</p>
<p><b>O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica</b> p. 61</p>	<p>Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de <b>estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais</b></p>

<p><b>O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica</b> p.61</p>	<p><b>eduque para usos mais democráticos das tecnologias</b> e para uma participação mais <b>consciente na cultura digital</b></p>
<p><b>O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica</b> p. 61</p>	<p>é preciso considerar a necessidade de <b>desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos</b> tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.</p>
<p><b>A área de Linguagens</b> p. 63</p>	<p>As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens [...] Corporais... Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.</p>
<p><b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</b> p. 65</p>	<p>Compreender as <b>linguagens</b> como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e <b>expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.</b></p>
<p><b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</b> p. 65</p>	<p>Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), <b>corporal</b>, visual, sonora e <b>digital</b> –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.</p>
<p><b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</b> p. 65</p>	<p><b>Compreender e utilizar</b> tecnologias digitais de informação e comunicação <b>de forma crítica</b>, significativa, <b>reflexiva e ética</b> nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e <b>mídias</b>, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.</p>
<p><b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b> p. 213</p>	<p>Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, <b>pluridimensional</b>, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a <b>(re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros</b> e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da <b>cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas</b>, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade.</p>
<p><b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b> p. 213</p>	<p>Experimentar e analisar as <b>diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade</b> é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica</p>

<p><b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b></p> <p><b>p. 213</b></p>	<p>e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o <b>cuidado com o corpo e a saúde.</b></p>
<p><b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b></p> <p><b>p. 213</b></p>	<p><b>Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo.</b> A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é <b>preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento.</b> Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção.</p>
<p><b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b></p> <p><b>p. 217</b></p>	<p>As ginásticas de conscientização corporal reúnem práticas que empregam movimentos suaves e lentos, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, <b>voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo.</b> Algumas dessas práticas que constituem esse grupo têm origem em práticas corporais milenares da cultura oriental.</p>
<p><b>Dimensões do conhecimento: Experimentação</b></p> <p><b>p. 220</b></p>	<p>Faz parte dessa dimensão, além do imprescindível acesso à experiência, <b>cuidar para que as sensações geradas no momento da realização de uma determinada vivência sejam positivas</b> ou, pelo menos, não sejam desagradáveis a ponto de gerar rejeição à prática em si</p>
<p><b>Dimensões do conhecimento: Fruição</b></p> <p><b>p. 220</b></p>	<p>implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Essa dimensão está vinculada com a <b>apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal</b> e/ou apreciar essa e outras tantas quando realizadas por outros</p>
<p><b>Dimensões do conhecimento: Construção de valores</b></p> <p><b>p. 221</b></p>	<p>vincula-se aos conhecimentos <b>originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais,</b> que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. <b>A produção e partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) são inerentes a qualquer processo de socialização.</b> No entanto, essa dimensão está diretamente associada ao ato <b>intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim.</b> Por esse motivo, a BNCC se concentra mais especificamente na <b>construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza.</b> Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas</p>

	do componente, <b>mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais</b>
<b>Dimensões do conhecimento: Compreensão</b>  <b>p. 221</b>	Considerando as características dos conhecimentos e das experiências próprias da Educação Física, é importante que <b>cada dimensão seja sempre abordada de modo integrado com as outras</b> , levando-se em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva. Assim, não é possível operar como se as dimensões pudessem ser tratadas de forma isolada ou sobreposta.
<b>Dimensões do conhecimento: Compreensão</b>  <b>p. 221/222</b>	está também associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do <b>processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural</b> , reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. Em linhas gerais, essa dimensão está relacionada a temas que <b>permitem aos estudantes interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas</b> , à época e à sociedade que as gerou e as modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global. Por exemplo, pelo estudo das condições que permitem o surgimento de uma determinada prática corporal em uma dada região e época ou <b>os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres</b>
<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (3)</b>  <b>p. 223</b>	Refletir, criticamente, sobre as relações entre a <b>realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença</b> , inclusive no contexto das atividades laborais
<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (4)</b>  <b>p. 223</b>	Identificar a multiplicidade de <b>padrões</b> de desempenho, saúde, <b>beleza e estética corporal</b> , analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (5)</b>  <b>p. 223</b>	<b>Identificar as formas de produção dos preconceitos</b> , compreender seus efeitos e <b>combater posicionamentos</b> discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: UNIDADES</b>	As crianças possuem conhecimentos que precisam ser, por um lado, reconhecidos e problematizados nas vivências escolares com vistas a proporcionar a compreensão do mundo e, por outro, ampliados de maneira

<p><b>TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES</b></p> <p><b>p. 224</b></p>	<p>a potencializar a inserção e o trânsito dessas crianças nas várias esferas da vida social</p>
<p><b>EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES</b></p> <p><b>p. 224</b></p>	<p>Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, assume compromisso claro com a qualificação para a leitura, a produção e a <b>vivência das práticas corporais</b></p>
<p><b>EDUCAÇÃO FÍSICA – 6º E 7º ANOS (Continuação)</b></p> <p><b>p. 235</b></p>	<p>(EF67EF17) <b>Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los</b>, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito</p>
<p><b>EDUCAÇÃO FÍSICA – 8º E 9º ANOS</b></p> <p><b>p. 237</b></p>	<p>(EF89EF08) <b>Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza</b>, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, <b>midiático</b> etc.)</p>
<p><b>EDUCAÇÃO FÍSICA – 8º E 9º ANOS</b></p> <p><b>p. 237</b></p>	<p>(EF89EF09) Problematizar a <b>prática excessiva</b> de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização <b>das transformações corporais</b></p>
<p><b>As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade</b></p> <p><b>p. 466</b></p>	<p><b>conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções</b> e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais;</p>
<p><b>As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade</b></p> <p><b>p. 467</b></p>	<p><b>combater estereótipos</b>, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença;</p>
<p><b>A progressão das aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio</b></p> <p><b>p. 471</b></p>	<p>na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações</p>



<p><b>eixos estruturantes dos itinerários formativos</b></p> <p><b>p. 278</b></p>	<p>III – mediação e intervenção sociocultural: supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, <b>promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade</b></p>
<p><b>p. 481</b></p>	<p>procurou garantir aos estudantes a ampliação das práticas de linguagem e dos repertórios, a diversificação dos campos nos quais atuam, a <b>análise das manifestações artísticas, corporais e linguísticas e de como essas manifestações constituem a vida social em diferentes culturas</b>, das locais às nacionais e internacionais.</p>
<p><b>p. 482</b></p>	<p>No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a <b>consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens</b> – artísticas, <b>corporais</b> e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa)</p>
<p><b>p. 483</b></p>	<p>Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a <b>Educação Física</b> possibilita aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e <b>analisar os discursos e os valores associados a elas</b>, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção</p>
<p><b>p. 483</b></p>	<p><b>desconstrução</b> de preconceitos e estereótipos nelas presentes; e, também, à <b>reflexão crítica a respeito das relações práticas corporais</b>, mídia e consumo, como também quanto a <b>padrões de beleza</b>, exercício, desempenho físico e saúde.</p>
<p><b>p. 484</b></p>	<p>os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus <b>conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo</b>, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde [...]Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o <b>autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde</b>, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas de conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais.</p>
<p><b>Campos de atuação social</b></p> <p><b>p. 488</b></p>	<p>O campo da vida pessoal organiza-se de modo a possibilitar uma <b>reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea</b> e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre <b>temas e questões que afetam os jovens</b>. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se <b>constituir como suporte para os processos de construção de identidade</b> e de projetos de vida, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores etc., que possibilitam uma ampliação de referências e</p>

	<p>experiências culturais diversas e <b>do conhecimento sobre si</b> [...], mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas corporais, práticas culturais, <b>experiências estéticas</b>, participação social, atuação em âmbito local e global etc. Considerar esse amplo conjunto de aspectos <b>possibilita fomentar nos estudantes escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis</b>, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas. Nesse sentido, esse campo articula e integra as aprendizagens promovidas em todos os campos de atuação</p>
<p><b>p. 489</b></p>	<p>Sua exploração permite construir uma <b>consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações</b>, posicionamentos e induções ao consumo</p>
<p><b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO</b></p> <p><b>p. 490</b></p>	<p>Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as <b>como formas de expressão de valores e identidades</b>, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade</p>
<p><b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5</b></p> <p><b>p. 495</b></p>	<p>o jovem deverá apresentar uma compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença das práticas corporais em sua vida e na sociedade, incluindo os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e nos discursos que circulam sobre elas [...]valorize a vivência das práticas corporais como <b>formas privilegiadas de construção da própria identidade</b>, autoconhecimento e propagação de valores democráticos. Nessa direção, é importante que os <b>estudantes possam refletir sobre suas preferências, seus valores, preconceitos e estereótipos quanto às diferentes práticas corporais</b>.</p>
<p><b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5</b></p> <p><b>p. 495</b></p>	<p>é fundamental que os jovens experimentem práticas corporais <b>acompanhadas de momentos de reflexão</b>, leitura e produção de discursos nas diferentes linguagens</p>
<p><b>Habilidades</b></p> <p><b>p. 495</b></p>	<p>(EM13LGG502) <b>Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais</b>, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.</p>
<p><b>Habilidades</b></p> <p><b>p. 495</b></p>	<p>(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, <b>autocuidado com o corpo e com a saúde</b>, socialização e entretenimento.</p>

Fonte: Brasil (2018)

## Apêndice II – Termo de consentimento livre e esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “*INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, IMAGEM CORPORAL E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR*”, vinculada à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sob a responsabilidade da pesquisadora Fabiane Frota da Rocha Morgado.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

**Justificativa:** Este projeto justifica-se uma vez que se trata de uma pesquisa relevante na área da Educação Física, cujo foco se instaura nos(as) professores(as) de Educação Física, procurando mostrar como relacionam o construto imagem corporal à área a partir da BNCC e a aplicabilidade no contexto escolar. O estudo se faz relevante pois busca ouvir de forma crítica o que esse público específico que atua no desenvolvimento da imagem corporal de seus alunos através do movimento pensa sobre a relação destes construtos, a BNCC e o contexto escolar.

**Objetivos:** Compreender as percepções de professores(as) de Educação Física no estado do Rio de Janeiro, acerca das interfaces entre Educação Física escolar e imagem corporal a partir da BNCC; Identificar padrões, esquemas e falas de professores(as) de Educação Física ao discursarem acerca da imagem corporal; Explorar de que maneira estes(as) professores(as) correlacionam a BNCC com a imagem corporal; Identificar como estes(as) professores(as) aplicam conteúdos correlacionados à imagem corporal no ambiente escolar. Descrever como esse grupo em específico entende a importância do(a) professor(a) de Educação Física no desenvolvimento da imagem corporal

**Procedimentos da Pesquisa:** Você só participará desta pesquisa caso assine e concorde com estes termos de compromisso. A pesquisa constará de grupos de 10 pessoas que falarão sobre a sua área de atuação, imagem corporal como um todo e a BNCC, inclusive mencionando a influência da mídia e o corpo estereotipado. Haverá pessoas que mediarão e gravarão o diálogo em áudio e vídeo.

**Desconforto e Possíveis Riscos associados à pesquisa:** Esta pesquisa não possui um caráter invasivo e, por isso, possui riscos mínimos à sua participação. Pode causar algum desconforto emocional, uma vez que os integrantes falarão abertamente sobre suas impressões do construto imagem corporal, entendendo que o ser humano é subjetivo, todos terão a liberdade de se expressar.

**Benefícios da Pesquisa:** Sua participação nesta pesquisa é significativamente importante, pois viabilizará para que lacunas na literatura sejam supridas. É de extrema importância na área da imagem corporal haver estudos que mostrem como professores(as) de Educação Física compreendem esta temática, pois pode acarretar melhora da formação dos mesmos, uma vez que haverá uma gama de informações originais acerca deste tema.

**Esclarecimentos e Direitos:** Você não precisará disponibilizar quaisquer quantias na participação deste estudo, do mesmo modo que não receberá qualquer aporte financeiro para participar desta pesquisa. Sua participação até o final do estudo não é obrigatória, a qualquer momento, antes, durante ou depois, você possui o direito de sair da pesquisa, da mesma forma que é seu direito exigir esclarecimentos acerca dela, inclusive de seus resultados. Caso haja quaisquer tipos de desconforto, ao relatar aos pesquisadores, seus dados serão retirados e não serão utilizados para a análise da pesquisa.

**Confidencialidade e Avaliação dos Registros (Áudio e Vídeo):** Seu nome permanecerá em sigilo completo sem delimitação temporal. Os resultados desta pesquisa serão analisados e divulgados em palestras, conferências, periódicos científicos ou outra forma de divulgação acadêmica. Sua identidade será preservada. Seu nome, imagens e áudios não poderão ser colocados em público. Os resultados dessa pesquisa cumprirão com o sigilo acordado neste termo, ou seja, serão utilizados pseudônimos e outros artifícios a fim de garantir a preservação da sua identidade.

#### **CONTATOS PARA OBTER MAIORES INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

**Pesquisadora Responsável:** Fabiane Frota da Rocha Morgado

**Endereço:** Instituto de Educação. BR-465, Km 7, Seropédica- Rio de Janeiro. CEP: 23.897-000.

**Comitê de Ética da UFRRJ:** (21) 2681-4707; 2682-1220.

#### **DECLARAÇÃO LIVRE ESCLARECIDA DO PARTICIPANTE**

Após a leitura do presente Termo, e estando de posse de minha plenitude mental e legal, declaro expressamente que entendi o propósito do referido estudo e, estando em perfeitas condições de participação, dou meu consentimento para participar livremente do mesmo.

Seropédica, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
(Nome completo e legível do participante)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante)

Nome: Fabiane Frota da Rocha Morgado.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

## Apêndice III – Grupo focal – guia do moderador

### GRUPO FOCAL – GUIA DO MODERADOR

#### **Moderadores:**

Vitor Alexandre Rabelo de Almeida

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Fabiane Frota da Rocha Morgado.

#### **Grupo:**

Serão realizados quatro grupos focais com 10 indivíduos em cada um.

#### **Objetivo:**

- ✓ Investigar padrões, esquemas e falas de professores(as) de Educação Física Escolar ao discursarem acerca da imagem corporal e sua aplicabilidade pedagógica, a partir da compreensão da BNCC;

#### **Materiais:**

- ✓ Notebook;
- ✓ *Google Meet*.

#### **Duração:**

As sessões terão a duração média de 90 minutos.

#### **Estrutura:**

- ✓ Introdução;
- ✓ Parte principal;
- ✓ Sessão detalhada;
- ✓ Parte chave;
- ✓ Sumário.

#### **Estímulos Externos:**

Na parte principal do grupo focal os alunos serão expostos a apresentações sobre a temática da imagem corporal.

#### **Introdução (15 Minutos):**

- ✓ A câmera e o gravador nesse momento precisam estar ligados;
- ✓ Apresentação dos moderadores: Fabiane e Vitor;
- ✓ Falar brevemente sobre o estudo e o grupo focal;
- ✓ Informar aos grupos focais acerca das gravações de áudio e vídeo, assim como a garantia de seu anonimato;

- ✓ Apresentação dos participantes com breves informações, como: nome e o município em que atua.

*“Vocês estão aqui hoje para conversarem sobre as interfaces entre imagem corporal, BNCC e a Educação Física Escolar. Esse diálogo é muito importante para minha pesquisa. Por isso, o importante é que sejam colocadas as opiniões sinceras de vocês. Não existem respostas certas ou erradas, são as ideias que aqui serão expostas por cada um que importam.”*

*“Para que tenhamos uma conversa interessante e como nem todos se conhecem, gostaria de inicialmente pedir que façamos uma breve apresentação dizendo o nome e o município em que atuam”.*

### **Parte Principal (30 Minutos):**

Após a breve fala coletiva do grupo, pediremos que cada um(a) escreva no *chat* cinco palavras que surgirem em sua cabeça quando falamos a palavra **imagem corporal**, mas só enviem quando tiverem escrito as cinco palavras.

*“Estou vendo no chat palavras como XXXX e XXXX e XXXX, alguém gostaria de explicar o porquê escolheram essas palavras?”*

*“Olha que interessante, as palavras que vocês escreveram gerou uma nuvem de palavras que dá destaque às que mais se repetiram. Por que vocês acham que essas palavras se repetiram? Afinal, o que é imagem corporal?”*

### **Sessão Detalhada:**

1. *“A partir das explicações que vocês deram sobre a imagem corporal vocês poderiam me dizer se e como este tema está presente na BNCC?”*
2. *“Como podemos “trabalhar” a imagem corporal no ambiente escolar? Vocês aplicam este tema?”*
3. *Gostaria que vocês dissessem qual é a importância do(a) professor(a) de Educação Física em “trabalhar” a imagem corporal na escola?*
4. *“O que vocês deixariam como sugestão de mudança na BNCC sobre imagem corporal?”*



**Parte chave:**

“Então pessoal, nós gostaríamos de saber o que vocês acharam do tema proposto, das perguntas que foram feitas, como vocês pensam, sentem e agem em relação à imagem corporal, Educação Física e BNCC?”

**Sumário/Finalização:**

“Vocês podem nesse momento falar suas opiniões sobre tudo o que foi dito. Pontos que vocês concordam, discordam ou que querem apenas lembrar.”

“Vocês gostariam de relatar algo de que se esqueceram durante o diálogo e que vocês tenham se lembrado agora? Alguma experiência pessoal que gostariam de compartilhar?”

“Gostaria de agradecer imensamente a presença de todos e todas que aqui estão e espero que tenham a ciência de que suas opiniões e falas são de suma importância para meu trabalho. Obrigado!!”

## Apêndice IV – Questionário sociodemográfico

### QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Esse questionário tem o objetivo de entender melhor você e alguns aspectos do seu contexto que podem nos ajudar nas sessões de grupo focal. Vale lembrar que suas respostas não serão identificadas, garantindo, assim, seu anonimato. Vamos lá?

Nome: \_\_\_\_\_.

Idade:

Gênero:  Feminino  Masculino  outro  prefiro não dizer.

(especifique) \_\_\_\_\_.

Contato (WhatsApp): \_\_\_\_\_.

Naturalidade: \_\_\_\_\_.

Instituição em que se formou como Professor(a) de Educação Física: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo é professor(a) de Educação Física? \_\_\_\_\_

Estado civil:  Solteiro(a),  casado(a),  Separado(a),  Divorciado(a), Viúvo  
(a).

Possui filho(a):  Sim,  Não

Possui pós-graduação?  Sim, Lato Sensu,  Sim, Stricto Sensu,  Não.

Se possui, em que Área?  Educação,  Educação Física,  Saúde,  Não possuo pós-graduação,  outros: especifique.

Municípios de atuação profissional? \_\_\_\_\_.

No Ensino Fundamental, você atua nos anos:  Iniciais (1º ao 5º ano),  Finais (6º ao 9º ano),  ambos.

Na sua formação inicial (ensino superior) você se lembra se teve acesso à conteúdos relacionados à imagem corporal?  Sim, me lembro nitidamente,  Sim, mas me lembro vagamente,  Não me lembro.

Você teve acesso a cursos, palestras ou algum tipo de formação continuada acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?  Sim,  Não,  Não me lembro.

Caso tenha tido alguma formação continuada sobre BNCC, a especifique:

\_\_\_\_\_

Você utiliza a BNCC como um documento de orientação principal do planejamento das abordagens pedagógicas das aulas de Educação Física?  Sempre,  Frequentemente,  As vezes,  Raramente,  Nunca.

Muito obrigado, professor(a)!

Nós terminamos a primeira etapa desta pesquisa. Agora, o que acha de conversarmos sobre a nossa atuação profissional e a imagem corporal a partir da BNCC?

Entraremos em contato para marcarmos o dia e a hora do nosso bate-papo!

Quaisquer dúvidas podem ser retiradas em:

E-mail: [vitoralexandrea@hotmail.com](mailto:vitoralexandrea@hotmail.com)

Celular: (21) \*\*\*\*\*

## Apêndice V – Compilação dos trechos das falas dos(as) participantes

**Quadro 7. Compilação dos trechos das falas dos(as) participantes**

Categorias	Participantes	Falas
C O N C E P Ç Õ E S  S O B R E  I M A G E M  C O	P2	“O corpo é o meio de expressar o que eu quero dizer”
	P2	“... a postura da gente diz tudo, nossos movimentos, nossas gesticulações falam sobre nós e não falam sobre nós do lado de fora, falam sobre nós do lado de fora e um pouquinho do que a gente carrega aqui dentro...”
	P1	“...é impressionante como quando a gente tira foto da pessoa a pessoa quer saber como ficou o corpo na imagem corporal vista por você, ou seja, todo mundo na sala de aula já vê a imagem de todo mundo, mas quando posta e uma fotografia e é apresentada em grupo para que todos vejam aquilo que todo mundo já tem acostumado com a sua autoimagem você a sua aceitação perante essa autoimagem na turma fica diferenciada”
	P1	“...os comportamentos são diferentes então corpo por isso, porque uma coisa é eu fazendo tik Tok lá eles vivem fazendo isso da escola né outra coisa eu pegar essa imagem e falar essa aqui é a sua imagem no nosso trabalho “Ah professora, pelo amor de Deus não mostra isso”, mas é você, é como todos te enxergam, mas eu não me enxergo assim na frente deles...”
	P1	“falando das possibilidades que você pode fazer para melhorar a sua autoimagem e é auto porque é como você percebe a imagem do seu corpo né, as características”
P1	“...até porque a gente como adulto né a gente está sempre tentando melhorar a questão da auto-	

R P O R A L :  A N A L I S A N D O  A S  N U V E N S  D E		imagem no caso do corpo, saúde e qualidade de vida né eu costumo dizer que o que leva as pessoas para academia é o espelho...”
	P8	“...é o ponto de referência que ele tem o primeiro ponto é o próprio corpo né que é um instrumento que ele tem ali é o próprio corpo. A auto imagem é como ele vê este corpo que muitas vezes a gente percebe que é principalmente na adolescência né tem uma distorção dessa imagem do corpo...”
	P8	“mídia porque eu acredito que a mídia ela influencia muito essa aceitação né porque ela está a todo momento ali na nossa vida é, agora mais ainda, com rede social, mas a televisão já fazia isso quando eu era adolescente agora com a rede social a coisa está mais ainda agressiva para esses adolescentes e como essa mídia dita uma estética para esse corpo...”
	P3	“...Processo por causa a imagem corporal ela é um processo que é desenvolvida da infância até a vida adulta...”
	P3	“...a gente vai, é, se relacionar com esse nosso corpo está relacionado com disfunção porque é vendo as crianças né comigo desde os 5 anos de idade e em seguida (a imagem corporal) parece que é algo que perturba muito eles né quando de fato tem uma situação que coloca o corpo deles em xeque então parece que algo é algo perturbador é algo que parece que gira uma chavinha na cabeça das crianças e faz com que a forma como a gente vê né e a forma como eles estão se vendo”
P3	“...porque é desenvolvido ao longo do da fase né de desenvolvimento deles essa discussão que é muito perturbador e também gera traumas e como esses traumas podem impactar diretamente a	

P A L A V R A S		forma como é as ações é e os sentimentos as emoções deles...”
	P3	“...no final de tudo que eles vão, acredito eu, quando tiver com uns 20 anos não sei é eles vão começar a criar estratégias e participar né de espaços que questione o que tanto foi esse processo todo que foi traumático né então no finalzinho que de fato eles vão começar a refletir sobre esse corpo sobre é esse corpo que transita de diversas formas e tudo mais...”
	P4	Eu queria falar de fase porque só para poder entender o contexto e como uma forma de complementação. Quando eu falo em fases é que cada criança ela pode se apresentar de uma forma, em determinado ano da escolaridade dela
	P6	Eu coloquei o corpo que é o corpo em sua totalidade que ele acaba sendo o espelho que a gente tem e também o que possibilita às outras pessoas a nos enxergarem, então assim, a questão da nossa forma de se comunicar
	P6	muitas vezes a nossa auto percepção ela não é a mesma que as outras pessoas têm da gente, aí a gente inclusive tem aquelas as disfunções aqui que a gente colocou é da tal da ou da vigorexia ou o pessoal que sofre da anorexia que ela às vezes acaba tendo uma imagem de si não é aquela imagem que as outras pessoas têm dela
	P5	por isso eu botei esquema corporal que também estaria ligado aí na segunda palavra que eu coloquei que é em relação ao corpo que é como

		ele como eles compreendem isso, como eles compreendem o seu próprio corpo no espaço
	P5	“...física e por último como a gente tem natação e envolve bastante a imagem, eu coloquei o medo por causa das questões de se expor mesmo, com o corpo mais despido. Então assim, apesar deles estarem de sunga ou short as meninas de maiô, podendo usar short também, eu encontrei muita dificuldade em alguns casos deles conseguirem expor o corpo na aula de natação, então alguns pediram para ir de camisa, não só de camisa térmica mas camisa é de algodão e tal para poder expor menos possível, então quando eu puxei essas palavras eu tentei me visualizar o que era, o que é minha aula do sexto e do oitavo ano.”
	P2	“...o corpo ele tem muitos membros e tem muitas vertentes, ele é um leque, muitas coisas vão sair do corpo e é desse corpo que a gente está falando, então assim uma coisa está atrelada a outra, a percepção, aceitação de si”
	P4	“...que o corpo antigamente ele era dividido como algo menos importante e a mente era o principal né, era a parte mais importante do corpo, então historicamente a gente vê palavras negativas serem associadas ao corpo e isso vem sendo alimentado por anos né, então não tem como você falar de corpo e pensar em algo automaticamente positivo...”
	P4	“...que ao longo do tempo eles simplesmente aceitariam que o corpo deles não se enquadra em um determinado espaço, tempo, período, grupos sociais tudo mais e aí eu ficaria pensando de fato na imagem corporal negativa[...] é muito comum meio que eles se aceitem o local que foi imposto para eles e aí quando a gente fala aceitação é legal também a gente entender um outro tipo de aceitação que não é uma situação que é positiva”

	P5	<p>“Olhando aí para nuvem de palavras pessoal acredito que esse grupo entende que a imagem corporal é uma construção subjetiva, pensando assim no sentido das palavras mesmo que estão aí grandonas [...]por mais que a gente trabalhe isso a gente na hora de evocar as palavras a gente acredita que é uma formação subjetiva [...]por mais que a gente faça exercícios, trabalhos e atividades cada aluno vai construir a sua própria aceitação, a sua própria percepção, isso olhando assim no âmbito geral tá “Moderador” e grupo, parece que a gente entende imagem corporal com uma construção subjetiva.”</p>
	P1	<p>“Minha fala também vai ser na percepção do grupo com relação à posição de partida que foi autoimagem. Eu penso assim como P5 [...] se a pessoa se percebendo ela se aceita ou ela não se aceita também é de auto(imagem) é uma questão de subjetividade”</p>
	P8	<p>“Olhando essa nuvem de palavras né Eu Acredito que foi essa configuração aqui porque a imagem corporal ela também é permeada por muitos pensamentos e crenças que as pessoas têm de si e do seu corpo e essas crenças e pensamentos elas vêm a partir do objeto concreto que a pessoa tem que é o seu próprio corpo”</p>
	P8	<p>“... e como ela vê a aceitação desse corpo no meio que ela convive, porque eu acho que um meio ele, o contexto que a gente está inserido, dita muito isso...”</p>
	P7	<p>“...esse processo da imagem a gente percebe que é muito forte por diversas questões que estão relacionadas na escola, eu sempre falo que a aula de educação física ela é muito complexa, porque ela é muito exposta [...]você está na Quadra tem outra turma te observando, acontece comigo dou aulo em um CIEP que é bem grande e as vezes tem turma que eu estou no pátio e aí passa outra</p>



		turma do lado de fora, tem turma que eu estou na Quadra passa o da turma que vai olhar...”
	P7	Eu Acredito que cada palavra dessa que está escrita vai contribuir com uma coisa que a gente precisa trabalhar nas nossas aulas então se a gente pegar cada uma daquelas ali cada palavra daquela ali separado de repente 3 ou 4 palavras para trabalhar em cada aula a gente consegue ter uma até uma unidade didática é uma coisa com os alunos para discutir essas questões que estão no dia a dia aí como bullying, enfim, conforme as pessoas já citaram aí.
	P11	Partindo do pressuposto, né? De que tudo que a gente entende hoje de imagem corporal foi vendida ao longo do tempo, né? Como algo estético, então eu encaro que tenha sim um estigma com essa palavra
	P11	“principalmente nosso papel, né, dentro de uma escola é exatamente romper com esses estigmas, com essas questões relacionadas à imagem corporal historicamente construídas, que acarreta a uma série de preconceitos né, de... de depressão, inclusive gerando outros distúrbios alimentares, anorexia, essas paradas [...]meramente por questões de estéticas, tudo por causa dessa visão deturpada e estigmatizada da imagem corporal.”
	P9	“...então o corpo é o que você, de uma forma, entende aquilo, que você enxerga e aquilo que dá a você o termo do eu, né? Que bem, quem sou eu? Isso é minha identidade...”
	P14	“porque a questão, também, da imagem, da imagem corporal também é como você se vê, né?”

		[...]é porque a gente por dentro, na verdade, só consegue se ver no olhar do outro, né? Que você mesmo não consegue ver exatamente a sua forma corporal [...]Então essa manipulação de como eu me vejo, como outro me vê, é imagem corporal [...] a gente tem que buscar a valorização de formas divergentes...”
	P13	Muitas das vezes você não se encaixa ali, o que, pra mim, está tudo relacionado à estética [...]Essa imagem corporal padrão nem sempre é a saudável, mas as pessoas vêm por estética e querem alcançar aquilo ali independente de estarem sendo saudáveis e fazendo bem ao corpo, né?
	P12	eu coloquei a questão de performance porque é o que eu boto para os meus alunos que não necessariamente você precisa ter o corpo é... atlético, eu prego que meus alunos tenham um corpo mais proporcional [...]Então se você tiver uma boa performance, você não necessariamente, precisa obedecer a estética, se não quiser
	P10	Coloquei ansiedade, depressão, insatisfação, estética e treinamento, acho que veio no automático em função de ser palavras mais recorrentes assim que eu vejo na literatura, que eu leio, então acho que as palavras foram automáticas mesmo.
	P14	para mim é como eu me vejo e como outro me vê, a definição para mim de imagem corporal é essa
	P9	a imagem corporal é aquilo que eu vejo, é... o que eu posso também ter uma visão distorcida do que eu estou vendo, então você pode fazer com que eu tenha uma visão positiva ou negativa daquilo que eu estou vendo

	P10	imagem corporal é... pode haver uma satisfação e insatisfação, então acredito que veio primeiro em mente a insatisfação de uma parte, né? Por isso está em destaque, porque essa talvez seja a maior preocupação, a nível de saúde pública e com as relações com essas questões de saúde mental, pra depressão, a ansiedade apareceu menos, mas a depressão, então a partir daí surge a preocupação com as questões estéticas, né?
	P10	E no caso a insatisfação, a depressão e a busca por essa estética em função mesmo da pessoa independente do corpo ser bonito perante a mídia ou não, do que a pessoa sente em relação ao próprio corpo.
	P11	como nós nos enxergamos e nós entendemos que o nosso corpo se apresenta, né? [...]muito impulsionado por questões histórico mercadológicas também que dizem qual corpo é aceito socialmente E mais pra trás, desde qual corpo que pode... pode... podia ser escravizado ou não, e trazendo o recorte para os nossos dias, né? Das nossas favelas e tudo mais, qual corpo pode ser é... encostado na parede para ter uma repressão policial de forma mais veemente. Qual o corpo que pode receber um tiro né, então tudo isso é uma questão de essa imagem corporal mal definida historicamente, né? Então tudo isso vai gerar exatamente essas palavras que estão em destaque
	P13	concordo com a p9 é a imagem que a gente tem do nosso corpo, né? E que o outro vê você
	P13	Eu não vejo outras pessoas terem uma imagem corporal boa ou uma influência boa, a não ser por nós que temos esse olhar da educação física, professores de educação física ou professores, às vezes, de ciência, no máximo, mas fora isso as

		crianças não são estimuladas a verem sua própria imagem corporal de forma positiva.
	P12	A imagem corporal é a questão da estética eu concordo com o que o P11 falou [...]você tem várias bolhas e vários nichos de pessoas que não defendem isso e até o contrário, e nunca se teve tanta oportunidade para falar dessas estéticas diferentes, só que mesmo assim a questão da estética ela é muito... cara a nós e a nossos alunos porque o belo chama atenção, problema que é alcançar isso nem sempre é fácil, ou na maioria das vezes não é fácil, pelo menos, para manter o padrão que você deseja, é isso vai levar a depressão e também, né? A depressão aumenta a piora da pessoa com estética dela. As duas palavras maiores são essas.
	P24	autoaceitação por conta da pessoa entender e compreender o próprio corpo e se aceitar
	P24	Isso tudo por conta de padrões, então o padrão que a sociedade coloca, né? Para tipos de corpo, isso infere muito na pessoa dela determinar se ela se aceita ou não.
	P26	É, eu vejo a imagem corporal, essa questão muito como o bullying, a vergonha né?[...] você vê as situações de vergonha no bullying com um colega, do próprio eu, como eu me aceito, como é o outro, a mídia como influência do corpo magro, do corpo perfeito, do corpo saudável, que na televisão todo mundo é loirinho do olho azul, todo mundo é loirinho do olho verde e eu não sou, então eu vejo essa essa ideia da imagem corporal assim.
	P29	a primeira palavra que eu pensei. Foi percepção [...] Dela se perceber em relação a sua imagem corporal

	P29	Que é a imagem do corpo [...] como um reflexo, um pouco em cima disso também quando eu falo reflexo, primeiro eu pensei assim no reflexo, o que a pessoa estaria vendo, ela se vendo, mas também o que a gente espera que... A gente é... eu estou vendo outro e me vendo, né?
	P27	a primeira palavra que me veio à mente foi corpo, por se tratar de imagem corporal, então a imagem do corpo. É... eu pensei logo em sentimento, no sentido de como a pessoa se sente no seu corpo, ou ela se sente do que ela vê, então assim é... o modo como ela se sente, que nem sempre aquilo que ela vê, e aí vem no espelho, né, realmente é aquilo [...]Porque quando a gente fala em corpo, em imagem corporal, a gente precisa ter essa noção de respeito, respeitar o nosso corpo, respeitar o corpo do outro e isso nem sempre acontece, né?
	P27	a nossa imagem corporal ou o nosso sentimento diante dessa imagem corporal, é... vem muito do reflexo que a sociedade tem, pensa em relação a isso, impõe como padrão, o que as mídias sociais, né? As redes sociais estabelecem e divulgam, né? Então, assim, é o padrão que a sociedade impõe e a mídia divulga como ideal[...] Esse reflexo eu crio uma imagem corporal ideal pra mim, né?
	P25	porque é como o corpo está se colocando no mundo. Né? Seu corpo ali no mundo
	P25	O autoconhecimento eu coloquei na... pensei justamente nessa possibilidade de você pensar e conhecer as capacidades e as potencialidades do seu corpo e até também os limites, não o limite de você impor um limite, “ah isso aqui eu não consigo”,
	P25	porque além de anorexia e bulimia, como a gente falou, tem também as questões de vigorexia e a

		<p>peessoa quer que tenha uma massa corporal muito grande e começa a correr atrás de esteróide, anabolizantes, entre outras substâncias, para poder potencializar ainda mais o seu ganho de massa muscular</p>
	P25	<p>As suas características, de como que também a sociedade influi na... na sua percepção corporal, ou se você precisa ganhar um pouco de massa, se você precisa perder um pouco de massa, né, de tecido adiposo.</p>
	P28	<p>A primeira palavra que eu pensei foi corpo, mas um corpo aliado ao corpo desejado[...]Ele acaba se comparando, né? com as... Com aquele corpo que todo mundo deseja. A dos... das pessoas famosas, jogadores, aqueles que estão na mídia, eles querem aquilo</p>
	P28	<p>Ele até se prejudica para tentar conquistar aquele corpo. E... vem aquela parte de bulimia, anorexia, ou então vigorexia, tomar anabolizantes pra chegar naquele corpo</p>
	P24	<p>é imagem dele que está sendo refletido e como ele é percebido pelo outro</p>
	P25	<p>E a imagem corporal, para mim, é a forma que você se vê, a forma que você se enxerga, que você se conhece, se percebe em todo o meio no qual você se encontra. Porque pra você ter um... Um padrão, você precisa da interação. Digamos que a pessoa não consiga ter, digamos, um deficiente visual. Para ele, essa imagem corporal já é completamente diferente, porque ele não tem o outro para se comparar[...]por isso que muitas pessoas que tem uma deficiência visual ficam inquietas, porque não</p>

		sabe como se portar, porque não tem uma comparação visual para ela poder realizar.
A F I N A L  A	P1	Eu refiz a leitura da BNCC recentemente para trabalhar o planejamento da minha escola justamente é que eu trabalho para os anos iniciais, se você for pensar no nome autoimagem, de forma assim explícita, você não vai encontrar de uma forma muito diretiva eu penso que não, mas se você for pensar em abordagem de conteúdo, ela está lá [...]quando eu trago para minha aula o conhecimento pedagógico do conteúdo, eu consigo enxergar a imagem corporal a partir do trabalho
T E M Á T I C A	P1	“...eu acho que o trabalho da autoimagem ele está muito mais associado ao que a gente vai identificar no dia a dia como o conteúdo da BNCC e trazer para o nosso trabalho, eu trabalho questões da imagem corporal a partir de sugestões que aparecem para eu trabalhar...”
D A	P1	“...mas se a gente não se predispõe a extrair elementos do conhecimento pedagógico do conteúdo para trabalhar com os aspectos que a gente julga necessário com o entendimento que a gente tem do que é importante na formação, considerando a faixa etária da criança e considerando a época que ela está, a gente não vai trabalhar...”
I M A G E M	P1	“...eu identifico agora que eu trabalho por que você me perguntou, por acaso, entendeu? se você for lá no meu o meu planejamento talvez eu vou até procurar lá amanhã, que eu já entreguei na escola, vou até procurar onde é que tá, meu Deus do céu, eu vou ter que ver aqui se tem imagem corporal...”

<p>C O R P O R A L</p> <p>É</p> <p>D E V I D A M E N T E</p> <p>A B O R D A D</p>	P1	eu posso dizer para você que a partir de uma sugestão de conteúdos eu trago para o meu planejamento, trabalho de forma de abordagem pedagógica e traga para minha aula e o ponto que eu trabalho com estudo da imagem corporal a partir do que eu julgo como entendimento entendeu e importância dessa forma que eu vejo.
	P3	“...também não me recordo em algo específico e direcionado da imagem corporal, a gente trabalha ele de uma forma muito subjetiva para falar a verdade, fonte da nossa cabeça [...]e aí a gente é trabalha a partir muito da nossa visão e do que a gente entende enquanto educação física que vai contribuir futuramente para a construção da subjetividade do aluno, mas também não algo, não de uma forma muito específica na base [...]mas são questões que vão surgir a partir do que a gente entende enquanto educação física, imagem corporal acredito que seja também a mesma coisa, não de uma forma é explícita na base e também é deficitária porque, por exemplo, acredito que esses são grupos de professores que minimamente se preocupa em dialogar né e questionar a base, mas outros talvez se orientem a partir do que é técnico na base, só fiquem naquilo sem ampliar o discurso...”
	P5	“...eu não lembro se tem compreender o próprio corpo e se eu não lembro porque era é muita coisa né então eu não lembro de cabeça...”
	P2	“...eu penso que a imagem corporal já que ela é uma coisa nacional e a BNCC elas são nacionais, ela não tenha sido muito privilegiada para não ficar aquele enfoque da importância do corpo, corpo músculo, corpo esqueleto o corpo estético, eu penso que eles tenham imaginado isso [...]é lógico que nós enquanto professores, enquanto educadores físicos a gente vai lógico dizer que não é importante a imagem corporal, eu não quero saber se ele é magrinho, se o outro é gordinho, se



A  N A  B N C C ?		o outro é baixo, se o outro alto, se ele é fraquinho, outro mais musculoso, importa é a participação, é a dedicação, importa eu valorizar o outro, a gente dá muito mais valor, muito mais espaço a outra imagem”
	P7	“...realmente não lembro de ter visto...”
	P7	“...eu posso perceber é que também não com esse nome, mas dentro do contexto nas competências específicas para educação física A BNCC traz um rol de competência específicas a Educação Física para o ensino fundamental e ali a gente consegue visualizar é áreas em que pode-se perceber e discutir essa temática...”
	P4	“...Só para complementar mesmo, é a única coisa que eu percebi que está na BNCC que ela menciona a imagem corporal seria você identificar os padrões de beleza, estética, tudo o que está presente na mídia e você inclusive criticar isso, então a gente pode usar esse gancho né para poder trabalhar com temas transversais dentro de sala de aula...”
	P4	“...eu acho que não é preciso mencionar diretamente a imagem corporal porque ela realmente já está presente nas atividades e ela se mostra mais claramente nas atividades ao longo das aulas...”
	P8	<u>“...a imagem corporal ela entra de uma forma muito tímida, ela não entra de uma forma explícita na BNCC o grande perigo que eu acho disso é, por exemplo, dependendo do viés do professor ele não vai abordar essa questão da imagem corporal...”</u>
	P8	“...a gente acaba trabalhando porque primeiro que é uma situação gritante nas aulas na própria condução seja de uma estafeta você tem que

		trabalhar a imagem corporal porque o outro está brigando com o outro porque correu mais devagar porque é mais pesadinho, então você tem que estar todo momento interferindo e trabalhando com essas questões de respeitar o outro, respeitar o corpo do outro, se respeitar, mas eu acho que a BNCC peca nesse sentido ela dá muita margem, é eu acho que ela dá muito subsídio para aquele professor que é muito técnico, de modo que se você não tivesse sensibilidade você vai trabalhar técnica e competência e acabou porque é difícil assim como...”
	P14	Eu trabalho com anos iniciais... Com os pequenos não, com toda certeza
	P9	“Na verdade, até tem p14, não com esse nome, mas o que dá a entender. No campo de experiência lá eu e o outro, eles sugerem, né? Que você de alguma forma se conheça, que você perceba quem você é e também na relação com o outro, que respeite, valorize o outro. Talvez não tenha até o termo, né? Imagem corporal, talvez você não encontre, mas talvez algo sugerindo que você possa trabalhar. Tem uma parte do... que eles falam sobre a criticidade da mídia, você criticar a mídia, no sentido, assim, de ser reflexivo sobre o que é passado para você.”
	P11	“Eu... eu particularmente, eu não consigo enxergar né, de forma aparente, assim direta [...]eu não vejo a BNCC respaldando e dando esse acesso a essa informação para que os professores possam basear o seu trabalho de forma a elucidar isso para os alunos e tratar isso de forma positiva.”
	P10	Concordo com o P11 [...]Mas em relação a imagem corporal, acho que ela se associa nas competências gerais, quando fala de saúde física e mental, se muito não me engano, é a oitava competência geral da BNCC [...]Acho que assim, a grande dificuldade

		em geral né, aí já vem mais uma vez a crítica que o p11 fez, é como a gente leva isso para prática dentro dessas unidades temáticas, dentro desses objetos de conhecimento que tem na BNCC? Eu vejo assim, o gancho maior sendo as ginásticas [...]Eu acho que talvez esse seja o desafio do professor, mas realmente um pouco em função, possa ser desafiador, um pouco em função dessas limitações que o P11 colocou em relação ao documento, a BNCC.
	P15	mas sobre a relação da imagem corporal, acho que não tem, pelo menos não lembro agora, de nada específico, tratando desse tema aí. Como P11 fala e P10 também, ele fica muito a critério do professor, né? Atravessar esse tema, sobre os diversos conteúdos assim. Porque há possibilidade da abordagem disso durante toda a construção do processo ali educacional relacionado à educação física
	p9	se não me engano, eles pedem para que a gente consiga né conduzir o aluno para que ele consiga construir uma imagem positiva de si mesmo, eu acho que, talvez, essa seja um dos termos mais aproximados da imagem corporal no documento de alguma forma.
	P12	quando você fez a pergunta logo, falei: “Acho que não, não fala nada”. E pela fala dos colegas falei: “Pô, até que ela fala de alguma forma, né?”
	P21	Eu não vejo a Imagem corporal explicitamente na BNCC, e isso me dificulta entender o que vou trabalhar e quando vou trabalhar

	P22	mas não sei se no documento normativo ele está explícito que ele tem que, tem que trabalhar, tem que abordar.
	P26	Na BNCC é... acho que está presente na parte de ginásticas, né? [...] mas é muito amplo
	P27	Então, é... no ensino fundamental 1 e fundamental 2 eu não me recordo de ter, é... imagem corporal
	P24	pelo que eu li sobre ele [...] não havia nada explícito sobre a parte de imagem corporal
	P30	Mas ela tem brechas, ela tem brechas que a gente precisa levar o nosso feeling, nosso conhecimento de outros campos, da... da... da pós-graduação, de outras abordagens para complementar a BNCC, mas ela deixa, infelizmente, ela deixa essas brechas. A imagem corporal é uma delas. Se a gente for procurar, a gente não tem... Não tem basicamente [...] Não tem nenhum texto ali para a gente trazer a temática
	P30	Cabe ao professor ter aquele olhar crítico, fazer aquela análise e resgatar e está sempre fazendo uma ligação com um tema,
	P31	a imagem corporal não está como título principal, vai estar com... com... como todos falaram aí né? Está sim, em ginástica, né? Está intrínseco lá em... no... no... no..., na área de ginástica
	P28	realmente assim eu não enxergo a imagem corporal na BNCC. Mas, mesmo no que eles falaram como está na parte de ginástica, uma coisa bem sutil

	P24	não tem nada falando da BNCC sobre é... sobre imagem corporal [...]na verdade, na verdade fica exposto, pra nós, né? Como professores, determinar nas nossas aulas, o que nós devemos fazer de acordo com o tema que nós sabemos da relevância hoje.
M E U  T R A B A L H O  P E D A G Ó G I C O  I	P6	“...o respeito porque é uma questão que a gente tem que trabalhar o tempo inteiro né dentro da escola e também deveria ser algo que a gente poderia trazer com políticas públicas até essa questão da tolerância né, a questão do respeito, à identidade e ao corpo do outro a forma como essa pessoa se apresenta...”
	P14	Agora p12 o problema é, por exemplo, ginástica de conscientização corporal, como? Esse é o grande problema da BNCC. Ah, você vai falar sobre ginástica de conscientização corporal, tá. Como? O que é? Quando?
	P14	então você fala lá na educação infantil e vai falar, talvez, lá no ensino médio que eu falei, na questão de distúrbios e etc. etc. O grande problema é como você aborda isso na aula?
	P14	eu fazia muito essa questão do espelho, por exemplo, deitar as crianças elas desenharem com giz a própria forma, né?
	P14	Eu, pra sincera, fundamental é a questão que eu falei, de atitude né. Alguém falou aí que a criança foi chamada de feia [...]Então eu acho que, como conteúdo não, na questão de atitudes de situações que acontecem e que acaba esse conteúdo entrando.
	P10	Então, o conteúdo era Esporte e nessa aula, especificamente [...]pra mostrar que os atletas têm

N C L U I A T E M Á T I C A  D A  I M A G E M  C O R P O		corpos diferentes e a partir daí a discussão também que o ser humano é diferente, o corpo do ser humano são diferentes
	P9	Eu trabalhei com o vídeo do Zion Clark, ele é um lutador né, não tem as duas pernas e ele vem contando a história desse atleta e ele, enquanto atleta Olímpico, ganhou várias pessoas, inclusive alguns que tinham as pernas, e aí a partir daí a gente começou a discussão. [...]E aí a gente também conseguiu discutir ali acerca do que eles veem e o que eles atribuem que aquele corpo é capaz de fazer.
	P9	. Eu acho que a todo momento você vai ter a oportunidade de trabalhar a imagem corporal do seu aluno, que eu acho que a gente faz diariamente, todas as aulas tem alguma coisa, pelo menos eu tenho essa experiência, que é a toda aula um chamou daquilo outro,
	P12	recentemente uma aluna do quarto ano, virou e falou assim: “Tio eu odeio minha barriga, odeio minha barriga e eu quero emagrecer” [...]falei com ela que nem tudo que a gente vê na internet né, no Instagram, ele é real e que aqueles corpos, não necessariamente, foram criados pelo exercício físico e sim por manobras estéticas, cirurgia...
	P13	eu trabalho com criança menores, então eu já fiz as atividades, como Aline relatou, de pedir para os alunos deitarem, um desenhar o outro, se olharem e falar o que gostam de si mesmo, olhar no espelho enquanto dançam, um dançar de frente para o outro, dizer o que tá vendo. [...]trabalho muito também com a alimentação saudável com as crianças [...]E eu também costumo trabalhar com o esqueleto e mostrar para eles partes do corpo, pedir pra tocar, tocar na parte do corpo do amigo, se vê.
P15	falar do corpo é uma relação, assim, é um tabu muito grande [...]Então eu tenho, também,	

R A L ?		desenvolvido algumas estratégias e educação é intencionalidade, né? [...]Então falar também da limitação desse corpo e buscar formas de como a gente pode integrar e participar com todos os alunos, isso também vai criando uma forma de falar sobre o tema né, de... da gente debater algumas questões
	P11	a gente não, pelo menos eu, eu não paro para refletir e tratar de forma específica né, até a provocação da BNCC né, perguntar se tem, se ja viram, foi interessante porque veio esse estalo né
	P22	, isso é questão de trabalhar imagem corporal acho que ela vai estar sempre entrando transversalmente em cima dos assuntos que você vai estar desenvolvendo e abordando não sei se o caminho é esse
	P20	Como o meu colega falou eu acho que a gente acaba abordando de acordo com as crianças no dia a dia, porque acabam acontecendo situações que obrigam a gente a falar sobre isso, tem sempre um coleguinha que implica com o outro [...]então você acaba trabalhando o bullying, você trabalha no respeito né pelo outro, pela imagem do outro,
	P23	a gente não pegue especificamente da BNCC, vou pegar aqui imagem corporal e colocar no meu planejamento [...] mas com meu intuito assim interno, pessoal de trabalhava também justamente a visão que eles têm um do outro
	P17	é aí em cima disso eu fui trabalhando a questão do corpo perfeito, corpo perfeito para a gente tem que ser aquele corpo é que a pessoa se sente bem e não um corpo imposto pela mídia, pela sociedade, quem foi então assim essa dinâmica foi bem interessante

	P21	Então, eu já fiz representação no 40 kg peguei o papel bem grande e aí pedi para eles fazerem um auto desenho, de acordo com como eles se viam né de acordo com as características
	P16	eu já trabalhei por exemplo com oitavo e nono ano sobre biotipo mesmo, levei os tipos de corpo para a sala, falei sobre mesomorfo, endomorfo, ectomorfo, a diferença entre eles e pedi para que eles se classificassem dentro daquelas características que a gente tinha estudado
	P16	já com os menores eu tenho costume de fazer desenho no chão eu pego o giz de quadro antigo né quadro negro e peço para eles deitarem no chão e o outro passar um sombreamento
	P19	eu acho que a inclusão também nos ajuda muito nesse sentido né, a imagem corporal do outro né, são crianças que têm deficiências físicas e vivem em cadeira de rodas, então isso também eu vejo, as crianças vão ao mesmo tempo que elas conseguem se reunir para debochar
	P20	eles têm mais cuidado com o aluno deficiente do que com o que é um pouco acima do peso
	P23	com a questão da obesidade, a obesidade dentro das turmas né que eu que eu lido sempre gera algum conflito sempre
	P23	por mais que não venha como eu tinha falado antes é exatamente da BNCC como um tópico mas que a gente coloca no nosso planejamento sem especificar exatamente a imagem corporal mas a gente já trabalha isso todos os dias né combatendo bullying combatendo é pequenas ou grandes formas de preconceito



	P25	a educação física, ela é uma disciplina tão viva e essas questões de imagem corporal, questões de gênero, toda aula aparece alguma situação.
	P30	Eu fiz sobre bullying nas aulas de educação física, aí surgiram trabalhos, fiz em forma de apresentação, surgiram trabalhos em que os alunos questionavam a aparência um dos outros, que viravam certas situações de conflitos, é... surgiram é... conflitos em torno de... de mais habilidoso ou menos habilidoso, né? Até na escolha, às vezes, eu deixo eles escolherem as equipes para as brincadeiras, os times, e aí surgiram padrões. "Ah, eu não jogo com aquele, porque aquele é gordo", "porque aquele é lento", "Porque isso, porque aquilo".
	P31	Atualmente, eu trabalho com ensino fundamental anos iniciais, né? Primeiro segmento e também no ensino médio. É, mas o fundamental costumo trabalhar da mesma forma, tanto o 1 ou 2, o respeito, principalmente o respeito às diferenças e o respeito às regras [...]O principal é você focar nisso, fazer com que eles entendam que um é diferente do outro e existe como conviver
	P30	Até no cotidiano da escola, se você olhar, eu tenho alunos lá e toda hora eles tão aprontando um casamento, eles falam: "ih, o professor assim, mais gordo, está casado com outra professora, ah não sei que". Toda hora eles usam da imagem corporal pra formar uma opinião
	P24	isso me deu mais clareza, né? Da forma de como trabalhar esses temas, né? Então, o primeiro tema que eu fui trabalhar com os alunos, né? Que entra um pouco nessa imagem corporal, eu já puxei mais, saindo da BNCC, entrando mais em alguns temas que tem no PCN, é... temas transversais, então já comecei a trabalhar um pouco sobre higiene

	P24	E agora com os colegas falando assim, eu sinto que falta mesmo uma intervenção geral, né? Lá na escola sobre imagem corporal [...]a gente deveria trabalhar dentro das nossas aulas, com um pouco mais de frequência. Eu sinto nas minhas aulas, particularmente, uma falta de uma abordagem específica para essa é... Essa temática, no caso.
	P28	tem que eu trabalhar diariamente neste tema de respeito, de inclusão, de discriminação, na... nos problemas diários do dia a dia.
Q U A L  É A  I M P O R T Â N C I A	P4	“...então nós como profissionais de educação física, a gente tem que lutar o tempo todo a favor dos nossos corpos né, diferentes corpos...”
	P5	“...imagem corporal ela é muito mais amplo do que só a educação física para mim deveria ser um trabalho transdisciplinar e de preferência, se não puder ser trans, inter(disciplinar) pelo menos é porque é para mim é mais do que só a gente trabalhar, mas a nossa parte isso é a nossa especificidade de lidar com o movimento, de lidar com a exposição, muito mais do que os outros professores né das outras disciplinas é nos deixa em um assim em evidência para trabalhar esse o conteúdo...”
	P5	a gente consegue trabalhar por a gente ter a especificidade de utilizar o movimento como objeto do nosso trabalho, a gente consegue é não só um movimento assim o corpo em movimento né, eu acho que a gente consegue trabalhar com a questão da imagem corporal no sentido mais tátil possível para o aluno, então por mais que eu ache que tem que ser transversal ou interdisciplinar Eu Acredito que a educação física pela sua

D O (A)  P R O F E S S O R (A)  D E  E D U C A Ç Ã O  F Í S I C		especificidade do trabalho com o corpo em movimento a gente consegue é alcançar melhor a questão do entendimento por mais que seja subjetivo da imagem corporal.
	P3	Então eu acho que de fato é pontual é qual o conceito de imagem corporal já que ela não está explícita de uma forma muito específica na base não [...] (levar a imagem corporal) para a direção, para a coordenação para OP para OE é para as pessoas responsáveis principalmente né pai, mãe, avô ou tio que participam das reuniões são conceitos que a gente pode trabalhar, porque vai a família é vai ser um conjunto de pessoas que vão vai estar diretamente (vinculada) nessa imagem corporal [...]responsabilidade quanto o professor para falar e dar nome né as coisas isso é muito importante então falar o que que é imagem corporal, dá nome a isso que fica na cabeça quando a gente vai falar sobre...”
	P3	“...cabe a gente é pontua isso quando for trabalhar isso é sei lá um sábado letivo, evento e tal é sobre esses construtos sobre essas questões, então aproveitar é evento aproveitar é todas essas outras atividades extra é que são extras da gente conclua falar com pai com mãe com avô que né reuniões com as pessoas responsáveis acredito que jogar pra responsabilidade da educação física essa função é assim como já é penoso para gente é acho que validar a nossa disciplina é validar que a gente também tem conhecimento suficiente específico para abordar essas é esses assuntos, então é isso a Educação Física trabalha com o corpo, o corpo é um corpo que vai é transmitir emoções sensibilidade vai afetar diretamente é os nossos alunos...”
P7	“...Eu Acredito que essa questão de tematizar a imagem corporal ela é da escola toda né a gente não pode limitar somente a educação física [...]e entra naquela frase que eu falei que a nossa aula é	

A  N A  T E M A T I Z A Ç Ã O  D A  I M A G E M  C O R P		<p>muito exposta e talvez na nossa aula os alunos se sintam até mais seguros em discutir determinadas questões...”</p>
	P7	<p>“...tem um papel importante porque os alunos as vezes se sentem muito seguros nossos alunos para comentar determinadas questões que não se sentem às vezes nem em casa [...]então é a gente tem que assumir essa importância e essa responsabilidade [...]a gente tem uma cultura ainda muito ruim né do professor rola bola...”</p>
	P8	<p>imagem corporal ela vem, ela não é construída somente na escola né, ela tem muito do como essa criança ela é tratada em casa, como esse pai e essa mãe, esse responsável cuida dessa criança em casa, então acho que assim o primeiro passo é a gente envolver esses responsáveis a escola envolver esses responsáveis porque a gente passa um tempo mínimo com essa criança né contexto dela maior é em casa com a família então é preciso assim a escola envolver essa comunidade, para que esse esse trabalho seja mais efetivo...”</p>
	P8	<p>eu acho que a gente tem que ter essa sensibilidade e trazer isso com nossos conteúdos de uma forma mais sistematizada porque embora Eu acredito assim todo professor de educação física trabalha a imagem corporal mesmo sem saber que está trabalhando porque não tem como você que seja qualquer educativo você tem uma hora você tem que intervir porque vem da criança é o que eu falei como é de crenças e representações, ele traz isso na fala dele, ele traz isso na postura dele com o então quando ele vai interagir com o outro na aula ele vai externar isso que ele acredita</p>
P	P8	<p>acho que cabe a gente a nós professores de educação física fazer um trabalho mais sistematizado mais intencional Eu Acredito nisso eu acho que isso, é a partir disso a gente vai conseguir, não é resolver todos os problemas, que</p>

O R A L		eu acho que é impossível, porque não está só na nossa mão, mas eu acho que a gente consegue é ampliar mais esse olhar sobre mais sobre ele ter um olhar dele sobre o seu próprio corpo, sobre o corpo do outro...”
N A  E S C O L A ?	P4	“...mas um tema como a imagem corporal ela pode acabar gerando esse essa reação em cadeia né chegando ao aluno não identificar qual o peso dele, com como ele se vê, como as pessoas o vêem e acaba enfim é gerando transtornos alimentares incluindo sim é é não posso dizer afetando a própria saúde deles [...] nossa responsabilidade é direcionar a escola para poder tornar esse tema mais global e se isso não for possível a gente trabalhar o máximo possível na sala de aula né tentar movimentar seminários colocar os alunos à frente do assunto e falar sobre isso mesmo pra gente ganhar mais fidedignidade no nosso planejamento a nossa fala né. então eu acho que a fala dos colegas deu uma ênfase a isso né, a escola como responsável.
	P6	imagem corporal ela tem um caráter por si só transdisciplinar e essas questões elas perpassam todos os ambientes que esses alunos estão inseridos e não só na educação física lógico que por uma questão da da maior exposição que a gente tem dentro da das atividades relacionadas à educação a gente também precisa trabalhar isso de maneira um pouco mais sistemática e intencional inclusive para que a gente traga para o para o nosso campo de conhecimento e também de uma maneira que a gente possa trabalhar na questão da nossa legitimidade dentro da escola [...]mas a comunidade escolar como a colega falou é um trabalho com os pais às vezes a gente não consegue atingi-los de maneira muito eficaz mas é uma tentativa que a gente que a gente tem que tem que fazer tem que buscar o tempo inteiro tem

		<p>muitas vezes a gente sabe a dinâmica ali da escola muitas vezes não nos apresenta de uma maneira que a gente consiga acessar esses pais maneira eficaz</p>
	P6	<p>“...se a gente trabalhar de maneira mais sistemática como a professora célia falou de uma maneira intencional trazer para os nossos para trazer para os nossos ambientes é para as nossas aulas a questão da imagem corporal associada ao que a gente já tem de conteúdo já que ela não está específica, por exemplo, na BNCC...”</p>
	P6	<p>“...se a gente conseguisse trazer isso sistematicamente de uma maneira mais intencional e mostrando para eles que aquilo ali faz parte do conteúdo e aí Nominando inclusive que que é a imagem corporal por que que nós estamos trabalhando isso por que que afeta na vida de vocês é trabalhar a imagem corporal ou não talvez seja uma das formas que a gente possa trabalhar de uma maneira um pouco mais eficaz mais eficiente é dentro da escola e para os nossos objetivos enquanto professor ou professora...”</p>
	P11	<p>Que se a gente parte do pressuposto que a educação física ela lida, prioritariamente, com o corpo a gente deve tratar isso como a prioridade, para que o que ocorreu no passado, que ainda ocorre só que de forma mais amenizada com relação a preconceito com forma de corpo e tudo mais, versões deturpadas de imagem corporal e isso não volte a ocorrer né,</p>
	P12	<p>é a disciplina principal dentro da escola é a educação física, porque se ela vai lidar com corpo e a única maneira que o ser humano lida com o mundo é através do corpo que ele é</p>
	P9	<p>Então o corpo todo deveria estar envolvido, estar matriculado na escola de alguma forma e a gente, que tem enquanto objeto de estudo, é esse corpo que se movimenta, que interage, que que chora,</p>

		que ri, que fica triste e que tem todas as emoções. É... acho que é, de fato, acho que a gente vai puxar sempre a sardinha para a gente né
	P11	eu acho que a educação física, o elemento do nosso trabalho é exatamente o corpo [...] a nossa importância é exatamente essa, a gente trazer a nossa visão histórica, principalmente, para que seja englobado no que tá ocorrendo agora no presente e como esse corpo vai ser influenciado futuramente. É essencial também a gente trabalhar as diferenças de corpo. E botar os alunos para entender, de forma crítica, que os corpos se diferenciam sim, principalmente o corpo de homem, o corpo masculino do corpo feminino
	P10	Falar de imagem corporal na escola tem um intuito principal, colocaria isso se eu estivesse escrevendo um plano de aula, que seria de quebrar paradigmas a respeito do corpo que a mídia coloca e que eles vão acabar visualizando nos ambientes mais Fitness, inclusive faço bastante crítica né.
	P15	e o professor tem uma áurea assim... eu sou o padrão, então eu sou o padrão ali dentro da escola, então os alunos ficam: “Nossa, o professor de Educação Física”. Então toda vez que eu passo assim; “Caramba professor, tamalh... olha o braço do professor... não sei o quê”. [...]Então tipo, esses debate também, quando a gente coloca algo, falar né de corpo né, das questões corporais, quando eu coloco algumas limitações que no meu... falando do meu corpo, são coisas assim... são libertadores para eles
	P13	“E realmente, essa última fala do P15 sobre nós, profissionais de educação física, sermos Uau, a gente é tudo na escola para as crianças né. [...]E a gente tem muita influência na vida dessas crianças, então até antes de profissional de educação física né, eles me vêem como uma pessoa, assim, eles botam a gente num pedestal

		[...]Então acho que é fundamental o nosso papel, a gente poderia, poderia não né, nós fazemos isso né, nós aproveitamos essa posição que a gente ocupa, pra levar novas e levantar novas questões e quebrar alguns paradigmas na sala de aula”
	P19	o dever né de trabalhar o respeito pelo outro independente de qualquer coisa então quando você está dentro da sua aula, trabalhar os valores, educação, respeito e a imagem corporal né do outro
	P23	perguntou por que que é o tem uma outra professora que anda de legging, pega as bolas e que que ela faz né e assim a falando porque ela não conhecia né, nova da escola, eu não de educação física “a não, você seja educação física, outro professor é de Educação Física e ela não é não” eu perguntei o porquê que ela achava isso ela “você é magra, o professor é forte e ela é mais gordinha não pode ser de Educação Física, ela é igual a minha tia” que a minha tia dela já é um pouco mais fortinha, então assim, a gente também tem que trabalhar isso com eles porque a gente já é visto como aquele professor que é a tudo solto né o famoso rola a bola né a gente já chega
	P23	, mas essa questão da nossa visão, da nossa imagem, a nossa imagem para ele é sempre essa do tudo posso, posso fazer tudo e essa é uma questão que a gente tem que trabalhar
	P21	Eu Acredito que assim a importância de trabalhar a imagem corporal, que se você vai trabalhar o respeito, a consciência né, que você tem que ter pelo outro, cuidado que você tem que ter pelo outro, a gente tem que se reconhecer, se enxergar como nós somos e às vezes isso é uma dificuldade é o aluno ele não se enxerga naquele biotipo ou né naquela questão da cor da pele sou branco, sou negro, sou o que, sou pardo né da onde vem é provem minhas características né eu acho que essa



		<p>imagem esse é o ponto que a gente tem que trabalhar [...]então o primeiro passo é se reconhecer como eu sou né, como eu me me identifico como é a minha imagem para eu poder reconhecer o outro e respeitar essas diferenças, então eu acho que na educação física é eu acho que a gente tem que é propor esse leque de imagens corporais de tipos de corpos de cor de pele ainda mais num país igual ao nosso que somos diferentes temos corpos diferentes né biotipo diferente então eu acho que a gente dentro da aula de educação física a gente tem que trabalhar essas questões e perpassa por como a gente se identifica.</p>
	P22	<p>é questão de garantir que todos tenham oportunidade de experimentar, os corpos são diferentes, cada um tem o seu, com as suas características e aí eu acho que é a importância, relevância do professor é ter o cuidado também com a sua própria fala durante as aulas, que a própria fala do professor, da professora pode é potencializar né é desencadear para algumas situações[...]possibilitar outras formas de expressão expressões corporais garantido que todos têm a possibilidade de experimentar, de praticar acredito também que é tudo é um processo então é às vezes você vai estar é despendo do seu tempo para conversas e aí é necessário essa a intervenção, vai ter dia que as coisas vão fluir naturalmente entendeu e todos vão estar é cooperando com aquela atividade daquele dia, mas quando quando não é esse dia a intervenção do professor se faz assim muito, muito importante, sempre buscando a fala do aluno</p>
	P16	<p>enquanto trabalhando o corpo a gente precisa fazer uma construção básica aí dessa imagem corporal porque hoje a mídia cobra uma função de imagem corporal de um padrão corporal que as crianças de certa forma já estão envolvidos através do TikTok e do Instagram e de outras redes sociais que eles ainda não entendem como essa estrutura</p>

		funciona e mais para frente ainda a questão dessa aceitação do próprio corpo que bate na adolescência às vezes um adolescente já deprimido e a gente vê uma geração cada vez mais doente[...]a criança quer expressar então assim a gente precisa estar trabalhando isso focado também nessa questão do lado de fora porque se essa criança não percebe o seu corpo se essa criança não se entende se essa criança não ver suas limitações e as suas potencialidades que é comum a qualquer corpo[...]
	P26	Eu acho que a importância vem muito na questão da referência, né? Então, quando nós trabalhamos isso com os alunos, eles tomam como uma verdade, né?
	P29	na hora que você falou em relação, especificamente, ao professor de educação física. Eu pensei logo na legitimidade, né? [...] Podemos começar, né? A puxar esse assunto, a começar a trabalhar, não o que outros professores da escola não possam estar é... juntos num projeto que vai abordar alguma coisa nesse sentido, mas por essa questão da legitimidade nós devemos ser os protagonistas, porque é uma questão que eu penso muito. [...] Tem assuntos, tem assuntos e questões que são legítimos da educação física. Eu acredito que imagem corporal seja um desses... um desses... um desses pontos também, né? Não é uma coisa que é... que a gente se apropria totalmente, só [...]“Não, mas pode ser uma questão interdisciplinar”. Não, tá tudo bem, mas quem está ali é... a frente, quem está tocando o projeto, por uma questão de legitimidade, é educação física, né?
	P24	A gente realmente tem que puxar a... a... a dianteira dessa... dessa... desse assunto, nessa abordagem, né? Porque, muitas das vezes, os outros professores estão simplesmente pensando no seu próprio conteúdo, né? [...]Então, se não tiver uma ação dessa, esses professores não vão se movimentar pra fazer e muitas das vezes, o professor de educação física, acaba tomando essa

		referência, tomando essa dianteira e pegando esses temas para abordar, até por conta dos temas transversais que nós sempre aprendemos, desde a nossa graduação, a nossa base.
	P25	Aí eu fico pensando, cara a gente a referência até com o nosso corpo, porque eles olham para gente e pensam: “Pô, professor de educação física tá acima do peso” [...]estou falando que a gente precisa é... ter consciência de que a gente é um exemplo
	P27	É legítimo, é o nosso papel, não existe outra disciplina que vá trabalhar a imagem corporal do jeito que a gente vai, né? Isso quando eles trabalham, se trabalham. [...]quando a gente trabalha, a gente pode fazer, a gente tem a oportunidade de fazer esse esse aluno, pensar, analisar de forma crítica o que a sociedade impõe e o que a mídia veicula[...]Então eu acho que essa é a importância da gente falar sobre esse assunto, é construir um pensamento crítico para que o aluno seja capaz de intervir na sociedade em que vive como cidadão, então assim, eu acho que essa é a nossa maior contribuição.
	P26	Eu acho a BNCC muito ampla e pouco objetiva. Eu gosto de coisas mais objetivas, vamos dizer [...]eu fecharia mais o tema pra dar opções, como se fosse aqueles livros antigos de 1001 atividades de educação física ou 100 trabalhos exclusivos e tal. Mas eu fecharia com o tema pra se trabalhar seguindo uma ordem lógica do sexto ao nono ano ou do primeiro fundamental ao quinto, e não deixaria muito solto.

	P30	acho que a BNCC, como outras abordagens, nos deixa um pouco é... é...sem base para aplicar o conteúdo é... a avaliação também
	P27	eu acredito que é um documento normativo e que dá um norte muito bom para os professores, que muitas vezes, não sabem o que trabalhar ou às vezes trabalham o mesmo conteúdo o tempo todo, né? É, é, mas assim vou falar especificamente sobre o assunto aqui, né? Que é... que são... Que é a imagem corporal [...]ela está mais ampla, né? Padrões de desempenho, de saúde e de beleza e isso pode fazer com que alguns professores não trabalhem a questão da imagem corporal ou do padrão de beleza.
	P27	Até mesmo eu, a gente, às vezes, não consegue identificar essa imagem corporal dentro da da BNCC.[...] Se tivesse de forma mais explícita na BNCC, que é um documento normativo, talvez alcançasse mais professores e mais turmas, e mais é... alunos com essa... com esse assunto.
	P29	essa temática ela fica muito implícita, assim eu vou dar um outro conteúdo aí no meio ali acaba surgindo um debate, ouvindo os colegas falando, é... Depois desse encontro aqui, eu acho que é... o que vai ficar na minha cabeça, é isso. É um trabalho mais direcionado, mais focado, mais como um tema central também [...] Não só... porque se me perguntarem você trabalha? Trabalho, trabalho sim, mas são apontamentos, são questões que acontecem dentro de uma aula e que eu não posso dizer que eu trabalho efetivamente, então com certeza, depois do nosso encontro hoje eu vou ficar mais atenta a isso para incluir no planejamento, porque isso é uma questão muito importante também.
	P28	porque eu não tinha esse olhar voltado exatamente para a imagem corporal, né? E isso também vai fazer parte, acho que agora, do meu olhar mais

		voltado pra esse pedacinho aí, dessa questão, vai ser bem... bem legal.
M U D A N Ç A S  N A  B N C C  S Ã O  N E C E S S Á R	P7	...realmente eu acho que precisa de um diálogo mais amplo, precisa de um aprofundamento para que a gente tenha essas questões mais esclarecidas nas aulas né e você garanta que esse conteúdo seja abordado e não fique principalmente numa questão genérica...
	P11	talvez é colocar questões de competência socioemocionais, pra gente trabalhar isso [...]ter isso respaldado, documentado ali, então você associar o socioemocional, a questão da afetividade com a questão da imagem corporal acho que seria interessantíssimo, principalmente para nós.
	P13	colocar temas que podemos promover diretamente na escola. Não assim: “ Ah, eu vou aproveitar que esse tópico aqui fala sobre esporte, vou aproveitar para levantar a discussão aqui que eu acho que é legal”. Eu acho que poderia ver um direcionamento mais conciso sobre imagem corporal no currículo.
	P9	legitimar, perdão, a imagem corporal com o valor que ela merece, talvez se tivesse algo sistematizado, como os outros conteúdos têm. [...]utiliza esse tema, abordar esses temas e algumas estratégias metodológicas, talvez possa de alguma forma agregar né o valor que merece esse tema dentro desse documento.
	P15	Então tipo, legitimar ele dentro dessa base Nacional seria importante. Mas eu acho que uma rodada de debate, para a gente poder participar coletivamente, assim contribuir, falando de Brasil né, acho seria interessante para a BNCC ficar mais rica.

I A S ?		
	P10	Eu particularmente entendi que tinha na BNCC a ideia de tirar algo assim muito específico da área de saúde, seria desvincular aquelas abordagens pedagógicas, aptidão física e saúde e aproximar mais da área de linguagens. Sendo que, quando a gente fala de educação física acaba entrando nesse contexto da Saúde de uma maneira em geral que, a gente vai falar de capacidade físicas, a gente vai falar de treinamento, não tem como fugir disso principalmente conforme os alunos vão crescendo, mais do oitavo e do nono ano
	P22	quando eu escuto a imagem corporal eu lembro da psicomotricidade [...]quando eu lembro de imagem corporal lembro de psicomotricidade cria um conflito na minha cabeça se eu estou fazendo a coisa certa ou errada, embora não existe o certo errado igual você falou lá no início, mas parece que eu tô me apegando uma coisa que já foi ultrapassada, mas ao mesmo tempo eu considero importante entendeu eu não sei talvez seja é a gente ter na nossa área as coisas mais definida e mais Clara enquanto é enquanto especificidade, enquanto papel, é realmente o que se espera da educação física
	P23	eu acho que antes disso né tem um trabalho com os outros professores de formação sobre imagem corporal [...]também tem que ter esse trabalho que vem já falou de falar com com com os pais né com a reunião de pais e por aí vai porque é importante conscientizar cada palavra é conscientização tanto da da da nossa equipe não é que eu acho que é um trabalho de formiguinha
P17	se pudesse botar valores dentro de uma disciplina como antigamente tinha educação moral e cívica, as crianças de hoje em dia precisam porque elas perderam completamente questão de valores eu incluiria dentro da BNCC é questão de valores de é respeito de tudo não é [...] quando a criança tem respeito ela tem respeito por tudo ela entende o	

		significado da palavra respeito é como a criança não tem respeito pelo pai ela não vai ter respeito por você,
	P16	a BNCC tentou colocar a educação física dentro de algumas caixinhas né limitando um pouco em algumas atividades[...]eu falei da questão da imagem corporal ela não veio explícito você tem que achar ela ali numa maneira né você entende ali ela num viés a parte dentro de um contexto então ela não vem ó vamos trabalhar isso não você acha “pelo que eu estudei, pelo que eu observo, pelo que eu entendo como isso vou então[...]eu acho que é ficou um pouco um pouco ruim
	P16	“em relação a BNCC é isso eu acho que ela, em algumas coisas, ela deixa essas defasagens como a gente falou da questão da imagem corporal que a gente tem que supor e subentender que ela está ali de alguma forma, mas que não fique explícito”
	P21	superficialidade em outros foi mais incisivo e eu acho que se a proposta for falar sobre imagem corporal em específico né com o conteúdo eu acho que deveria especificar o que de imagem corporal deve ser trabalhada a gente vai falar sobre o que dentro da imagem corporal é o biotipo é né de maneira geral é a cor da pele a gente vai trabalhar sobre o cabelo a gente vai trabalhar sobre o quê
	P21	pra mim deixar muito amplo, muito subentendido me dificulta trabalhar de maneira específica aquilo que eu que eu preciso trabalhar, no caso da imagem corporal é o caso, <b><u>não tem é claro o que a gente vai trabalhar dentro dessa imagem corporal a gente sub entende</u></b> a gente trabalha de maneira ampla como todos os colegas falaram né de diferentes maneiras
	P21	para que isso funcione precisa estar mais claro que o professor deve se preocupar com isso e precisa

		estar mais específico que que a gente precisa trabalhar qual o objetivo que que a BNCC espera que a gente é faça na educação física em qual ano de que maneira a gente vai trabalhar isso



## 10 ANEXOS

### Anexo I – Parecer do comitê de ética



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, IMAGEM CORPORAL E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

**Pesquisador:** VITOR ALEXANDRE RABELO DE ALMEIDA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 59581922.9.0000.9047

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.514.060

##### Apresentação do Projeto:

**Título:** INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, IMAGEM CORPORAL E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

**Pesquisador:** VITOR ALEXANDRE RABELO DE ALMEIDA

**CAAE:** 59581922.9.0000.9047

As informações colocadas nos campos denominados "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento intitulado "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1947291.pdf" (submetido na Plataforma Brasil em 08/06/2022).

##### INTRODUÇÃO:

Desde 2018, o Brasil passou a ter um documento que orienta a educação nacional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), de natureza normativa, objetiva assegurar aprendizagens consideradas essenciais a todos os estudantes do país e, neste sentido, visa inibir políticas educacionais fragmentadas (BRASIL, 2018; SOUZA et al., 2019). Além disso a BNCC demonstra a importância que se propõe ao objetivar também influenciar a formação inicial e continuada das mais diversas licenciaturas, assim como a confecção de livros didáticos e avaliações nacionais. No

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177  
**Bairro:** São Cristóvão **CEP:** 20.921-903  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 5.514.060

entanto, é também um símbolo de tensões e retrocessos na educação do Brasil, uma vez que possui e se utiliza de ferramentas anacrônicas curriculares e inconsistências teóricas fundamentais na sua constituição (NEIRA, 2018; NOVAES; TRIANI; TELLES, 2020; SILVA, 2018).

Apesar da contemporaneidade deste documento, a BNCC tem sido considerada estruturada na pedagogia das competências (COLL, 2007; EMIMLIO; ABDALLA, 2021; SOUZA et al. 2019). Nesta, o currículo é fixado em determinadas competências em que os resultados são priorizados em detrimento de processos (SOUZA et al. 2019). Ao se organizar embasada na pedagogia das competências, sugere que a teoria curricular tradicional fora escolhida para estruturar a BNCC (COLL, 2007; EMIMLIO; ABDALLA, 2021; SOUZA et al. 2019). A BNCC objetiva atingir dez competências gerais da educação, quais sejam: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania (BRANCO et al., 2019). Para

trabalhar as referidas competências, o documento se divide em etapas de ensino, sejam elas: Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Todas estas etapas são compostas por Campos de Experiência (Educação Infantil) ou Áreas do conhecimento (Ensino Fundamental e Médio), como: Linguagens e códigos, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, com competências específicas e consecutivamente seus respectivos componentes curriculares (SANTOS; BRANDÃO, 2018). Dentro desse universo, um dos componentes curriculares que faz parte da área de conhecimento de Linguagens e códigos é a Educação Física. A inclusão da Educação Física nessa área de conhecimento na BNCC pode ser considerada um avanço, pois, a princípio, dialoga com teorias culturais contemporâneas (NEIRA, 2018) e rompe com concepções instrumentalizantes do paradigma da aptidão física (BRATCH, 1999) que não representam a Educação Física na contemporaneidade. Entretanto, existem inconsistências graves entre sua definição, organização e categorização de práticas corporais (NEIRA, 2018). A Educação Física é definida como componente curricular que tematiza as "práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história" (BRASIL, 2018, p. 213), ou seja, considera o movimento humano imerso em um contexto cultural.

Considerando os aspectos peculiares deste componente curricular, uma questão que pode ser considerada de profunda relevância se refere ao conteúdo da imagem corporal. Como preconiza a BNCC, as práticas corporais são centrais no desenvolvimento integral do escolar no contexto da

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-903

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2163-5730

**E-mail:** cep@cp2.g12.br

Página 02 de 11



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 5.514.060

Educação Física, sendo essas as que configuram a principal interface com o conteúdo da imagem corporal, uma vez que as práticas corporais também são a essência do desenvolvimento da imagem corporal (TAVARES, 2003). Entende-se por imagem corporal "a representação do nosso corpo, a forma que o nosso próprio corpo se apresenta para nós em nossa mente" (SCHILDER, 1981, p.11). Outra definição que se destaca é que a imagem corporal é uma experiência psicológica multifacetada (CASH; SMOLAK, 2011). A imagem corporal pode ser classificada enquanto seus aspectos perceptivos e atitudinais. Os aspectos perceptivos são aqueles que dizem respeito à acurácia do tamanho e forma corporal, já os aspectos atitudinais são concernentes às crenças, pensamentos e atitudes para com o corpo (CASH; PRUZINSKY, 2002; FERREIRA; CASTRO; MORGADO, 2014; THOMPSON, 2004). Tanto os aspectos perceptivos quanto os atitudinais podem ser positivos e/ou negativos (ALLEVA, et al. 2022; TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2015). Esta representação mental, segundo a teoria sociocultural, está em constante desenvolvimento a partir das interações e influências sociais que estabelecem culturalmente um ideal corporal (FREDERICK, et al. 2022). Nesta teoria, postula-se a existência de ideais que determinam a uma sociedade o corpo belo e feio mediados por três agentes sociais: pais, pares e mídia. Na teoria tripartite de Thompson (2004, 2012) os pais, pares e mídia são determinantes para a influência na maneira como o sujeito se vê por meio de dois mecanismos: internalização dos ideais de beleza e comparação social. Por internalização se entende a reafirmação pessoal dos ideais de aparência como um padrão de beleza a ser buscado (ROBERTS et al. 2022; RODGERS et al. 2020; SCHAEFER et al. 2015; TIGGEMAN; ZACCARDO, 2015. Já a comparação social é a teoria que disserta acerca da tendência dos indivíduos de se compararem com seus pares (FESTINGER, 1954; ROBERTS et al. 2022). Ambas as atitudes podem impactar o desenvolvimento integrado e positivo da imagem corporal. Assim, destaca-se a importância de se ter filtros cognitivos (EVENS; STUTTERHEIM; ALLEVA, 2021; TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2015; WOOD-BARCALOW; TYLKA; AUGUSTUS-HORVARTH, 2010) ou amortecedores sociais (LI; RUKAVINA; WRIGHT, 2012) que irão viabilizar condições para que as influências socioculturais do corpo belo e perfeito não sejam internalizadas sem que haja uma reflexão e que possam resultar assim em maiores chances de se ter uma imagem corporal positiva. A imagem corporal positiva está ligada à múltiplas facetas, dentre as quais se destacam: flexibilidade da imagem corporal, adaptabilidade da imagem corporal, funcionalidade do corpo, resiliência e fatores de proteção que podem resultar em um indivíduo que ame e respeite o

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-903

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2163-5730

**E-mail:** cep@cp2.g12.br

Página 03 de 11



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 5.514.060

próprio corpo, independentemente de seu atendimento ou não aos padrões de beleza socialmente impostos (TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2015).

A imagem corporal negativa, por sua vez, é identificada como distorções na acurácia do tamanho e forma do próprio corpo e sentimentos, atitudes e crenças não funcionais para consigo (FERREIRA; CASTRO; MORGADO, 2014). Apesar de não fazer parte do mesmo continuum da imagem corporal positiva o antagonismo desta pode resultar em um indivíduo que possui padrões de beleza socialmente impostos internalizados, que compara socialmente o próprio corpo e que pode gerar patologias associadas com sua representação mental, distúrbios alimentares e de humor (JACKSON, et al. 2022; TYLKA; WOODBARCALOW, 2015). A imagem corporal positiva e negativa atuam no desenvolvimento do construto ao longo de toda vida. Portanto, é fundamental o estudo da imagem corporal nos mais variados públicos, em especial, crianças e adolescentes escolares (YAGER et al., 2013). Particularmente, tais públicos têm sido considerados de risco para alterações na imagem corporal. Crianças, por exemplo, desde idades muito precoces, entre 3 e 5 anos, já podem apresentar alterações importantes na imagem corporal, tais como insatisfação corporal e viés de peso (HARRIGER; TRAMMEL, 2022; TATANGELO, 2016). Adolescentes, por sua vez, também apresentam preocupações em relação a imagem corporal. Ferreira; Castro; Morgado (2014) e Sattler; Eickmeyer; Eisenkolb (2019) evidenciaram que esse público pode desenvolver distúrbios de imagem corporal, insatisfação corporal, anorexia nervosa e bulimia nervosa. Em complemento, importante ressaltar que alterações na imagem corporal podem estar diretamente relacionadas ao baixo rendimento escolar. É o que afirmam os autores Li, Rukavina e Wright (LI; RUKAVINA; WRIGHT, 2012) e Mellin e colaboradores (MELLIN, et al. 2002), quando destacam que estigmas de peso internalizados podem ser fatores que impactam negativamente o desempenho escolar. De igual modo, Rukavina e colaboradores (RUKAVINA, et al. 2019) destacam que no meio escolar permeado em questões sociais negativas como o bullying, teasing e outros tipos de violência, o professor de Educação Física pode ser um agente substancial na promoção da imagem corporal positiva e uma cultura escolar importante na inclusão dos mais diferentes corpos. Todavia, o professor e a professora de Educação Física precisa estar atento as questões de imagem corporal e ser sensível à temáticas correlacionadas (RUKAVINA; LI, 2008; TAVARES, 2003). Assim, torna-se central pensar no quanto professores e professoras de Educação Física da Educação Básica estão preparados para atuar pedagogicamente com propostas que abordem a imagem corporal nas aulas. A primeira questão a se considerar é se a BNCC aborda claramente conteúdos relacionados a imagem corporal na área da Educação Física de modo a subsidiar propostas

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177  
**Bairro:** São Cristóvão **CEP:** 20.921-903  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

Página 04 de 11



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 5.514.060

pedagógicas com foco nesta área. A outra questão se refere a conhecer se professores de Educação Física entendem o construto da imagem corporal como pertinente à BNCC, de modo que se sintam preparados para atuar com competência nesta área. Em populações similares como a de graduandos de Educação Física, estudo prévio tem evidenciado relatos que demonstram dificuldades no conhecimento do construto imagem corporal e conseqüente possibilidade de aplicação de estratégias pedagógicas que considerem a imagem corporal nas experiências de aulas de Educação Física Escolar (ALMEIDA et al. Em submissão). Outro estudo recente sinaliza que graduandos em Educação Física demonstram não se sentirem seguros em abordar a temática no ambiente escolar sem que haja uma formação prévia na área da imagem corporal (MEDEIROS et al. 2020). Todavia, considerando o público de professores de Educação Física, para o melhor do conhecimento adquirido, há lacunas na literatura no que consiste às suas compreensões acerca da imagem corporal, a aplicação deste conteúdo em ambientes escolares e interfaces com possíveis documentos orientadores da educação tal como a BNCC. Segundo Bailey, Gammage e Van Ingen (2017), é de central importância estudos investigarem como determinadas populações, por exemplo a de professores de Educação Física, compreendem o construto imagem corporal e aplicam esse conhecimento na prática profissional.

#### HIPÓTESE:

A partir das lacunas apresentadas emerge um questionamento: Será que os professores de Educação Física compreendem a imagem corporal como um conteúdo de tematização no ambiente escolar? É hipotetizado que os professores de Educação Física apresentarão dificuldades em dissertar acerca da imagem corporal e seus construtos correlatos. Além disso, é esperado que essa mesma dificuldade seja identificada na interceção da imagem corporal com a Base Nacional Comum Curricular, de maneira que entendam que este documento não fornece subsídios para esta atuação. Outro resultado esperado é a dificuldade relatada pelos professores de não só reconhecerem e considerarem a imagem corporal enquanto conteúdo, como também a dificuldade de se tematizar este construto em sala de aula.

#### METODOLOGIA PROPOSTA:

No que tange ao método desta pesquisa grupos focais são estratégias importantes para atingir os objetivos qualitativos propostos (SOUZA, 2019). Pode-se definir grupo focal enquanto uma técnica de geração de dados a partir das interações de um grupo acerca de uma temática específica (GONDIM, 2003). Neste sentido, a intersubjetividade e a interação entre os participantes são

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177  
**Bairro:** São Cristóvão **CEP:** 20.921-903  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

Página 05 de 11



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 5.514.060

fundamentais para a geração de dados (GONDIM, 2003). Grupos focais são importantes para compreender percepções, crenças, valores, atitudes de uma população (TRAD, 2009). Com o desenvolvimento da tecnologia e da internet, grupos focais online têm sido cada vez mais utilizados e aceitos como método de pesquisa (STEWART; SHAMDASANI, 2016), sobretudo pois estudos evidenciaram que os resultados são similares quando comparados grupos focais pessoalmente e virtualmente (ESTUDOS). Não obstante, grupos focais online possuem uma logística mais simples que grupos focais presenciais, são mais baratos e podem tornar os participantes mais dispostos a relatarem suas percepções acerca de um determinado tema, uma vez que se possivelmente escolherão um ambiente privado e seguro para participar das sessões (STEWART; SHAMDASANI, 2016). Segundo a literatura

(GONDIM, 2003; KIND, et al. 2004; MORGADO; CAMPANA; SOUZA, et al. 2019; TAVARES, 2012; TRAD, et al. 2009) é de fundamental importância que grupos focais sejam moderados por um pesquisador que conheça o método e que, além do moderador, uma equipe de especialistas desempenhe funções cujo objetivo seja auxiliar na condução das sessões. Com a finalidade de atingir o número esperado de participantes, serão feitos convites boca a boca e a utilização das mídias sociais para que os professores manifestem voluntariamente o interesse de participarem como sujeitos da pesquisa. Todos aqueles que manifestaram interesse serão expostos ao tema do trabalho e seus objetivos, mostrando a importância e relevância do estudo. Àqueles que se mantiverem interessados serão avisados do dia e horário em que ocorrerão as sessões. A amostra será escolhida por conveniência. Caso possuam mais interessados que a quantidade prevista, servirão como fila de espera se, após o contato, os escolhidos não comparecerem. O TCLE será apresentado aos professores(as), eles atestarão sua voluntariedade e reafirmarão que estão de acordo com os termos da sua participação. Serão expostos a uma breve explicação do que é o grupo focal e logo após, será dado início ao diálogo seguindo o guia moderador, que posteriormente serão fielmente transcritos e devidamente analisados. As sessões terão em média 90 minutos de duração, iniciando sua contagem na introdução e cessando no sumário.

**CRITÉRIO DE INCLUSÃO:**

Professores de Educação Física com suporte tecnológico suficiente para participação em videoconferências.

**CRITÉRIO DE EXCLUSÃO:**

Não entrega do Termo de Consentimento Livre Esclarecido; Não comparecer às sessões de grupos

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177  
**Bairro:** São Cristóvão **CEP:** 20.921-903  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

Página 06 de 11



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 5.514.060

focais.

**Objetivo da Pesquisa:**

Segundo o(a) pesquisador(a):

Objetivo Primário:

Analisar as interfaces entre a Educação Física Escolar, imagem corporal e BNCC.

Objetivo Secundário:

Compreender a BNCC, especificamente as áreas comuns e específicas da Educação Física, sob o prisma da imagem corporal.

Investigar padrões, esquemas e falas de professores de Educação Física Escolar ao discursarem acerca da imagem corporal e sua aplicabilidade pedagógica a partir da compreensão da BNCC.

Descrever de que maneira estes professores reportam correlacionar a BNCC com a imagem corporal.

Identificar como estes professores reportam aplicar conteúdos correlacionados a imagem corporal no ambiente escolar.

Descrever como esse grupo em específico entende a importância do professor de Educação Física no desenvolvimento da imagem corporal.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo o(a) pesquisador(a):

Riscos:

Esta pesquisa não se enquadra em padrões invasivos, portanto possui riscos mínimos correlacionados à possíveis desconfortos ao se expressarem sobre um construto que envolve o corpo. Todavia, o corpo dos participantes não são objeto deste estudo, tampouco este tópico será mencionado ao longo dos grupos focais. Com o objetivo de minimizar possíveis desconfortos todos as sessões de grupos focais contarão com a participação de uma psicóloga especialista em imagem corporal e Educação.

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-903

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2163-5730

**E-mail:** cep@cp2.g12.br

Página 07 de 11



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 5.514.060

**Benefícios:**

Os participantes desta pesquisa contribuirão para uma temática de importante relevância na área da imagem corporal, Educação e Educação Física, mas não serão remunerados financeiramente. Caso necessitem, esta pesquisa contará com uma psicóloga para prestar assistência caso seja necessário. Esta assistência consistirá em uma consulta individualizada com a possibilidade de se estender à outras.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

(1) Este projeto se trata de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória por grupo focal, cuja análise de dados será realizada através da análise de conteúdos categorial semântica por acervo. : A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o atual documento balizador da educação nacional. Dentre as áreas do conhecimento abordadas neste documento, a Educação Física se destaca como componente curricular que objetiva mobilizar competências e conhecimentos por meio do corpo em movimento. Ao passo em que a Educação Física foi vinculada a área de linguagens, importantes modificações podem ser observadas. Concomitante a estas, um aspecto que é destacado neste projeto é a imagem corporal. Todavia, há uma lacuna na literatura no que consiste estudos que objetivaram investigar como os professores de Educação Física compreendem a imagem corporal e se a BNCC dá subsídios para este profissional de maneira que uma temática de singular importância possa ser trabalhada no ambiente escolar. Este projeto justifica-se uma vez que se trata de uma pesquisa relevante na área da Educação cujo foco se instaura nos professores de educação física, procurando evidenciar como estes professores compreendem, a partir da BNCC, o construto imagem corporal e sua aplicabilidade no contexto escolar. Objetivo: Analisar as interfaces entre a Educação Física Escolar, imagem corporal e BNCC

(2) São esperados 90 participantes de pesquisa no Brasil como consta no arquivo intitulado "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1947291.pdf", postado em 08/06/2022.

(3) A duração do estudo será de aproximadamente 09 meses no Brasil, como consta no arquivo intitulado "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1947291.pdf", postado em 08/06/2022.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Conferir item "Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações".

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177  
**Bairro:** São Cristóvão **CEP:** 20.921-903  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br





COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 5.514.060

**Recomendações:**

Conferir item "Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

**1- QUANTO ÀS INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO:**

**1.1 PENDÊNCIA: Metodologia**

Solicita-se maiores esclarecimentos acerca: do público-alvo e da quantidade de professores, da carta de anuência entre os documentos postados na plataforma brasil, do meio de realização das sessões de 90 minutos, se presencial ou videoconferência, se em grupo ou individual e se será mais de uma reunião por participante da pesquisa.

**2- QUANTO À CARTA DE ANUÊNCIA:**

**2.1 PENDÊNCIA: Postagem do documento**

Solicita-se maiores esclarecimentos acerca do documento postado, visto que no projeto não há menção da referida escola.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o CEP/CPII, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº. 466 de 2012, na Norma Operacional CNS nº. 001 de 2013, item 2.2.e, se manifesta por aguardar o atendimento às questões acima para emissão de seu parecer final. As pendências devem ser respondidas exclusivamente pelo pesquisador responsável no prazo de 30 dias, a partir da data de envio do parecer pelo CEP. Solicita-se ainda que as respostas sejam enviadas, em documento anexo (documento de resposta a pendências, disponível no endereço <http://www.cp2.g12.br/blog/cepccpii/normas-e-modelos/>), de forma ordenada, conforme os itens das considerações deste parecer, destacando a localização das possíveis alterações realizadas nos documentos do protocolo, inclusive no TCLE. Todas essas alterações devem constar no Projeto detalhado, feito normalmente em Word, e no arquivo PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_pdf. Solicita-se que seja ignorada a mensagem, emitida pela Plataforma Brasil, com o seguinte teor "Favor acessar a Plataforma Brasil para resolução dessa pendência, cujo prazo de resposta expira em 60 dias". A submissão de recurso não é aceita como forma de resposta a pendências. Se o pesquisador optar por não responder às pendências, deve solicitar o cancelamento do estudo, por meio da carta-resposta, via Plataforma Brasil, a fim de que não haja impedimento de recepção, pelo CEP, de eventuais futuros projetos.

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-903

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2163-5730

**E-mail:** cep@cp2.g12.br

Página 09 de 11



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 5.514.060

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1947291.pdf	08/06/2022 16:19:47		Aceito
Outros	Apendice_III_Questionario_sociodemografico.pdf	08/06/2022 16:08:19	VITOR ALEXANDRE RABELO DE ALMEIDA	Aceito
Outros	Carta_de_apresentacao_do_pesquisador_Vitor_Alexandre.pdf	08/06/2022 16:05:58	VITOR ALEXANDRE RABELO DE ALMEIDA	Aceito
Outros	Declaracao_Anuencia.pdf	08/06/2022 16:03:42	VITOR ALEXANDRE RABELO DE ALMEIDA	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	08/06/2022 16:02:39	VITOR ALEXANDRE RABELO DE ALMEIDA	Aceito
Outros	Curriculo_do_Sistema_de_Curriculos_Lattes_Vitor_Alexandre_Rabelo_de_Almeida.pdf	08/06/2022 16:02:07	VITOR ALEXANDRE RABELO DE ALMEIDA	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_ISENCAO_DE_CUSTOS.pdf	08/06/2022 16:01:10	VITOR ALEXANDRE RABELO DE ALMEIDA	Aceito
Outros	APENDICE_II_Guia_moderador.pdf	08/06/2022 16:00:00	VITOR ALEXANDRE RABELO DE ALMEIDA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	08/06/2022 15:58:19	VITOR ALEXANDRE RABELO DE ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	_INTERFACE_ENTRE_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR_IMAGEM_CORPORAL_E_BASE_NACIONAL_COMUM_CURRICULAR.pdf	27/05/2022 09:44:47	VITOR ALEXANDRE RABELO DE ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_conep.pdf	27/05/2022 08:50:16	VITOR ALEXANDRE RABELO DE ALMEIDA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	26/05/2022 18:19:49	VITOR ALEXANDRE RABELO DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido.pdf	26/05/2022 18:12:49	VITOR ALEXANDRE RABELO DE ALMEIDA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-903

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2163-5730

**E-mail:** cep@cp2.g12.br

Página 10 de 11



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 5.514.060

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RIO DE JANEIRO, 07 de Julho de 2022

---

**Assinado por:**  
**Kátia Regina Xavier da Silva**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-903

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2163-5730

**E-mail:** cep@cp2.g12.br

Página 11 de 11