



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

**VEM A+: CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM FOCO NA  
IMAGEM CORPORAL PARA GRADUANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**FELIPE MACHADO HUGUENIN**

*Sob a orientação da Professora Doutora  
Fabiane Frota da Rocha Morgado*

Tese submetida como requisito parcial  
para obtenção do grau de **Doutor 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  
Junho de 2025

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

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

H897v Huguenin, Felipe Machado, 1982-  
VEM A+: curso de extensão universitária com foco  
na imagem corporal para graduandos em educação física /  
Felipe Machado Huguenin. - Seropédica; Nova Iguaçu,  
2025.  
179 f.: il.

Orientadora: Fabiane Frota da Rocha Morgado.  
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,  
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2025.

1. Intervenção. 2. Educação. 3. Método misto. 4.  
Qualiquantitativo. 5. Ensino superior. I. Morgado,  
Fabiane Frota da Rocha, 1980-, orient. II  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

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

**TERMO N° 568 / 2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)**

**Nº do Protocolo: 23083.035370/2025-57**

**Seropédica-RJ, 04 de julho de 2025.**

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

**FELIPE MACHADO HUGUENIN**

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

**TESE APROVADA EM 24/06/2025**

Membros da banca:

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

ALDAIR JOSE DE OLIVEIRA. Dr. UFRRJ (Examinador Externo ao Programa).

AMPARO VILLA CUPOLILLO. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

WAGNER DOS SANTOS. Dr. UFES (Examinador Externo à Instituição).

MARIA ELISA CAPUTO FERREIRA. Dra. UFJF (Examinadora Externa à Instituição).

*(Assinado digitalmente em 08/07/2025 07:37 )*  
ALDAIR JOSE DE OLIVEIRA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
PROEF (11.39.00.37)  
Matrícula: 2939376

*(Assinado digitalmente em 07/07/2025 17:53 )*  
AMPARO VILLA CUPOLILLO  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)  
Matrícula: 1122299

*(Assinado digitalmente em 04/07/2025 16:33 )*  
FABIANE FROTA DA ROCHA MORGADO  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)  
Matrícula: 2200105

*(Assinado digitalmente em 04/07/2025 19:04 )*  
MARIA ELISA CAPUTO FERREIRA  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 018.296.787-52

*(Assinado digitalmente em 08/07/2025 16:16 )*  
WAGNER DOS SANTOS  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 083.103.987-60

Dedico esse trabalho à minha abençoada e  
linda família, Bruna, Miguel e Joana.  
Sem vocês, nada seria possível!  
E aos meus pais, minha irmã  
e minha sobrinha.  
Amo muito vocês!

## AGRADECIMENTOS

À Trindade Santa, fundamento invisível de cada passo que dei até aqui. Nos períodos em que as veredas acadêmicas se estreitaram, foi a oração que me sustentou; nela ressoava uma certeza: “Andar com fé eu vou, que a fé não costuma falhar”<sup>1</sup>. Essa fé me ensinou a reconhecer bênçãos nas madrugadas insônes, a enxergar aprendizagens até nos pareceres mais severos e a transformar derrotas provisórias em resiliência duradoura. Que a glória seja sempre dEle, que converte o esforço humano em serviço frutífero.

Aos meus pais, Miguel e Maria Teresa, minhas joias raras, lapidadas na paciência, polidas na renúncia e cintilantes no afeto; devo o brilho de cada conquista. Fogem-me os números quando tento mensurar o quanto o vosso amor disciplinado forjou em mim a audácia de sonhar alto e a sobriedade de servir. Nas horas em que a ansiedade apertava o peito, bastava refugiar-me nos vossos abraços e deixar que a canção soprasse baixinho: “pai e mãe, ouro de mina, coração, desejo e sina”<sup>2</sup>, lembrando-me de que afeto é metodologia primeira. Nunca terei palavras suficientes para agradecer; cada linha desta tese repousa sobre a base ética, o sacrifício silencioso e o amor incondicional de vocês.

À Érica, minha irmã, e à Maria Clara, minha doce sobrinha, vocês personificam a potência feminina que me inspira. Com vocês trago no coração “Maria, Maria é um dom, uma certa magia, uma força que nos alerta”<sup>3</sup> e reconheço a coragem que brota de cada conquista das duas. Que a magia continue a nos alertar para a beleza de sermos inteiros em um mundo que insiste em fragmentar.

À Bruna, Miguel e Joana, meu porto seguro, ofereço um amor que dispensa rodeios. Quando o turbilhão de artigos, planilhas e prazos ameaçava me afogar, bastava lembrar a promessa “eu sei que vou te amar, por toda a minha vida eu vou te amar”<sup>4</sup>, para que tudo voltasse ao lugar. Você é a pausa que me permite respirar entre um resultado e outro, a conversa simples que expulsa a ansiedade e o colo quente que transforma silêncio em aconchego. Quando Mi corria pela casa ou Jojo me abraçava em silêncio, ecoava dentro de mim uma esperança, que até a semiótica do afeto ganhava nova gramática. Bruna, tua presença é o

---

<sup>1</sup> Gil, Gilberto. **Andar com fé**. In: Gil, Gilberto. *Um Banda Um* [LP]. Rio de Janeiro: WEA, 1982. Faixa 6, 3 min 20 s.

<sup>2</sup> Djavan. **Sina**. In: Djavan. *Luz* [LP]. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1982. Faixa 5, 5 min 33 s.

<sup>3</sup> Nascimento, Milton; Brant, Fernando. **Maria, Maria**. In: Nascimento, Milton. *Geraes* [LP]. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1976. Faixa 17, 3 min 02 s.

<sup>4</sup> Jobim, Antonio Carlos; Moraes, Vinicius de. **Eu sei que vou te amar**. Intérprete: João Gilberto. In: Gilberto, João. *Eu sei que vou te amar* [CD]. São Paulo: Epic/Sony Music, 1994. Faixa 1, 3 min 43 s.

compasso que mantém a melodia em andamento; que transforma a sinfonia caótica de deadlines e relatórios numa bossa suave. Se esta tese chegou ao fim, é porque, a cada noite longa de escrita, havia sempre um sorriso, uma brincadeira ou uma refeição partilhada lembrando-me de que a equação mais exata continua sendo o amor.

Ao amigo Vitor, irmão escolhido por Deus, tua companhia fez do trajeto entre nossas casas e a Rural um corredor de ideias férteis. Entre curvas falávamos da vida, nas retas partilhávamos dúvidas, anseios, e nos engarrafamentos ríamos de muitas situações. Cada hora compartilhada fortaleceu nossa amizade que hoje já dispensa bússola. Quando a insegurança ameaçava estacionar, bastava ouvir “você, meu amigo de fé, meu irmão camarada... o mais certo das horas incertas”<sup>5</sup>, para que o caminho recuperasse o prumo. Vitor, tenha certeza de que sem você muitas estradas teriam sido mais longas, muitos argumentos menos consistentes e esta tese, certamente, menos viva. Obrigado por transformar percurso em parceria e dedicação em alegria.

À minha orientadora, Professora Doutora Fabiane Morgado, cuja generosidade cabe em um coração do tamanho do mundo, devo muito mais que orientação. Você enxergou amplitude onde eu via contorno. Recordo os versos “vai tua vida, teu caminho é de paz e amor”<sup>6</sup>, porque, em cada devolutiva, a firmeza do teu rigor vinha embalada em serenidade, como quem acende uma luz sem ofuscar. Quando meus argumentos se quebravam, você devolvia perguntas que colavam as partes com sentido maior; quando o cansaço ameaçava à esperança, bastava uma boa conversa para restituir perspectiva. Desejo que muitos outros orientandos tenham a ventura de cruzar teu percurso e descobrir, como eu descobri, que a pesquisa pode ser exigente sem ser áspera, ambiciosa sem perder ternura, e que a ciência, feita com afeto, é uma forma de cuidar do outro e do mundo.

Aos amigos, Patrick e Marcus Vinicius, cúmplices de risos, cafés e revoluções, recordo-vos com a canção: “Amigo é coisa para se guardar do lado esquerdo do peito”<sup>7</sup>. No peito carrego cada percepção que brotou de nossas conversas, cada meme que aliviou a pressão, cada debate que me fez repensar referenciais teóricos. E ao coletivo do GEPAC, que me ensinou que pesquisa é ato de resistência, dedico a convocação: “Quem sabe faz a hora, não espera

---

<sup>5</sup> Carlos, Roberto; Carlos, Erasmo. **Amigo**. Intérprete: Roberto Carlos. In: Carlos, Roberto. *Roberto Carlos* [LP]. Rio de Janeiro: CBS, 1977. Faixa A1, 4 min 03 s.

<sup>6</sup> Jobim, Antonio Carlos; Moraes, Vinicius de. **Se todos fossem iguais a você**. Intérpretes: Elis Regina; Tom Jobim. In: Regina, Elis; Jobim, Tom. *Elis & Tom* [LP]. Los Angeles: Philips, 1974. Faixa 2, 3 min 27 s.

<sup>7</sup> Nascimento, Milton; Brant, Fernando. **Canção da América**. Intérprete: Milton Nascimento. In: Nascimento, Milton. *Sentinela* [LP]. Rio de Janeiro: Ariola, 1980. Faixa 4, 3 min 52 s.

acontecer”<sup>8</sup>. Vocês me mostraram também que pesquisa é mão estendida, ferramenta de cuidado e ajuda concreta a quem mais precisa.

Aos amigos da CECIERJ e da SME/RJ, especialmente Rosa, Luciana, Rita, Thiago, Stella, Rodrigo, Michele, Ana, Priscila, Bruno e Alexandre, agradeço por sonharem o mesmo ideal: transformar a educação brasileira em projeto político e social realmente humano, justo e igualitário, jamais reduzido a engrenagem econômica ou instrumento de dominação. “Ontem um menino que brincava me falou / que hoje é semente do amanhã”<sup>9</sup>; e vocês cuidam dessa semente todos os dias, regando-a com ações concretas e esperança teimosa.

Aos professores da banca examinadora, Maria Elisa, Wagner, Amparo e Aldair José, faróis cuja luz crítica indica rotas inexploradas, confesso minha expectativa: “sei que nada será como antes, amanhã”<sup>10</sup>. Agradeço profundamente pela leitura generosa e rigorosa deste trabalho. As contribuições de cada um, expressas em observações, questionamentos e sugestões, ampliaram meu olhar e qualificaram significativamente a presente pesquisa. Sinto-me honrado pela atenção dedicada e pela disposição em partilhar o saber, tornando esta trajetória ainda mais instigante e transformadora.

À professora Valéria, encontro luminoso da etapa doutoral, repito “Se todos fossem iguais a você, que maravilha viver”<sup>11</sup>. Seu compromisso com a educação tornou-se norte, lembrando-me diariamente de que produzir conhecimento é responsabilizar-se por vidas.

Aos professores e funcionários que mantêm a Universidade pulsando, meu muito obrigado. Aos graduandos do curso de Educação Física, legítimos herdeiros deste esforço, entrego a mística: “Quero falar de uma coisa, adivinha onde ela anda: deve estar dentro do peito”<sup>12</sup>. Que o peito de vocês pulse crítica e sensibilidade, levando ciência e humanidade a cada lugar, quadra, parque, comunidade e, especialmente, a escola. Enfim, a cada pessoa que cruzou o meu caminho, deixo minha reverência mais sincera. Muito obrigado por transformarem trabalho em história compartilhada, ciência em cuidado e sonho em realidade possível. Seguimos, juntos, afinando acordes de futuro.

---

<sup>8</sup> Vandré, Geraldo. **Pra não dizer que não falei das flores**. Intérprete: Geraldo Vandré. In: Vandré, Geraldo. *Pra não dizer que não falei das flores* [LP]. Rio de Janeiro: Som Livre, 1979. Faixa 1, 6 min 49 s.

<sup>9</sup> Gonzaga, Júnior, Luiz. **Nunca pare de sonhar (Sementes do amanhã)**. Intérprete: Gonzaguinha. In: Gonzaguinha. *Grávido* [LP]. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1984. Faixa 5, 3 min 34 s.

<sup>10</sup> Nascimento, Milton; Bastos, Ronaldo. **Nada será como antes**. Intérpretes: Milton Nascimento. In: Nascimento, Milton. *Clube da Esquina* [LP]. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1972. Faixa 20, 3 min 23 s.

<sup>11</sup> Jobim, Antonio Carlos; Moraes, Vinicius de. **Se todos fossem iguais a você**. Intérpretes: Elis Regina; Tom Jobim. In: Regina, Elis; Jobim, Tom. *Elis & Tom* [LP]. Los Angeles: Philips, 1974. Faixa 2, 3 min 27 s.

<sup>12</sup> Nascimento, Milton; Tiso, Wagner. **Coração de estudante**. Intérprete: Milton Nascimento. In: Nascimento, Milton. *Coração de Estudante* [LP]. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1983. Faixa 1, 3 min 12 s.

*“Jamais considere seus estudos como uma obrigação, mas como uma oportunidade invejável para aprender a conhecer a beleza libertadora do intelecto, para seu próprio prazer pessoal e para proveito da comunidade à qual seu futuro trabalho pertencer.”*

*Albert Einstein*

## RESUMO

HUGUENIN, Felipe Machado. **VEM A<sup>+</sup>: curso de extensão universitária com foco na imagem corporal para graduandos em Educação Física.** 2025. 179p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

**Introdução:** Imagem corporal é a representação mental do próprio corpo. Fatores socioculturais, como influência da mídia, pais, pares e outras figuras influentes, desempenham papel crucial no desenvolvimento da imagem corporal. Nesse contexto, as intervenções com foco na imagem corporal são de ampla relevância, especialmente, por viabilizar possibilidades de uma melhor percepção e relacionamento das pessoas com seus corpos. Alguns estudos indicam que professores de Educação Física são particularmente essenciais para a realização das supracitadas intervenções. Todavia, para que estes possam intervir diariamente nas escolas, primeiramente, precisam entender as mais variadas facetas da imagem corporal que também podem influenciar suas vidas. **Objetivo:** Desenvolver e avaliar a aplicabilidade de um curso de extensão universitária com foco na imagem corporal para graduandos em Educação Física de uma Universidade pública do Rio de Janeiro. **Método:** Trata-se de uma pesquisa de abordagem mista, com delineamento quase-experimental e longitudinal. A amostra foi composta por 33 graduandos que participaram de seis encontros presenciais, de 120 minutos cada, totalizando 12 horas de intervenção. Nos encontros, foram utilizados recursos audiovisuais, dinâmicas participativas e rodas de conversa. Foram aplicados três instrumentos quantitativos validados no Brasil: Questionário de atitudes socioculturais em relação à aparência-4 – SATAQ-4; *Body Appreciation Scale-2* – BAS-2; e, Escala de Autoestima de Rosenberg – EAR; nos momentos pré-teste, pós-teste e *follow-up*, que ocorreu um mês após o último encontro. Os dados quantitativos foram analisados por meio de testes *t* pareados e de *Wilcoxon*, conforme a normalidade dos dados, com cálculo de tamanho de efeito. Na etapa qualitativa, foram realizadas 15 entrevistas semiestruturadas, analisadas por meio da nuvem de palavras, Classificação Hierárquica Descendente e Análise de Similitude a partir do software IRaMuTeQ, e complementadas pela Análise de Conteúdo de Bardin. **Resultados e Discussão:** Os resultados quantitativos indicaram aumentos estatisticamente significativos na apreciação corporal e autoestima, bem como redução na Internalização do ideal de corpo atlético, com manutenção parcial desses efeitos no *follow-up*. A análise qualitativa revelou deslocamentos subjetivos relevantes, indicando uma reconfiguração das formas de perceber o corpo e uma ampliação da consciência crítica em relação aos padrões estéticos e às práticas pedagógicas futuras. Os participantes destacaram o papel do curso na valorização da diversidade corporal e no fortalecimento da autonomia frente às pressões socioculturais. **Conclusão:** O curso VEM A<sup>+</sup> demonstrou aplicabilidade e potencial formativo relevante, favorecendo transformações significativas no modo como os futuros docentes compreendem a imagem corporal. A experiência reafirma a potência da extensão universitária como espaço privilegiado de formação ética, crítica e sensível às demandas subjetivas e sociais da docência em Educação Física.

Palavras-chave: Intervenção; Educação; Método misto; Qualiquantitativo; Ensino Superior.

## ABSTRACT

HUGUENIN, Felipe Machado. **VEM A<sup>+</sup>: a university extension course focused on body image among Physical Education undergraduates.** 2025. 179p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

**Introduction:** Body image is the mental representation of one's own body. Sociocultural factors such as media influence, family, peers, and other significant figures play a crucial role in the development of body image. In this context, interventions focused on body image are highly relevant, especially as they enable the possibility of improved perception and relationships individuals have with their own bodies. Some studies indicate that Physical Education teachers are particularly essential in carrying out such interventions. However, for them to intervene effectively in schools on a daily basis, they must first understand the various facets of body image that may also affect their own lives. **Aim:** To develop and assess the applicability of a university extension course focused on body image for Physical Education undergraduate students at a public university in Rio de Janeiro. **Method:** This is a mixed-methods study, with a quasi-experimental and longitudinal design. The sample consisted of thirty-three undergraduate students who participated in six in-person sessions, each lasting 120 minutes, totaling 12 hours of intervention. The sessions included audiovisual resources, participatory activities, and discussion circles. Three quantitative instruments, all validated in Brazil, were applied: the Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire-4 (SATAQ-4); the Body Appreciation Scale-2 (BAS-2); and the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES), administered at pre-test, post-test, and one-month follow-up. Quantitative data were analyzed using paired t-tests and Wilcoxon tests, depending on data normality, along with effect size calculations. In the qualitative phase, fifteen semi-structured interviews were conducted and analyzed using word cloud generation, Descending Hierarchical Classification, and Similarity Analysis through the IRaMuTeQ software, complemented by Bardin's Content Analysis. **Results and Discussion:** Quantitative results indicated statistically significant increases in body appreciation and self-esteem, as well as a reduction in the internalization of the athletic body ideal, with partial maintenance of these effects at follow-up. The qualitative analysis revealed meaningful subjective shifts, pointing to a reconfiguration of how participants perceived their own bodies and an expansion of critical awareness regarding aesthetic standards and future pedagogical practices. Participants emphasized the course's role in valuing body diversity and strengthening autonomy in the face of sociocultural pressures. **Conclusion:** The VEM A<sup>+</sup> course demonstrated relevant applicability and formative potential, fostering significant transformations in how future teachers understand body image. Experience reaffirms the power of university extension as a privileged space for ethical, critical, and socially sensitive teacher education in Physical Education.

**Keywords:** Intervention; Education; Mixed methods; Quali-quantitative; Higher Education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- BAS-2:** Body Appreciation Scale-2.
- BNCC:** Base Nacional Comum Curricular.
- CAAE:** Certificado de Apresentação de Apreciação Ética.
- Cap/UERJ:** Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- CHD:** Classificação Hierárquica Descendente.
- CONEP:** Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- DP:** Desvio Padrão.
- EAR:** Escala de Autoestima de Rosenberg.
- EJA:** Educação de Jovens e Adultos.
- FAPERJ:** Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.
- FORPROEX:** Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras.
- GEPAC:** Grupo de Estudos e Pesquisas em Aspectos Psicossociais do Corpo.
- IMC:** Índice de Massa Corporal.
- PPGEduc:** Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.
- QR CODE:** Quick Response Code.
- SATAQ-4:** Questionário de atitudes socioculturais em relação à aparência-4.
- SIGAA:** Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas.
- TCLE:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- UFRRJ:** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
- UNE:** União Nacional dos Estudantes.
- VEM A<sup>+</sup>:** Viver em Movimento: Autoestima e Apreciação Corporal.

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1:** Médias e desvios padrão das variáveis do estudos nos momentos pré-teste, pós-teste e *follow-up* (N=33);

**Tabela 2:** Resultados do teste de normalidade de Shapiro-Wilk para as variáveis nos três momentos avaliativos;

**Tabela 3:** Resultados dos testes estatísticos comparando os escores das variáveis entre os momentos pré-teste, pós-teste e *follow-up*.

## **LISTA DE FIGURAS**

**Figura 1:** Logomarca do curso de extensão universitária VEM A+.

**Figura 2:** Organograma do curso de extensão universitária VEM A+.

**Figura 3:** Nuvem de palavras produzida a partir do corpus textual dos participantes do curso VEM A+.

**Figura 4:** Classificação Hierárquica Descendente (CHD) das unidades de texto produzidas pelos participantes.

**Figura 5:** Associações lexicais identificadas na análise de similitude.

## SUMÁRIO

BREVE AUTOBIOGRAFIA	1
1. INTRODUÇÃO	3
2. OBJETIVOS	7
2.1 Objetivo Geral	7
2.2 Objetivos Específicos	7
3. HIPÓTESES	8
4. REFERENCIAL TEÓRICO	9
4.1 Evolução histórico-conceitual da imagem corporal: dos modelos biomédicos à complexidade psicossocial	9
4.2 Desenvolvimento da imagem corporal ao longo da vida	16
4.3 Corpos em campus: a imagem corporal de universitários	23
4.4 Intervenções em imagem corporal: possibilidades diversas	28
4.4.1 A vez dos universitários	32
4.5 Extensão universitária: uma interação transformadora	35
4.6 Interfaces: extensão universitária, Educação Física escolar e imagem corporal	38
5. METODOLOGIA	46
5.1 Primeira etapa	47
5.1.1 Participantes	47
5.1.2 Instrumentos	48
5.1.2.1 Questionário sociodemográfico e dados de massa corporal e estatura	48
5.1.2.2 Questionário de atitudes socioculturais em relação à aparência-4 (SATAQ-4)	48
5.1.2.3 Body Appreciation Scale (BAS-2)	49
5.1.2.4 Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR)	49
5.1.3 Concepção e desenvolvimento do curso de extensão universitária VEM A <sup>+</sup>	50
5.1.4 Estrutura e descrição do curso de extensão universitária VEM A <sup>+</sup>	52
5.1.5 Procedimentos para aplicabilidade do VEM A <sup>+</sup>	67
5.1.6 Análise estatística	69
5.2 Segunda etapa	70
5.2.1 Participantes	71
5.2.2 Instrumentos	71
5.2.3 Procedimento para aplicabilidade da entrevista semiestruturada	72

5.2.4 Análises	72
5.3 Aspectos Éticos	73
6. RESULTADOS	74
6.1 Primeira etapa	74
6.1.1 Curso de extensão universitária VEM A <sup>+</sup> : aspectos quantitativos	74
6.2 Segunda etapa	79
6.2.1 Corpos e narrativas: análise lexicométrica dos sentidos atribuídos ao VEM A <sup>+</sup>	80
6.2.2 Corpos e narrativas: análise de conteúdo dos sentidos atribuídos ao VEM A <sup>+</sup>	84
7. DISCUSSÃO	92
8. CONCLUSÃO	113
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	127
ANEXOS	150

## BREVE AUTOBIOGRAFIA

“Viver e não ter a vergonha de ser feliz. Cantar, cantar e cantar, a beleza de ser um eterno aprendiz”<sup>13</sup>. Dou início com este trecho da letra da música do saudoso Gonzaguinha, pois essa beleza que alicerça minha vida, tanto pessoal quanto acadêmica. E por falar em beleza, recorro a Suassuna quando ressalta que “a beleza é o brilho ou o esplendor da verdade”<sup>14</sup>. Assim, esta é uma verdade que carrego, ser um eterno aprendiz.

Nasci em novembro de 1982 em Campo Grande, Rio de Janeiro, como primogênito de um casal de filhos. Minha mãe, Maria Teresa, vinda de uma família de agricultores da Zona Oeste do Rio, iniciou cedo sua jornada no campo para ajudar a sustentar a família, enquanto meu pai, Miguel, também descendente de agricultores, trabalhou na roça até a mudança para Campo Grande. Mesmo com as atividades braçais para ajudar em casa, nenhum dos dois renunciou aos estudos. Se conheceram por intermédio de amigos e cursaram juntos a faculdade de Geografia.

Iniciei minha vida escolar em uma instituição tradicional da região, mas logo me transferi para o Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ) após visitas à UERJ com meu pai. No CAp, uma instituição pública com práticas pedagógicas inovadoras, forjei minha identidade e desenvolvi um espírito crítico, reflexivo e criativo.

Minha opção sempre foi pelo curso de Educação Física. Tinha muita convicção nesta decisão! A maior influência foram meus professores que pautavam suas ações segundo Paulo Freire, ensinando de forma política, crítica e democrática, nos enxergando como sujeitos sociais e participativos para intervir no mundo. Os quatro anos de graduação foram, seguramente, de muito aprendizado e descobertas. Ainda no terceiro período, me tornei bolsista FAPERJ (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro), atuando como estagiário responsável pelas equipes escolares de voleibol do CAp/UERJ. Lá pude colocar em prática muitos dos ensinamentos passados pelos professores. Entretanto, mais aprendi do que ensinei. Meus primeiros alunos, atletas escolares, me mostraram como me relacionar, me portar, falar; foi sensacional!

Após a graduação, comecei a lecionar no Ensino Fundamental, uma experiência que contribuiu significativamente para minha formação como professor. Em 2007, tornei-me servidor público, com designação para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

---

<sup>13</sup> Gonzaga Júnior, Luiz. **O que é, o que é?** In: Gonzaguinha. Caminhos do coração [LP]. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1982. Faixa 1, 4 min 17 s.

<sup>14</sup> Suassuna, Ariano. **Iniciação à estética**. Recife: Ed. Universitária, 1979.

Entre as aulas na rede particular e a atuação na rede pública de ensino, me debrucei nos estudos. Incentivado pelo meu orientador de TCC, Professor Luiz Alberto, dei início, em 2008, ao processo seletivo do Mestrado em Engenharia Biomédica da UFRJ. Por mais que tivesse conseguido romper esta barreira, da realização de um mestrado na área das engenharias, tentando utilizar os instrumentos e ferramentas ofertados dentro da sala de aula, percebia que era necessário um aprofundamento e um embasamento teórico na área de Educação. Estava decidido a fazer o Doutorado nesta área, mas antes era preciso organizar e planejar a vida profissional para ter tempo de estudar e me dedicar.

A oportunidade veio no início de 2021. Com a flexibilização dos meus horários, seria possível cursar o tão sonhado Doutorado. Também ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Aspectos Psicossociais do Corpo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (GEPAC/UFRRJ), liderado pela minha orientadora, Professora Fabiane Frota da Rocha Morgado.

Muitos me perguntaram como seria possível, mas nada é impossível! Como já diziam os Romanos: o impossível não é um fato, o impossível é apenas uma opinião. Tenho certeza de que foi uma decisão acertada e realizada no momento propício. Observo minhas práticas profissionais serem aprimoradas por conta dos aprendizados e das trocas com os professores e colegas de laboratório e de turma.

Os últimos meses foram intensos e com transformações significativas. Neste período, concluímos a aplicação do curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup>, cuja proposta central foi o desenvolvimento da imagem corporal. A intervenção foi composta por uma série de encontros temáticos que abordaram questões fundamentais como autoestima, apreciação corporal, alfabetização midiática, violências corporais e possibilidades de atuação profissional comprometida com o cuidado e a valorização da diversidade corporal.

A trajetória não está completa, mas será que algum dia estará? O desafio e a vontade de aprender que me mantém vivo. A vontade é pessoal e intransferível, mas o desafio versa sobre tornar a Educação brasileira humana, justa e igualitária, não mais como um projeto econômico e dominador, mas um projeto político e social. Nesta perspectiva, vejo a Educação Física como um componente curricular que, juntamente com os demais, contribui para a efetivação deste projeto existencial humano. Que o convívio e o entendimento com as diferenças e a espera de um destino comum, nos ensinem a articular a nossa Educação. Não tenhamos a vergonha de sermos felizes e cantarmos a beleza de sermos eternos aprendizes.

## **1. INTRODUÇÃO**

Imagen corporal, conforme proposta por Schilder (1980), é a representação mental do próprio corpo, um conceito clássico que, ao longo do tempo, tem evoluído e se tornado mais completo e complexo. Cash (2005) descreve a imagem corporal como uma construção psicológica multifacetada, composta por experiências perceptuais e atitudinais subjetivas em relação ao corpo. O domínio perceptual está relacionado à avaliação do tamanho e da forma corporal, e o atitudinal, abrange aspectos cognitivos, comportamentais e afetivos (Cash, 2005).

Assim, imagem corporal refere-se à maneira como o indivíduo percebe, imagina, sente e age em relação ao próprio corpo (Arroyo *et al.*, 2008). Trata-se de um fenômeno multidimensional, que reconhece a influência integrada de fatores cognitivos, biológicos, comportamentais, socioculturais e ambientais sobre a vivência corporal dos indivíduos (Lima *et al.*, 2005).

Uma das formas de desenvolver, influenciar e promover a imagem corporal é por meio de programas socioeducativos, também conhecidos como intervenções (Carvalho; Castro; Ferreira, 2014), os quais podem integrar diferentes abordagens voltadas à construção de uma relação mais saudável das pessoas consigo mesmas, a partir de uma imagem corporal integrada e plena.

Uma imagem corporal integrada e plena refere-se a uma relação harmônica, consciente e positiva com o próprio corpo. Essa forma de experienciar o corpo pressupõe a integração entre percepção, cognição, sentimento e comportamento, permitindo que o indivíduo reconheça seu corpo como parte central da identidade e da subjetividade (Cash, 2005; Avalos; Tylka; Wood-Barcalow, 2005). Nesse sentido, a aceitação das características físicas, inclusive aquelas que se distanciam dos ideais socialmente impostos e o cuidado funcional com o corpo são aspectos centrais (Tylka; Wood-Barcalow, 2015; Alleva *et al.*, 2018). Trata-se, portanto, de um estado em que o sujeito valoriza o corpo por sua funcionalidade, singularidade e presença no mundo, o que envolve também a rejeição consciente de padrões estéticos inatingíveis (Barros, 2005; Arroyo *et al.*, 2008). O desenvolvimento dessa imagem corporal exige esforços intencionais e contínuos, muitas vezes mediados por intervenções (Alleva *et al.*, 2015; Barra *et al.*, 2019; Guest *et al.*, 2019).

As intervenções em imagem corporal podem ser separadas em categorias, sejam elas: 1) Cognitivo-comportamental, que se concentra na modificação de padrões disfuncionais de pensamentos, sentimentos e comportamentos que contribuem para a construção da imagem corporal negativa; 2) Alfabetização midiática, que se direciona ao desenvolvimento da

capacidade dos indivíduos para a análise crítica de imagens e mensagens veiculadas pela mídia; 3) Psicoeducação, a qual tem por objetivo a instrução das pessoas acerca de temáticas pertinentes à imagem corporal, compreendendo suas causas e implicações; 4) Treinamento físico, na qual englobam-se atividades físicas e exercícios físicos, tanto aeróbicos quanto anaeróbicos direcionados ao aprimoramento das aptidões físicas; 5) Promoção da autoestima, que reside na demonstração de que a baixa autoestima evidencia um poder preditivo para o desenvolvimento da imagem corporal negativa (Alleva *et al.*, 2015).

Cabe ressaltar que existem abordagens adicionais que não se encaixam perfeitamente nas categorias mencionadas previamente, como: ioga, na qual três elementos são fundamentais: respiração controlada, técnicas meditativas e posturas físicas (e.g. Ariel-Donges *et al.*, 2018); psicoterapia criativa, processo criativo que emprega o movimento corporal e a dança como meios facilitadores na integração de facetas emocionais, cognitivas, físicas, sociais e espirituais do indivíduo (e.g. Lee; Chiang; Chu, 2019); oficina interativa, atividade prática que se concentra na aprendizagem e na aplicação de habilidades específicas (e.g. Russell-Mayhew; Ireland; Peat, 2012); ou *mindfulness*, que engloba práticas meditativas que destacam a observação desprovida de julgamento em relação aos pensamentos e sensações, fomentando uma consciência serena e receptiva do instante presente (e.g. Díaz-Ferrer *et al.*, 2017; Toole; Craighead, 2016; Adams *et al.*, 2012).

Nessa perspectiva, a relevância das intervenções voltadas à imagem corporal tem sido amplamente evidenciada, tanto no âmbito da prevenção primária, com vistas a prevenir alterações nesse construto; quanto no campo da intervenção secundária, voltada à mitigação de causas e fatores de risco associados (Williamson *et al.*, 2018). Nesse sentido, destaca-se a revisão sistemática conduzida por Guest *et al.* (2019), cujo objetivo foi analisar a eficácia de diferentes estratégias interventivas direcionadas à promoção de uma imagem corporal positiva em adultos. Os achados da revisão indicam que uma diversidade de abordagens tem potencial para gerar efeitos benéficos na valorização da imagem corporal. No entanto, a expressiva heterogeneidade metodológica dos estudos analisados compromete a possibilidade de comparações diretas entre as intervenções. As autoras também ressaltam a necessidade de ampliar o número de investigações com maior rigor metodológico, bem como de fomentar abordagens mais variadas, a fim de aprofundar a compreensão sobre os impactos dessas estratégias na promoção da saúde e do bem-estar.

No contexto brasileiro, os estudos têm confirmado a influência de diversos fatores de risco já amplamente pesquisados em outras culturas, tais como: influência da mídia, insatisfação

corporal, internalização de ideais de beleza, sintomas depressivos e comportamentos alimentares restritivos (Hudson *et al.*, 2021). Entretanto, observa-se uma escassez de estudos nacionais que avaliem, de forma sistemática, a eficácia de programas baseados em evidências. Diante disso, torna-se imprescindível não apenas aprofundar a compreensão teórica das múltiplas dimensões da imagem corporal e suas associações, mas também desenvolver e implementar intervenções socioeducativas para as diversas populações (Ferreira; Castro; Morgado, 2014; Alleva *et al.*, 2015; Williamson *et al.*, 2018; Guest *et al.*, 2019).

Dentre os grupos populacionais que demandam atenção nas pesquisas sobre imagem corporal, os universitários se destacam em razão das particularidades que envolvem essa fase da vida. A entrada no ensino superior marca uma etapa de transição significativa, caracterizada por mudanças importantes no estilo de vida, nas responsabilidades cotidianas e nos novos modos de inserção social. Essas transformações frequentemente coincidem com pressões estéticas e expectativas normativas relacionadas à aparência, sendo o corpo magro idealizado entre mulheres e o corpo mesomorfo amplamente valorizado entre homens (Chin *et al.*, 2020).

Estudos recentes indicam que aproximadamente um em cada cinco universitários apresenta distúrbio alimentar, sendo essa prevalência, particularmente, mais elevada entre as mulheres em comparação aos homens. Além disso, sintomas depressivos, baixa satisfação corporal e reduzida apreciação do próprio corpo são apontados como fatores psicológicos centrais na explicação do distúrbio alimentar, especialmente entre estudantes do sexo feminino (Chin *et al.*, 2020). Paralelamente, fatores associados especificamente à adaptação ao contexto universitário, tais como o estresse percebido, saudade dos amigos e dificuldades relacionadas ao desempenho acadêmico, têm demonstrado papel relevante na intensificação dos sintomas de insatisfação corporal e distúrbio alimentar ao longo do primeiro ano da graduação (Howard; Romano; Heron, 2020).

Nesse contexto, alguns estudiosos apontam os professores de Educação Física como os mais indicados para a condução das intervenções, pois suas aulas são espaços e momentos propícios (Halliwell *et al.*, 2015; Neves; Hirata; Tavares, 2015; Gordon *et al.*, 2020). Nesse sentido, para que os professores possam intervir diariamente em suas práticas, é necessário entender as variadas facetas da imagem corporal que também podem influenciar suas vidas (Tavares, 2003). Assim, esta pesquisa tem por objetivo desenvolver e avaliar a aplicabilidade de um curso de extensão universitária com foco na imagem corporal para graduandos em Educação Física de uma Universidade pública do Rio de Janeiro.

Desta forma, a pesquisa se justifica porque busca preencher uma lacuna no conhecimento acerca de intervenções com foco na imagem corporal de universitários no cenário brasileiro, bem como fornecer subsídios para os futuros professores de Educação Física nas suas práticas pedagógicas. Além disso, possui uma relevância social justificada pelo desenvolvimento da criticidade acerca da temática e da atuação profissional dos participantes, por meio de uma intervenção adotada, curso de extensão universitária com foco na imagem corporal, Viver em Movimento: Autoestima e Apreciação Corporal – VEM A<sup>+</sup>. Esta pesquisa vincula-se diretamente aos estudos desenvolvidos no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ), mais especificamente à linha de pesquisa Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas, que busca pensar os múltiplos espaços-tempo contemporâneos das práticas educativas e ensino-aprendizagem.

## **2. OBJETIVOS**

Nesta seção são apresentados o Objetivo geral e os Objetivos específicos que nortearam a presente pesquisa, constituindo o eixo articulador das escolhas metodológicas e da análise dos resultados.

### **2.1 Objetivo geral**

Desenvolver e avaliar a aplicabilidade de um curso de extensão universitária com foco na imagem corporal para graduandos em Educação Física de uma Universidade pública do Rio de Janeiro.

### **2.2 Objetivos específicos**

- a) Criar e organizar um modelo de curso de extensão universitária com foco na imagem corporal considerando suas diversas aplicações;
- b) Avaliar e comparar as atitudes socioculturais em relação à aparência, a apreciação corporal e a autoestima dos participantes antes da aplicação do curso, ao final do curso e um mês após o término da intervenção;
- c) Compreender como graduandos percebem a importância de conhecer a temática da imagem corporal para a atuação docente;
- d) Apresentar como graduandos percebem a importância dos processos interativos para o desenvolvimento da imagem corporal na atuação docente.
- e) Avaliar a aplicabilidade do curso a partir da avaliação e comparação das atitudes socioculturais em relação à aparência, apreciação corporal e autoestima, e da análise de conteúdo das entrevistas dos participantes;

### **3. HIPÓTESES**

Nesta seção, formulam-se as hipóteses de pesquisa que, amparadas pelo referencial teórico, orientam a verificação dos efeitos do curso de extensão universitária sobre os construtos da imagem corporal mensurados pelo Questionário de atitudes socioculturais em relação à aparência 4 (SATAQ-4), pela *Body Appreciation Scale 2* (BAS-2) e pela Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR). Essas proposições delimitaram a direção dos testes estatísticos e servem de guia para a interpretação crítica dos resultados obtidos. A seguir, apresentam-se as hipóteses delineadas para a presente investigação.

- a) A participação no curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup> resultará em uma redução significativa na internalização dos ideais socioculturais de aparência, corpo magro e corpo atlético, bem como nas pressões percebidas dos familiares, dos pares e da mídia, conforme mensurado pela SATAQ-4, entre os momentos pré-teste, pós-teste e *follow-up*;
- b) Após o curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup>, os participantes apresentarão aumento significativo nos níveis de apreciação corporal, conforme mensurado pela BAS-2, tanto no pós-teste quanto no *follow-up*;
- c) O curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup> terá impacto positivo sobre a autoestima dos participantes, levando a um aumento significativo nas pontuações da EAR tanto no momento pós-teste quanto no *follow-up*.

## **4. REFERENCIAL TEÓRICO**

Nesta seção, apresenta-se o referencial teórico que sustenta esta pesquisa, organizado em seis subseções articuladas. O percurso teórico inicia-se na subseção “Evolução histórico-conceitual da imagem corporal: dos modelos biomédicos à complexidade psicossocial”, resgatando os marcos de Ambroise Paré, Paul Schilder e seus desdobramentos contemporâneos, e avança para o “Desenvolvimento da imagem corporal ao longo da vida”, que detalha como percepções e atitudes corporais se (re)configuram da infância à terceira idade, evidenciando pontos de vulnerabilidade e fatores protetivos em cada etapa da vida. Esse movimento culmina na subseção “Corpos em campus: a imagem corporal de universitários”, na qual examinamos a particularidade dessa população, foco da presente investigação, à luz de pressões acadêmicas, midiáticas e relacionais.

Em seguida, a subseção “Intervenções em imagem corporal: possibilidades diversas” e “A vez dos universitários”, mapeiam abordagens que respaldam programas destinados a estudantes do ensino superior. Na sequência, “Extensão universitária: uma interação transformadora” reconstrói a trajetória da extensão universitária no Brasil e justifica sua pertinência como local privilegiado para integrar ensino, pesquisa e ação social. Por fim, a subseção “Interfaces: extensão universitária, Educação Física escolar e imagem corporal” demonstra como a articulação desses campos potencializa práticas formativas críticas e emancipadoras, capazes de promover uma imagem corporal integrada, plena e positiva em contextos educacionais.

Ao percorrer essas subseções, estabelecemos o caminho conceitual que legitima a proposta do curso de extensão universitária, situando-o na confluência entre teorias clássicas e demandas contemporâneas da formação docente. Além disso, estabelecemos os conceitos necessários para compreender: por que a imagem corporal é dinâmica e atravessa todo o ciclo vital; como a universidade pode intervir de modo qualificado por meio da extensão; e, de que forma a intervenção reverbera na formação docente em Educação Física, horizonte em que se inscreve o curso de extensão universitária desta pesquisa.

### **4.1 Evolução histórico-conceitual da imagem corporal: dos modelos biomédicos à complexidade psicossocial**

Imagem corporal é um tema complexo e multifacetado que desperta interesse em diversos campos de estudo, como por exemplo: ciências da saúde, sociais e humanas. Desde sua concepção inicial pelos estudos de Ambroise Paré, médico e anatomicista francês do século

XVI, até os dias atuais, a compreensão desse conceito evoluiu significativamente. Nesta subseção, buscamos traçar a evolução do conceito de imagem corporal, destacando as principais mudanças e contribuições teóricas ao longo dos séculos.

No século XVI, o médico neurologista Ambroise Paré produziu alguns dos primeiros registros científicos relacionados ao que hoje compreendemos como imagem corporal, ao descrever o fenômeno conhecido como "dor do membro fantasma" em soldados amputados. Tal condição refere-se à percepção da presença de um membro que foi mutilado, frequentemente acompanhada por sensações como dor, formigamento ou desconforto. Esses relatos iniciais sinalizam uma dimensão perceptual da corporeidade que ultrapassa a materialidade anatômica, antecipando discussões posteriores sobre a complexidade da representação mental do corpo (Wade; George; Atkinson, 2009).

Até o século XX, o paradigma enraizado de uma visão tecnicista e biologicista reafirmou a relação da imagem corporal com a medicina, fazendo com que as pesquisas científicas da área se debruçassem sobre a investigação das patologias. No entanto, ainda que as pesquisas quantitativas tenham ganhado expressividade na área da saúde, passaram a assumir maior complexidade e sem, contudo, oferecer respostas satisfatórias (Santos, 1988). Conforme destacado por Munné (1995), a realidade manifesta-se intrinsecamente de forma não linear, caótica, fractal, catastrófica e difusa. Dessa forma, sua apreensão e compreensão não devem se restringir exclusivamente a abordagens quantitativas; ao contrário, demandam abordagens que contemplam também a dimensão qualitativa, capazes de apreender a complexidade inerente à experiência humana.

Ainda no século XX, observa-se uma inflexão importante nos estudos sobre imagem corporal, que passam a incorporar com maior intensidade a noção de complexidade. Nesse contexto, destaca-se a contribuição de Paul Schilder, psiquiatra, psicanalista e filósofo austro-húngaro, autor da obra *The Image and Appearance of the Human Body*, publicada originalmente em 1935. Esse trabalho, considerado seminal nas áreas da psicologia, psiquiatria e pedagogia, investiga como construímos e internalizamos uma imagem do nosso corpo, e como essa imagem influencia nossa consciência, comportamento e interação com o mundo ao nosso redor (Schilder, 1980).

Ao propor que a imagem corporal não apenas influencia, mas também é moldada pelo cotidiano, pelo ambiente e pelas interações sociais, Schilder inaugura uma concepção complexa do fenômeno; compreendido como dinâmico, multifacetado e intrínseco à identidade do sujeito (Schilder, 1980). Embora o construto da imagem corporal seja abordado por distintos campos

do saber, como as ciências sociais, humanas e da saúde, observa-se que a maioria dos estudos ainda está concentrada na esfera biomédica, especialmente no que se refere às investigações sobre transtornos e patologias.

Conforme delineado por Schilder (1980), a imagem corporal configura-se como um fenômeno multifacetado, influenciado pela interação entre fatores fisiológicos, libidinais e sociais. Os elementos fisiológicos transcendem a materialidade das estruturas corporais, incorporando a experiência subjetiva do corpo em movimento e em constante interação com o ambiente. Em paralelo, os componentes libidinais apontam para o dinamismo psíquico marcado por impulsos e desejos, que moldam representações mentais construídas ao longo das vivências corporais. Além disso, embora constitua uma construção identitária e individual, a imagem corporal também se desenvolve de forma social, por meio de um processo intersubjetivo que transcende limitações espaciais e corporais.

Em consonância com a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson, que destaca o papel central da experiência social ao longo do ciclo da vida e o impacto das interações e vínculos nas trajetórias subjetivas (Erikson, 1998), é possível compreender que o desenvolvimento humano não se dá de forma isolada. Complementarmente, a filosofia de Merleau-Ponty propõe que a percepção é constituída a partir da experiência do sujeito no mundo, marcada por relações que se transformam mutuamente com os outros e com o meio (Merleau-Ponty, 2018). Assim, entende-se que a nossa compreensão de mundo não deriva apenas das nossas experiências individuais, mas também é elaborada pelo intercâmbio dinâmico com os outros e com o ambiente em constante evolução. Destaca-se assim, a relação inseparável entre convededor e conhecido; não são entidades isoladas, mas estão intrinsecamente entrelaçadas em uma dança contínua de influências.

Cabe ressaltar que, assim como as contribuições de Schilder, Erikson e Merleau-Ponty evidenciam a natureza interdependente entre percepção e conhecimento, tais perspectivas podem ser aplicadas à compreensão do fenômeno da imagem corporal em contextos contemporâneos. A forma como compreendemos o mundo e construímos nossas percepções não se origina exclusivamente de experiências internas, mas emerge da articulação contínua entre a vivência individual, as relações interpessoais e o ambiente no qual estamos inseridos. Nessa direção, os fatores delineados por Schilder, fisiológicos, libidinais e sociais, não devem ser considerados de forma isolada, uma vez que só é atribuído significado a cada um deles quando integrado com os outros (Tavares, 2007).

No percurso das ciências humanas e da saúde, certos aportes teóricos consolidam-se como marcos referenciais para a análise de fenômenos complexos na contemporaneidade. O conceito de imagem corporal proposto por Schilder constitui um desses fundamentos, ao introduzir uma concepção integradora e dinâmica que rompe com as interpretações estritamente biológicas predominantes em sua época. Sua formulação sustenta-se em uma visão ampla da subjetividade, articulando dimensões fisiológicas, libidinais e sociais que ainda hoje orientam produções acadêmicas e práticas clínicas. Estudar as contribuições de Schilder, portanto, não se limita a um exercício de recuperação histórica, mas representa um aprofundamento teórico necessário à crítica dos modos pelos quais o corpo é vivido, interpretado e situado nas relações sociais contemporâneas.

De forma sintética, Schilder define: “Entende-se por imagem do corpo humano a figuração de nosso corpo formada em nossa mente, ou seja, o modo pelo qual o corpo se apresenta para nós” (Schilder, 1980, p. 11). Como salienta Tavares, “As reflexões propostas por Paul Schilder sobre esse assunto transcendem enormemente as influências marcadamente biologizantes da época, e refletem o pensamento integrado do autor” (Tavares, 2003, p. 16). Assim, segundo a formulação clássica, compreende-se imagem corporal como “a maneira pela qual nosso corpo aparece para nós mesmos. É a representação mental do nosso próprio corpo” (Tavares, 2003, p. 27).

O conceito de imagem corporal, embora entendido inicialmente por meio de descrições vinculadas a fenômenos patológicos, como nos relatos do século XVI, passou por significativas atualizações ao longo do tempo. Atualmente, apresenta-se como um construto mais amplo e complexo, incorporando aspectos que extrapolam a dimensão clínica e alcançam a experiência subjetiva, social e simbólica dos sujeitos. Nesse sentido, Cash (2005) define a imagem corporal como uma construção psicológica multifacetada, composta por experiências perceptuais e atitudes subjetivas em relação ao corpo. Essa formulação permite compreender a imagem corporal não como um dado estático, mas como uma construção permeada por influências contextuais, relacionais e culturais (Barra *et al.*, 2019).

Trata-se, portanto, de um fenômeno multidimensional, comumente organizado em dois domínios fundamentais. O primeiro, de natureza perceptual, refere-se à forma como o indivíduo estima o tamanho, os contornos e a configuração do próprio corpo. O segundo, domínio atitudinal, abrange os pensamentos, sentimentos e comportamentos relacionados ao corpo e pode ser ainda dividido em três subdomínios: o cognitivo, o comportamental e o afetivo (Cash, 2005).

O subdomínio cognitivo relaciona-se aos pensamentos e crenças, que revelam um elevado senso crítico mental acerca do próprio corpo. O comportamental diz respeito às ações sobre ou relacionadas ao corpo, como: comportamentos auto defensivos com intuito de prevenir algum desconforto corporal ou evitar uma dor emocional. Já, o afetivo refere-se aos sentimentos em relação ao próprio corpo. Neste submerge, por exemplo, a insatisfação corporal, compreendida como uma atitude negativa em relação à própria aparência física (Ferreira; Castro; Morgado, 2014; Batista *et al.*, 2015).

Desta forma, a imagem corporal pode ser experienciada de maneira negativa, quando marcada por atitudes depreciativas em relação ao próprio corpo, frequentemente acompanhadas por sentimentos de vergonha, tristeza, ansiedade e baixa autoestima, os quais podem levar à adoção de comportamentos pouco saudáveis. Por outro lado, a imagem corporal positiva é vivenciada quando se desenvolve uma relação respeitosa, apreciativa e consciente com o corpo. Essa vivência envolve a valorização da funcionalidade corporal, a aceitação e admiração de suas características mesmo quando destoam de padrões estéticos socialmente estabelecidos, bem como a capacidade de reconhecer as limitações do corpo e adotar mecanismos de proteção diante de pressões externas (Tylka; Wood-Barcalow, 2015). Cabe ressaltar que tanto a imagem corporal positiva quanto a negativa não são estados fixos ou definitivos, mas processos dinâmicos de significação e ressignificação continuamente moldados pelas interações do ser humano com o mundo (Neves; Hirata; Tavares, 2015).

Alinhadas a essa perspectiva, Tylka e Wood-Barcalow (2015) argumentam que a imagem corporal é um fenômeno dinâmico, em constante transformação ao longo da vida, sendo modificada pelas experiências corporais e pelas influências socioculturais contemporâneas. Entre os principais agentes desse processo destacam-se os pais, os pares e as mídias, que contribuemativamente para a construção da percepção que o indivíduo desenvolve sobre si mesmo. Mais recentemente, Schaefer *et al.* (2016) ampliaram essa compreensão ao introduzirem a noção de “*Significant others*”, pessoas que, a depender do contexto social e relacional, exercem influência significativa sobre a maneira do indivíduo se representar imageticamente. Tais influências podem se manifestar, por exemplo, na figura de professores, cujas interações cotidianas com os estudantes configuram-se como experiências formativas potentes para a construção da imagem corporal, especialmente em ambientes escolares.

Os fatores socioculturais, pais, pares, mídias e outras pessoas significantes, desempenham papel central no desenvolvimento da imagem corporal ao estabeleceram normas estéticas que definem o que é socialmente considerado belo ou desejável. Essa influência se

concretiza, sobretudo, por meio de dois mecanismos: a internalização dos ideais culturais de beleza, que ocorre quando o indivíduo adota como referência os padrões amplamente validados socialmente (Tiggemann; Zaccardo, 2015), e a comparação social, que se expressa nas avaliações da própria aparência em relação a esses ideais, frequentemente inatingíveis (Rodgers *et al.*, 2020). Como destaca Fuller-Tyszkiewicz (2019), esses processos contribuem para a consolidação de percepções corporais negativas, especialmente entre jovens. Diante disso, ambientes sociais são fulcrais para a atenção dos professores às questões relacionadas ao corpo, com o objetivo de promover uma cultura de desenvolvimento da imagem corporal positiva (Garbett *et al.*, 2021).

De acordo com Tylka e Wood-Barcalow (2015), a imagem corporal positiva constitui uma dimensão distinta da imagem corporal negativa, e não apenas sua antítese. Assim, evidencia-se uma não linearidade da imagem corporal, marcada por construtos independentes, não estando a imagem corporal positiva e negativa dentro de um mesmo “*continuum*”. Essa distinção teórica rompe com modelos lineares, permitindo compreender que um indivíduo pode simultaneamente vivenciar elementos de valorização corporal e insatisfação com aspectos específicos de sua aparência. Ademais, a imagem corporal positiva tem sido reconhecida como um fator de proteção frente aos ideais culturais de beleza impostos socialmente, promovendo a psicologia positiva e a qualidade de vida.

A pressão exercida por fatores socioculturais na construção dos ideais de beleza é vivenciada de forma singular por cada indivíduo, mas constitui uma experiência socialmente compartilhada, marcada por exigências normativas que tensionam desejos pessoais e expectativas externas. Na cultura ocidental, os padrões corporais idealizados associam a masculinidade à valorização dos músculos, especialmente nos membros superiores e tronco, enquanto o corpo feminino é vinculado à magreza e à estética dos membros inferiores (Amaral; Carvalho; Ferreira, 2014). Tais prescrições normativas não apenas orientam práticas e percepções individuais, como também regulam socialmente os modos de ser e existir no mundo por meio do corpo (Barros, 2005).

Nesse sentido, a produção científica e a prática relacionada à imagem corporal têm historicamente se centrado em um recorte específico: mulheres brancas, cisgênero, heterossexuais, saudáveis e inseridas em contextos universitários de países economicamente desenvolvidos. Essa centralidade reiterada não é neutra; ela estabelece a experiência dessas mulheres como parâmetro universal, contribuindo para a invisibilização de corpos que fogem à norma e reforçando uma lógica de invulnerabilidade que naturaliza desigualdades raciais,

étnicas e de gênero. Ao definir quais corpos importam e quais devem ser regulados, os estudos e intervenções acabam por legitimar hierarquias corporais e simbólicas, exigindo uma revisão crítica e interseccional das abordagens adotadas nas investigações sobre imagem corporal (Landor *et al.*, 2024).

As influências socioculturais sobre o desenvolvimento da imagem corporal ocorrem por meio de diferentes agentes, pais, pares, mídias e outras pessoas significantes. A influência parental pode ser direta, por meio de comentários sobre o peso ou aparência dos filhos, ou indireta, ao transmitir modelos de conduta corporal e alimentar no cotidiano familiar (Helfert; Warschburger, 2011). Os pares, por sua vez, desempenham papel central, podendo reforçar estereótipos corporais e gerar exclusões por meio de práticas como *bullying*, *teasing* e *body shaming*, comprometendo as relações interpessoais (Garbett *et al.*, 2021).

Diante desse contexto, torna-se imprescindível diferenciar e conceituar as práticas de *bullying*, *teasing* e *body shaming*, entendidas como violências corporais, frequentemente presentes nas relações entre pares e com impactos significativos no desenvolvimento da imagem corporal. O *bullying* pode ser compreendido como um conjunto de comportamentos agressivos, intencionais e repetidos, que envolvem desequilíbrio de poder e buscam subjugar, humilhar ou isolar a vítima, seja por meio de agressões físicas, verbais ou psicológicas (Gaffney; Ttofi; Farrington, 2019).

Em contraste, o *teasing* pode caracterizar-se por interações de tom ambíguo, muitas vezes manifestada em forma de chacotas, piadas ou comentários sarcásticos, que podem assumir tanto funções lúdicas quanto depreciativas (Almenara; Ježek, 2015). Embora nem todo *teasing* seja hostil, sua recorrência ou intensificação pode favorecer experiências de exclusão e constrangimento, especialmente quando direcionado a características físicas percebidas como desviantes dos padrões do grupos ao qual os sujeitos estão inseridos (Philippi; Leme, 2018).

Já o *body shaming* refere-se a ações ou comentários, geralmente negativos e nem sempre intencionais, voltados especificamente à aparência corporal do indivíduo, podendo ocorrer tanto em episódios isolados quanto em ambientes digitais ou presenciais (Schlüter; Kraag; Schimidt, 2021). Essas práticas, ainda que distintas em suas motivações e manifestações, compartilham o potencial de comprometer o desenvolvimento da imagem corporal, o que evidencia a importância do reconhecimento, diferenciação e enfrentamento dessas violências corporais nos mais diversos espaços sociais.

As mídias, atuam como potentes reguladores de padrões estéticos, promovendo representações idealizadas e frequentemente inatingíveis de corpo, o que estimula a comparação

social e a internalização de ideais de beleza (Tiggemann; Zaccardo, 2015; Rodgers *et al.*, 2020). Além disso, outras pessoas significantes como professores, parceiros afetivos e líderes religiosos podem influenciar com sua visão própria de mundo (Schaefer *et al.*, 2016).

Desta forma, as influências socioculturais podem contribuir para perpetuar o estigma da aparência, associando os indivíduos que não correspondem aos padrões disseminados a aspectos negativos e promovendo modelos irreais de aparência, corpo e magreza. Portanto, é fundamental promover uma imagem corporal positiva nos diferentes âmbitos sociais, a fim de criar uma cultura que valorize a forma como o sujeito se vê e reflita sobre os espaços nos quais esses valores dessa teoria podem ser disseminados ao longo da vida.

#### **4.2 Desenvolvimento da imagem corporal ao longo da vida**

O desenvolvimento humano é atravessado por experiências que incidem sobre a percepção e vivência do próprio corpo, influenciando o desenvolvimento da imagem corporal ao longo das diferentes fases da vida. Compreender essa trajetória vital permite reconhecer a importância de uma atenção contínua às influências socioculturais que moldam esse construto e suas implicações para o bem-estar físico, psicológico e relacional. Nesse sentido, destaca-se a relevância de promover uma imagem corporal positiva desde a infância até a fase idosa, articulando estratégias que favoreçam a apreciação corporal e o enfrentamento crítico aos padrões corporais amplamente difundidos. Nesta seção, busca-se traçar o desenvolvimento da imagem corporal ao longo da vida dos indivíduos, destacando os principais pontos de cada fase.

O desenvolvimento da imagem corporal não deve ser compreendido como um processo linear, exclusivamente orientado por metas funcionais ligadas ao aprimoramento motor ou sensorial. Trata-se, ao contrário, de um construto complexo e multidimensional, no qual a percepção e as atitudes em relação ao próprio corpo envolvem uma interação dinâmica e contínua entre componentes cognitivos, emocionais, perceptivos e comportamentais (Cash, 2012; Alleva *et al.*, 2015). Essa compreensão implica em considerar o corpo como uma totalidade integrada, valorizando tanto suas dimensões físicas e funcionais quanto suas representações subjetivas, emocionais e culturais, que se influenciam mutuamente ao longo da vida (Tylka; Wood-Barcalow, 2015). Dessa forma, a imagem corporal é moldada por experiências individuais e interpessoais, bem como pelos discursos disseminados em contextos socioculturais específicos, que frequentemente impõem padrões estéticos e expectativas sobre o corpo e sua aparência (Rodgers; Rousseau, 2022).

Segundo Tavares (2003), o desenvolvimento da imagem corporal está diretamente relacionado à capacidade do indivíduo de reconhecer-se como sujeito situado em uma realidade que inclui o próprio corpo como referência identitária. Neste sentido, a identidade corporal constitui um fundamento essencial na constituição da imagem corporal. Desde os primeiros vínculos estabelecidos nas relações primárias, o processo de socialização submete os corpos a expectativas socioculturais que impõem padrões de desempenho, conduta e aparência.

As normas relacionadas à imagem corporal são amplamente influenciadas por contextos sociais e midiáticos que estabelecem ideais estéticos e padrões culturais específicos, funcionando como dispositivos de controle social por meio de processos de internalização e comparação social (Rodgers; Rousseau, 2022). Em contrapartida, o reconhecimento e a valorização da singularidade do corpo, assim como uma abordagem que integra o respeito às suas particularidades e funcionalidades, estão associados ao desenvolvimento de uma imagem corporal positiva (Tylka; Wood-Barcalow, 2015). Além disso, intervenções direcionadas especificamente à promoção de experiências positivas e ao bem-estar corporal têm demonstrado efeitos favoráveis, contribuindo para uma maior autonomia e uma relação mais saudável e apreciativa com o próprio corpo (Alleva *et al.*, 2015).

A percepção da identidade corporal que o indivíduo tem é um processo dinâmico que pode ser influenciado por transformações fisiológicas, eventos marcantes e interações com normas culturais internalizadas. Em contextos nos quais padrões estéticos idealizados são amplamente promovidos pela mídia e validados socialmente, as influências socioculturais tendem a impactar diretamente a valorização corporal e a forma como o sujeito se posiciona em relação a si mesmo (Swami *et al.*, 2011; Alleva *et al.*, 2015). Assim, a construção da identidade corporal não ocorre de maneira linear, mas sim em um fluxo de interações e ajustes que refletem as tensões entre a singularidade da experiência corporal e as expectativas normativas sobre aparência (Tavares, 2003; Tavares, 2007).

Partindo dessa perspectiva, como a identidade corporal é a base elementar da formação da imagem corporal, Tavares (2003) salienta que os primeiros anos de vida são o período ideal para a estruturação dessa identidade e apresenta o seu desenvolvimento como um processo que ocorre em três estágios:

Experiências psíquicas precoces do corpo – Estágio 1. Nos primeiros meses de vida, o vínculo mãe-filha(o) é essencial para a vivência corporal da criança. Por meio de experiências proporcionadas pela mãe, a criança desenvolve percepções corporais, ainda não totalmente integradas nem diferenciadas à figura materna. A função da mãe é oferecer continência,

permitindo que a criança exista corporalmente, marcando os primeiros registros mentais que impactarão a imagem corporal futura (Tavares, 2003).

Consciência inicial da imagem corporal com integração de experiências internas e externas – Estágio 2. Abrange os primeiros meses até o início do caminhar. Marca a transição da criança para a vivência das diversas partes corporais como suas próprias. A diferenciação entre vontade própria e o mundo externo é essencial, sendo a capacidade de imaginação primitiva inicialmente. Com o desenvolvimento dessa habilidade, a criança comprehende a distinção entre seu corpo e objetos externos, reconhecendo-se no espelho e sendo capaz de invocar imagens de objetos ausentes sem pistas perceptuais imediatas (Tavares, 2003).

Definição e coesão do eu corporal como base da consciência do eu – Estágio 3. Este estágio, iniciado por volta dos 15-18 meses quando a criança se reconhece no espelho, é marcado pela expressão do “não” indicando a emergência da autonomia e consciência do eu. Ele se caracteriza pela consolidação do senso de identidade, desenvolvendo-se a partir de uma representação mental integrada do corpo. O desenvolvimento do eu corporal segue uma sequência, passando da função materna para experiências sensoriais, comportamentais e, finalmente, para um conceito interno permanente que incorpora imagens emocionais e experiências (Tavares, 2003).

Dessa forma, a formação da imagem corporal encontra-se intrinsecamente vinculada ao desenvolvimento da identidade corporal. Este processo é contínuo ao longo do ciclo da vida, embora sua fundamentação seja mais facilitada nos primeiros anos devido às condições fisiológicas, afetivas e sociais singulares desse período.

Durante os anos pré-escolares, fase em que, segundo Erikson (1998), o raio das relações significativas compreende pais, familiares, vizinhos e o contexto escolar, as experiências vivenciadas pelas crianças desempenham papel central na construção da imagem corporal. Um fator relevante nesse período é a influência parental, especialmente no que diz respeito à transmissão de valores associados à preocupação excessiva com o corpo e à adesão a práticas alimentares restritivas. Além disso, a inserção da criança em ambientes educacionais formais, como creches e pré-escolas, contribui para o início de processos de comparação social e possível internalização de ideais normativos de aparência (Fortes *et al.*, 2014).

Cabe ressaltar que as influências socioculturais sobre a imagem corporal apresentam variações relevantes entre meninos e meninas. Nos meninos, a exposição recorrente a representações de figuras masculinas idealizadas, como super-heróis, pode contribuir para a formação de padrões corporais específicos associados à força e à virilidade, influenciando a

busca por aceitação social por meio da aparência. No caso das meninas, brinquedos como bonecas com proporções corporais irreais, somados a representações midiáticas que enfatizam determinadas partes do corpo, podem favorecer o desenvolvimento de insatisfação corporal desde a infância (Fortes *et al.*, 2014). Nesse sentido, Nichols *et al.* (2018) indicam que comportamentos de perfeccionismo e a internalização precoce de ideais de aparência estão associados à insatisfação corporal em fases posteriores do desenvolvimento. Complementarmente, Tatangelo e A Ricciardelli (2015) apontam que crianças entre oito e dez anos tendem a comparar seus corpos com os de seus pares e com imagens veiculadas pela mídia, ainda que muitas vezes relutem em admitir tal prática.

Além disso, dois estudos recentes relacionam-se diretamente à imagem corporal e infância. Harriger, Thompson e Tiggemann (2023) recomendam que as investigações sobre os efeitos dos meios de comunicação na construção da imagem corporal avancem para além das amostragens de conveniência e passem a incluir sistematicamente crianças e outros grupos populacionais frequentemente negligenciados. De forma complementar, Guest *et al.* (2022) destacam que a imagem corporal já é reconhecida como uma questão de saúde pública, com relevância tanto para meninas quanto para meninos a partir dos seis anos de idade, o que reforça a necessidade de que essa temática seja incorporada de forma estruturada no contexto escolar.

A adolescência, fase marcada por relações significativas com pais, pares e figuras de liderança (Erikson, 1998), constitui uma etapa transitória no processo de desenvolvimento rumo à vida adulta, caracterizada por transformações substanciais nos âmbitos físico, psicológico e comportamental. Nesse período, observa-se uma intensificação das preocupações com a imagem corporal, frequentemente influenciadas por pressões externas exercidas por pares e familiares. Essas apreensões tendem a ser ainda mais acentuadas pelas representações veiculadas pelos meios de comunicação e pelos estereótipos sociais que promovem padrões corporais idealizados, contribuindo para o estreitamento das possibilidades de vivência corporal positiva (Bodega *et al.*, 2023).

Segundo Day *et al.* (2021), a adolescência constitui um período particularmente sensível para o desenvolvimento de uma imagem corporal negativa, cuja prevalência é elevada, embora os fatores de risco associados ainda não sejam plenamente compreendidos ou adequadamente abordados nas intervenções. Diante disso, torna-se fundamental adotar uma compreensão integrada das mudanças físicas, emocionais e sociais características dessa fase, considerando que tais transformações, em sua articulação, influenciam diretamente a construção da representação mental que o indivíduo desenvolve sobre o próprio corpo.

Durante a adolescência, as mudanças corporais, especialmente aquelas relacionadas à maturação biológica, são percebidas e vivenciadas de maneira singular por cada indivíduo (Miranda *et al.*, 2014). No caso das meninas, transformações como o acúmulo de gordura corporal, o surgimento de pelos e o aparecimento de acne tendem a afastá-las dos padrões estéticos idealizados socialmente, contribuindo para o aumento dos níveis de insatisfação corporal (Hughes *et al.*, 2018). Para os meninos, por outro lado, as alterações físicas geralmente os aproximam dos modelos corporais valorizados culturalmente, como o ganho de massa muscular e a mudança no timbre da voz, o que pode favorecer uma percepção corporal mais positiva (Miranda *et al.*, 2014).

Ambos os sexos enfrentam desafios significativos ao lidar com as transformações corporais características da adolescência, sendo a pressão sociocultural para a conformidade com padrões estéticos inatingíveis associada a uma série de consequências adversas, como a objetificação do corpo, o desenvolvimento de transtornos de humor e a manifestação de distúrbios alimentares (Tatangelo *et al.*, 2016; Hughes *et al.*, 2018; Bodega *et al.*, 2023). Diante desse cenário, destaca-se a importância da implementação de intervenções em imagem corporal, as quais devem considerar as perspectivas de gênero, classe social e cultura. Intervenções com essa visão ampliada são fundamentais para o enfrentamento de estereótipos e crenças disfuncionais que podem conduzir os adolescentes à adoção de comportamentos prejudiciais à saúde física e mental.

A idade adulta, fase em que as relações significativas são predominantemente estabelecidas por meio de amizades, relacionamentos íntimos e inserção no contexto laboral (Erikson, 1998), sucede a adolescência e marca um período de transformações substanciais na trajetória humana. Nessa etapa, os indivíduos enfrentam responsabilidades crescentes, especialmente aquelas vinculadas ao ingresso e à permanência no mercado de trabalho, o que pode repercutir negativamente na disponibilidade de tempo destinado à prática de atividade física e ao cuidado com o corpo (Fonseca *et al.*, 2020). Além disso, o estilo de vida adotado durante a vida adulta costuma estar permeado por novas exigências sociais, acadêmicas e profissionais, frequentemente associadas a níveis elevados de estresse. Esse contexto pode favorecer o aumento do consumo de substâncias como álcool e outras drogas, bem como a redução progressiva da prática de atividades físicas regulares (Howard; Romano; Heron, 2020).

Entre mulheres adultas, a literatura aponta uma preocupação recorrente em adaptar-se aos padrões estéticos corporais impostos por pressões socioculturais. Observa-se uma valorização acentuada da magreza, frequentemente associada à noção de beleza, de modo que

corpos esbeltos tendem a ser socialmente percebidos como desejáveis (McComb; Mills, 2020). O ambiente familiar também exerce influência relevante nesse processo; comentários depreciativos sobre o corpo, quando presentes nas interações cotidianas, intensificam o julgamento corporal e favorecem níveis elevados de insatisfação corporal (Rodgers *et al.*, 2020). Além disso, a adoção de padrões de perfeccionismo mal adaptativo, caracterizados por metas estéticas irreais e inatingíveis, contribui para a intensificação de sentimentos persistentes de inadequação e fracasso pessoal (Barnett; Sharp, 2016).

Entre homens adultos, a imagem corporal também é influenciada por intensas pressões socioculturais, frequentemente manifestadas por meio de comparações sociais, insatisfação com a aparência e adoção de comportamentos potencialmente prejudiciais à saúde com o objetivo de atingir padrões estéticos idealizados. Nesse contexto, a apreciação corporal positiva tem se mostrado um fator protetivo relevante, atuando na redução da internalização desses ideais e de seus efeitos adversos, o que reforça a importância de fomentar uma imagem corporal saudável desde etapas precoces do desenvolvimento (Gattario; Frisén, 2019). Evidências empíricas demonstram uma associação positiva entre apreciação corporal e satisfação com o corpo, bem como correlações negativas com o desejo de aumentar a musculatura percebida, com sintomas de transtornos alimentares e com a percepção de pressões sociais relacionadas à aparência. Além disso, níveis mais elevados de apreciação corporal estão associados a menor conformidade com os padrões estéticos masculinos dominantes (Alleva *et al.*, 2018).

Por conseguinte, observa-se que a imagem corporal na vida adulta apresenta características específicas, marcadas por tensões entre aceitação pessoal e conformidade com ideais estéticos normativos. Adultos frequentemente enfrentam pressões socioculturais intensas para se adequarem a padrões de beleza socialmente estabelecidos, o que pode resultar em comparações sociais recorrentes, insatisfação corporal e adoção de práticas prejudiciais à saúde. No entanto, quando esses indivíduos desenvolvem uma imagem corporal positiva, tendem a resistir à internalização desses ideais e a construir uma relação mais autônoma e respeitosa com o próprio corpo, baseada na valorização de suas singularidades e funcionalidades.

A terceira idade, caracterizada por múltiplas relações significativas estabelecidas com amigos, vizinhos, familiares e figuras de referência (Erikson, 1998), representa uma fase do ciclo vital marcada por transformações expressivas no corpo físico, acompanhadas de implicações psicológicas que se intensificam com o avanço da idade. Nessa etapa, o organismo passa a apresentar mudanças substanciais em comparação à sua constituição durante a juventude, exigindo um processo contínuo de adaptação às novas condições corporais. A

maneira como o sujeito lida com essas alterações, seja por meio da aceitação ou da rejeição, torna-se particularmente relevante durante a meia-idade e a fase adulta. A capacidade de adaptar-se de forma saudável às mudanças corporais é um fator fundamental para a construção e manutenção de uma imagem corporal positiva nesse período da vida (Moreira; Silva, 2013).

As apreensões relacionadas à preservação de uma imagem corporal plena e à aceitação das transformações inevitáveis decorrentes do envelhecimento resultam da interação de múltiplos fatores de natureza biológica, psicológica e social. A perda das características corporais associadas à juventude, fenômeno comum na terceira idade, tem sido vinculada ao aumento do risco de quadros depressivos, os quais, por sua vez, mantêm correlação significativa com o surgimento de distúrbios alimentares nessa fase do ciclo da vida. Evidencia-se, portanto, uma complexa interdependência entre os efeitos físicos e emocionais do envelhecimento sobre o corpo e a forma como este é percebido e avaliado pelo sujeito (Moreira; Silva, 2013).

As apreensões em torno da preservação da imagem corporal e da aceitação das transformações inerentes ao envelhecimento revelam-se como aspectos centrais na forma como os sujeitos experienciam essa etapa da vida. De acordo com Moreira e Silva (2013), a imagem corporal foi identificada como o principal marcador da percepção do envelhecimento, superando inclusive questões de saúde e aposentadoria. Essa percepção evidencia o peso das pressões estéticas contemporâneas e a internalização de um ideal de juventude que associa o corpo envelhecido à perda de valor social. As mudanças corporais, tais como rugas, flacidez e perda de vigor, foram apontadas como os atributos negativos mais presentes na fase idosa, o que traduz a vivência do envelhecer como uma experiência frequentemente permeada por sentimentos de inadequação e desconforto subjetivo diante do próprio corpo. Inseridos em uma cultura que valoriza a aparência e a produtividade, esses indivíduos enfrentam o desafio de reelaborar suas identidades frente a padrões inalcançáveis de juventude e perfeição física, o que, segundo os autores, pode gerar um sofrimento psíquico marcado por conflitos com a própria imagem corporal.

Diante do exposto, comprehende-se que a imagem corporal é um construto dinâmico, continuamente influenciado por aspectos socioculturais ao longo das diferentes etapas da vida. A análise do desenvolvimento da imagem corporal no ciclo vital evidencia a importância de uma atenção constante às condições que favorecem ou comprometem a relação dos sujeitos com seus corpos. A promoção de valores voltados à construção de uma imagem corporal integrada, plena e positiva pode contribuir, em perspectiva coletiva, para o fortalecimento de

uma sociedade mais crítica frente aos padrões estéticos normativos, promovendo o reconhecimento e a valorização da diversidade corporal.

#### **4.3 Corpos em campus: a imagem corporal de universitários**

Ao longo do ciclo da vida, cada etapa apresenta especificidades que influenciam de maneira singular o desenvolvimento da imagem corporal. A fase adulta, quando atravessada pela experiência universitária, adquire características particulares, dado que os estudantes desse nível vivenciam um período marcado por intensas transições acadêmicas, sociais e identitárias. Trata-se de uma fase crítica no que se refere à percepção e à vivência do corpo, uma vez que os universitários estão expostos a múltiplas pressões, institucionais, culturais e interpessoais, que podem afetar a forma como compreendem e valorizam seus corpos. Compreender o desenvolvimento da imagem corporal nessa população é fundamental, sobretudo por se tratar de futuros profissionais que atuarão, direta ou indiretamente, na formação de valores sociais. Promover, portanto, uma imagem corporal integrada, plena e positiva nesse contexto é uma estratégia relevante tanto para o cuidado com o próprio sujeito quanto para a reprodução de práticas mais saudáveis e inclusivas nos espaços em que esses indivíduos irão intervir. Nesta seção abordaremos as perspectivas relacionadas à imagem corporal de estudantes universitários.

O ingresso na universidade constitui uma etapa significativa da vida adulta, marcada por mudanças substanciais na rotina, nas responsabilidades e nas relações interpessoais dos estudantes. A transição do Ensino Médio para o Ensino Superior implica em transformações que não se restringem ao campo acadêmico, abrangendo outras transformações, conforme descrito a seguir.

No ambiente universitário, os estudantes estão frequentemente expostos a uma ampla gama de padrões culturais e ideais estéticos que exercem influência direta sobre a forma como percebem e avaliam seus corpos. As pressões sociais e culturais para a conformidade com determinados modelos de aparência podem comprometer o desenvolvimento de uma imagem corporal positiva, especialmente quando associadas a práticas de comparação social e à valorização de corpos idealizados (Carvalho; Castro; Ferreira, 2014).

A fase universitária na vida adulta constitui um período de transição caracterizado por transformações significativas nos âmbitos físico e psicológico. Mudanças corporais naturais, somadas às exigências típicas desse período, podem provocar desafios relacionados à autoaceitação e à adaptação às mudanças (Carvalho; Castro; Ferreira, 2014).

As exigências acadêmicas e o estresse decorrente da vida universitária podem exercer impacto significativo sobre a saúde mental dos estudantes, influenciando também a forma como percebem e se relacionam com seus corpos. Níveis elevados de estresse têm sido associados à adoção de comportamentos compensatórios relacionados à imagem corporal, tais como dietas restritivas, prática excessiva de exercícios físicos ou evitação de situações sociais vinculadas à aparência (Marquis *et al.*, 2018; Chin *et al.*, 2020).

A experiência universitária na fase adulta é frequentemente acompanhada pelo início da autonomia pessoal, especialmente no que diz respeito às decisões relacionadas ao estilo de vida. A possibilidade de gerir, de forma independente, aspectos como alimentação, prática de exercícios físicos e cuidados com a saúde estabelece uma nova relação com o próprio corpo. Essas escolhas, orientadas por distintos graus de informação e influência externa, podem impactar significativamente o desenvolvimento da imagem corporal e os comportamentos a ela associados (Howard; Romano; Heron, 2020).

Durante a vivência universitária, os estudantes estabelecem uma diversidade de interações sociais e relacionamentos interpessoais que contribuem para a construção da identidade individual e coletiva. A forma como são percebidos pelos outros, e, sobretudo, como internalizam essas percepções, influencia diretamente a maneira como avaliam seus próprios corpos. A comparação social, implícita ou explícita nas dinâmicas desses vínculos, pode desempenhar um papel significativo na formação da imagem corporal (Carvalho; Castro; Ferreira, 2014).

Cabe ressaltar que as transformações vivenciadas pelos estudantes universitários, incluindo mudanças físicas e psicológicas, estresse acadêmico, busca por autonomia e intensificação das interações sociais, são acentuadas por pressões socioculturais que prolongam padrões internalizados desde a adolescência. Nessa etapa, a imagem corporal continua fortemente atrelada a padrões normativos de beleza: entre mulheres adultas, a magreza permanece como atributo valorizado, enquanto, entre homens, a ênfase recai sobre a musculatura como expressão de ideal estético (Carvalho; Castro; Ferreira, 2014; Marquis *et al.*, 2019; Chin *et al.*, 2020). É fundamental, contudo, problematizar tais associações à luz das limitações recorrentes nas pesquisas sobre imagem corporal, particularmente no que diz respeito à negligência de marcadores interseccionais, como gênero, raça, classe e orientação sexual, que atravessam de forma complexa as experiências corporais dos sujeitos (Landor *et al.*, 2024).

Estudantes matriculados em instituições de Ensino Superior têm demonstrado uma notável suscetibilidade a alterações na imagem corporal, frequentemente associadas a práticas comportamentais de risco. A literatura científica tem documentado elevados níveis de insatisfação corporal nesse grupo, frequentemente vinculados a estratégias prejudiciais de controle de peso, como dietas restritivas e comportamentos compensatórios. Além disso, evidências indicam que essa população apresenta maior vulnerabilidade ao desenvolvimento de condições psicológicas adversas, incluindo sintomas depressivos, baixa autoestima, redução do bem-estar subjetivo, dificuldades nas relações interpessoais, ideação suicida, bem como transtornos alimentares e corporais de natureza dismórfica (Silva *et al.*, 2021).

A vivência universitária configura-se como um período de intensas adaptações, caracterizado por transformações significativas na rotina e nas formas de organização da vida cotidiana. A incorporação de novos compromissos acadêmicos e sociais demanda tempo, energia e reestruturação das prioridades, o que pode resultar em níveis elevados de estresse entre os estudantes (Marquis *et al.*, 2018). Essas exigências, por sua vez, tendem a impactar negativamente a regularidade da prática de atividades físicas e favorecer a adoção de estratégias compensatórias para lidar com a sobrecarga emocional, como o consumo de bebidas alcoólicas e substâncias psicoativas (Howard; Romano; Heron, 2020).

Durante o período universitário, é comum que os indivíduos passem por alterações físicas relevantes, especialmente no que se refere ao ganho de peso e ao aumento do Índice de Massa Corporal (IMC), fatores que podem impactar diretamente a percepção do próprio corpo. Evidências indicam que estudantes universitários frequentemente manifestam sinais de imagem corporal negativa, com destaque para sentimentos de insatisfação com o próprio corpo (Carvalho; Castro; Ferreira, 2014). Essa insatisfação é influenciada tanto pelas mudanças físicas, como variações de peso e composição corporal, quanto por dinâmicas sociais associadas à necessidade de pertencimento. A busca por aceitação em determinados grupos pode intensificar ainda mais esses sentimentos, ao reforçar padrões estéticos normativos que nem sempre correspondem à realidade corporal dos indivíduos (Carvalho; Castro; Ferreira, 2014).

A insatisfação corporal pode gerar consequências emocionais e psicológicas significativas entre estudantes universitários adultos, incluindo comprometimento da autoestima, sintomas de ansiedade e risco aumentado para o desenvolvimento de transtornos alimentares (Chin *et al.*, 2020; Howard; Romano; Heron, 2020). A busca incessante por um corpo idealizado pode assumir um caráter obsessivo, afetando negativamente a qualidade de vida e intensificando o sofrimento psíquico (Carvalho; Castro; Ferreira, 2014). Nesse contexto,

a influência dos meios de comunicação e das redes sociais torna-se um fator adicional relevante. A exposição contínua a imagens de corpos considerados socialmente perfeitos, aliada à comparação com tais representações, contribui para o fortalecimento de ideais estéticos inatingíveis e para o aprofundamento da insatisfação com o próprio corpo (Fiaz; Nadeem; Zafar, 2023).

Cabe ressaltar que as pressões sociais relacionadas aos padrões de beleza e à idealização de corpos considerados perfeitos podem influenciar negativamente a maneira como os estudantes universitários percebem seus próprios corpos. O desenvolvimento de uma imagem corporal negativa, portanto, não ocorre de forma isolada, mas está inserido em um contexto social e cultural mais amplo, no qual ocorrem discursos normativos que moldam expectativas estéticas e reforçam práticas de comparação social (Rodgers; Rousseau, 2022).

Dessa forma, é fundamental que instituições de ensino superior adotem medidas sistemáticas para enfrentar os impactos das pressões estéticas no contexto universitário. A promoção de uma cultura de aceitação e valorização da diversidade corporal configura-se como um passo essencial no combate à imagem corporal negativa. Paralelamente, é necessário oferecer suporte emocional e psicológico qualificado aos estudantes, a fim de favorecer o desenvolvimento de uma relação mais equilibrada e respeitosa com o próprio corpo, possibilitando estratégias de enfrentamento mais saudáveis frente às exigências socioculturais (Carvalho; Castro; Ferreira, 2014).

As evidências científicas sugerem que as formas de enfrentamento das pressões socioculturais relacionadas à imagem corporal variam de acordo com o gênero, sendo que, entre estudantes universitários do sexo masculino, essas pressões estão fortemente associadas à internalização de ideais estéticos vinculados à força, à virilidade e ao status social. A conformidade com padrões corporais hiper musculosos passa a operar como um marcador simbólico de masculinidade e sucesso, frequentemente influenciada por representações midiáticas e comparações com pares em contextos presenciais ou digitais. Essa dinâmica contribui para a adoção de comportamentos potencialmente prejudiciais à saúde, tais como a prática compulsiva de exercícios físicos, o uso de suplementos perigosos e esteroides anabolizantes, conforme documentado por investigações recentes (Bassett-Gunter; McEwan; Kamarhie, 2017; Tamplin; McLean; Paxton, 2018).

Entre as adultas universitárias, a noção de beleza tende a ser fortemente associada à magreza, sendo essa concepção intensificada pelo conteúdo compartilhado nas redes sociais. Nesse cenário, torna-se essencial promover práticas que estimulem a leitura crítica das mídias,

a fim de mitigar os impactos negativos que essas influências podem exercer sobre a imagem corporal (Paxton; McLean; Rodgers, 2022). A preocupação com a aparência corporal também está relacionada ao ganho de peso frequentemente observado durante a trajetória universitária. Diante disso, recomenda-se a adoção de abordagens multifatoriais que promovam autoestima e saúde mental, considerando que a forma como essas estudantes percebem seus corpos exerce influência significativa sobre seu bem-estar geral (Ariel-Donges *et al.*, 2018).

É importante enfatizar que as considerações apresentadas até aqui exigem uma análise crítica das limitações inerentes aos estudos sobre imagem corporal, particularmente no que se refere à exclusão de marcadores de inclusão e à ausência de uma abordagem interseccional. Em um avanço significativo na literatura, Landor *et al.* (2024) propuseram o Modelo Socioestrutural-Interseccional da Imagem Corporal, com o objetivo de compreender de maneira mais abrangente as experiências vividas por pessoas com corpos racializados e historicamente minorizados. Os autores desafiam as estruturas da supremacia branca que permeiam os discursos normativos sobre o corpo e propõem uma reconfiguração epistemológica que contemple, de forma equitativa, as múltiplas formas de vivenciar a imagem corporal em diferentes contextos sociais, raciais e culturais.

Um aspecto relevante a ser considerado refere-se ao impacto das mídias sociais sobre a percepção corporal de estudantes universitários. A exposição contínua a imagens idealizadas de corpos socialmente valorizados contribui para a internalização de padrões estéticos inatingíveis, o que pode desencadear sentimentos de inadequação, insatisfação com o corpo e prejuízos à autoestima. Um estudo recente identificou que o uso das redes sociais teve efeitos negativos sobre a imagem corporal, com destaque para o aumento da insatisfação e a piora no estado de humor e na autoestima dos usuários (Silva; Japur; Penaforte, 2020). Diante desse cenário, torna-se fundamental que as estratégias voltadas à promoção da saúde mental no ambiente universitário contemplam os fatores psicossociais que atravessam a relação dos estudantes com seus corpos, especialmente em contextos mediados pelas tecnologias digitais.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre a preocupação com o corpo, o ganho de peso e o comprometimento da saúde mental entre estudantes universitários. Essas preocupações podem contribuir para o desenvolvimento de transtornos alimentares, como anorexia nervosa, bulimia e transtorno de compulsão alimentar periódica, os quais demandam abordagens terapêuticas amplas, interdisciplinares e sensíveis às particularidades individuais (Castillo; Solano; Sepúlveda, 2019). Evidências recentes apontam uma correlação significativa entre insatisfação corporal, práticas alimentares inadequadas e transtornos mentais, ressaltando

a complexidade das interações entre fatores psicológicos e comportamentais nesse contexto (Benítez *et al.*, 2019; Howard; Romano; Heron, 2020). Ressalta-se, ainda, que cada estudante pode ter experiências e preocupações únicas em relação à própria aparência. Portanto, é essencial que as intervenções sejam individualizadas, levando em consideração as circunstâncias específicas de cada pessoa (Carvalho; Castro; Ferreira, 2014).

A vida universitária configura-se como uma etapa decisiva e complexa, na qual surgem desafios significativos relacionados ao desenvolvimento da imagem corporal. Esses desafios afetam, de maneira distinta, homens e mulheres adultos, atravessando aspectos físicos, emocionais e socioculturais. Diante desse cenário, torna-se imprescindível que as estratégias de intervenção adotadas sejam abrangentes, integradas e sensíveis à complexidade dessas experiências. Tais ações devem considerar, de forma articulada, os efeitos das influências exercidas por pais, pares, mídias e outras pessoas significantes, promovendo uma abordagem crítica e contextualizada do cuidado com a imagem corporal.

#### **4.4 Intervenções em imagem corporal: possibilidades diversas**

Uma das formas de desenvolver, influenciar e promover a imagem corporal é por meio de programas socioeducativos, amplamente conhecidos como intervenções. Essas representam um campo multifacetado e podem englobar uma gama de abordagens destinadas ao desenvolvimento e promoção de uma melhor relação das pessoas consigo mesmas, a partir do desenvolvimento de uma imagem corporal integrada, plena e positiva. Diante da crescente prevalência de preocupações relacionadas à imagem corporal, torna-se necessário explorar as diversas possibilidades de intervenções disponíveis. Esta seção se propõe a apresentar de maneira abrangente as diferentes abordagens de intervenção que têm emergido ao longo dos anos, visando compreender como tais abordagens podem contribuir para o desenvolvimento da imagem corporal das pessoas.

De acordo com Alleva *et al.* (2015), é possível classificar as intervenções em imagem corporal em diferentes categorias, sejam elas: 1) abordagem cognitivo-comportamental; 2) alfabetização midiática; 3) psicoeducação; 4) treinamento físico; 5) promoção da autoestima. No entanto é importante destacar que existem outras abordagens que não se enquadram perfeitamente nas categorias mencionadas anteriormente, tais como: ioga, psicoterapia criativa, oficinas interativas ou *mindfulness*.

A abordagem cognitivo-comportamental destaca-se por seu enfoque sistemático na modificação de padrões disfuncionais de pensamentos, emoções e comportamentos que

contribuem para a formação de uma percepção negativa do corpo. Fundamentada em princípios teóricos da psicologia cognitiva e do behaviorismo, essa abordagem propõe a identificação e a reestruturação de pensamentos distorcidos ou prejudiciais relacionados à imagem corporal, bem como a promoção de comportamentos adaptativos e saudáveis. Ao proporcionar aos indivíduos ferramentas cognitivas e estratégias comportamentais específicas, a abordagem cognitivo-comportamental busca não apenas alterar atitudes autodepreciativas, mas também fomentar uma relação mais positiva e realista com o próprio corpo. Dessa forma, as intervenções baseadas nessa abordagem visam não apenas à melhoria imediata da imagem corporal, mas também à promoção de mudanças duradouras nos processos cognitivos e comportamentais dos participantes, contribuindo para o desenvolvimento de uma imagem corporal integrada, plena e positiva (Yager; O'dea, 2010; Becker *et al.*, 2013; Alleva *et al.*, 2015; Aboody; Siev; Doron, 2020; Dondzilo *et al.*, 2020; Glashouwer; Timmerman; Jong, 2020; Cerea *et al.*, 2021; Ong; Sündermann, 2022).

A alfabetização midiática, quando incorporada a intervenções voltadas à imagem corporal, destaca-se como uma abordagem que visa fortalecer a capacidade crítica dos indivíduos frente às representações veiculadas pelos meios de comunicação. Fundamentada na compreensão de que os padrões estéticos midiáticos exercem influência significativa sobre a percepção corporal individual, essa abordagem propõe a análise crítica e reflexiva das mensagens transmitidas, bem como dos processos envolvidos na produção, edição e disseminação dessas imagens (Yager; O'Dea, 2010; Alleva *et al.*, 2015). As intervenções estruturadas nessa abordagem buscam promover a habilidade de decodificar conteúdos midiáticos, reconhecendo seus vieses normativos e os potenciais impactos psicossociais, especialmente no que se refere à internalização de ideais corporais (Khazir *et al.*, 2015; Ong; Sündermann, 2022). Ao estimular o pensamento crítico e a consciência reflexiva, a alfabetização midiática não apenas contribui para mitigar os efeitos negativos da mídia sobre a imagem corporal, mas também favorece o desenvolvimento de uma relação mais autêntica, realista e resiliente com o próprio corpo.

A abordagem da psicoeducação tem o propósito de instruir indivíduos acerca de temas pertinentes à percepção do corpo, compreendendo suas origens, influências e implicações para a saúde. Essa modalidade de intervenção visa oferecer informações educativas de forma acessível e compreensível, abordando conceitos fundamentais associados à imagem corporal, tais como normas socioculturais de beleza, processos psicológicos subjacentes à construção da imagem corporal e consequências potenciais de uma percepção negativa do corpo. Por meio de

estratégias pedagógicas, como palestras, materiais informativos e discussões dirigidas, a psicoeducação busca fornecer aos participantes as ferramentas cognitivas necessárias para a reflexão crítica sobre suas próprias concepções corporais. Além disso, ao promover a compreensão de fatores que influenciam a imagem corporal, as intervenções de psicoeducação visam capacitar os indivíduos a desenvolver uma visão mais abrangente e contextualizada de seus corpos, contribuindo assim para a promoção de uma relação mais integrada e saudável com a própria imagem corporal (Alleva *et al.*, 2015; Rato; Alves, 2020).

O treinamento físico como intervenção voltada à imagem corporal destaca-se por sua ênfase na incorporação de atividades físicas ou exercícios físicos, sejam eles aeróbicos ou anaeróbicos, visando ao aprimoramento das aptidões físicas e à promoção de uma relação mais positiva com o próprio corpo. Esta modalidade de intervenção reconhece os benefícios tanto fisiológicos quanto psicológicos associados à prática regular de exercícios físicos, incluindo a melhoria da autoestima, a redução do estresse e a promoção do bem-estar emocional, por exemplo. Ao integrar o treinamento físico como componente central da intervenção, busca-se não apenas aprimorar a forma física dos participantes, mas também fortalecer a percepção positiva do corpo, proporcionando uma experiência corporal positiva e funcional. Dessa forma, as intervenções que incorporam o treinamento físico visam não apenas aos ganhos físicos tangíveis, mas também à promoção de uma imagem corporal mais saudável e equilibrada, contribuindo para uma abordagem holística do bem-estar psicológico e físico (Henry; Anshel; Michael, 2006; Moore *et al.*, 2011; Alleva *et al.*, 2015).

A promoção da autoestima constitui uma abordagem interessante nas intervenções direcionadas à imagem corporal, centrada na elevação do apreço e valorização pessoal como meios para fomentar uma percepção positiva do corpo. Compreendendo a autoestima como um construto psicológico intrinsecamente vinculado à formação da imagem corporal, essa modalidade de intervenção busca fortalecer a autoconfiança e o respeito próprio dos participantes. Estratégias específicas incluem atividades que estimulam a autorreflexão positiva, o reconhecimento e celebração de conquistas pessoais, bem como o estabelecimento de metas realistas e alcançáveis relacionadas à percepção corporal. Ao direcionar esforços para a promoção da autoestima, as intervenções visam não apenas atenuar a influência de padrões sociais ou culturais impostos, mas também cultivar um senso duradouro de aceitação e apreciação individual. Dessa forma, ao incorporar a promoção da autoestima, as intervenções na imagem corporal almejam não apenas modificar atitudes em relação ao corpo, mas também

desenvolver uma base emocional sólida que contribua para a construção e manutenção de uma percepção corporal positiva e saudável (Alleva *et al.*, 2015).

A ioga, caracterizada por uma combinação de técnicas respiratórias, posturas físicas e meditação, propõe uma abordagem global que transcende a dimensão física, buscando harmonizar e equilibrar o indivíduo psicologicamente. Dentro do contexto das intervenções na imagem corporal, a ioga se revela como uma ferramenta eficaz para promover a consciência corporal, a aceitação e o respeito de forma holística. Ao enfatizar a importância da respiração controlada, técnicas meditativas e posturas físicas, a ioga proporciona um espaço para a autorreflexão e a promoção do bem-estar psicológico. A prática regular de ioga não apenas fortalece o corpo fisicamente, mas também estimula uma atitude de aceitação, gratidão e compaixão para com o próprio corpo, contribuindo, assim, para a construção de uma imagem corporal mais integrada, plena e positiva. Nesse contexto, a ioga emerge como uma abordagem que transcende a esfera física, promovendo uma abordagem integrativa na busca pelo desenvolvimento de uma percepção corporal mais saudável e compassiva (Ariel-Donges *et al.*, 2018).

A psicoterapia criativa se revela como uma abordagem inovadora e expressiva que emprega o movimento corporal e a dança. Fundamentada em princípios psicodinâmicos e expressivos, essa modalidade visa à exploração e integração de facetas emocionais, cognitivas, físicas, sociais e espirituais do indivíduo. Ao enfocar a expressão corporal e a comunicação não verbal, a psicoterapia criativa oferece um espaço seguro para a expressão de sentimentos e experiências relacionados à imagem corporal. A utilização de técnicas expressivas, como o movimento corporal improvisado, a dança espontânea e a exploração criativa, proporciona aos participantes uma forma de transcender barreiras comunicativas verbais, possibilitando uma abordagem profunda e integrativa. A psicoterapia criativa, portanto, surge como uma ferramenta valiosa que não apenas reconhece a complexidade da imagem corporal, mas também proporciona meios para a exploração e transformação da percepção corporal individual (Lee; Chiang; Chu, 2019).

As oficinas interativas destacam-se como uma abordagem educativa e prática que visa proporcionar aos participantes uma oportunidade ativa de aprendizado e aplicação de habilidades específicas. Essas oficinas, centradas na aprendizagem prática, geralmente se concentram na aquisição de competências relacionadas ao desenvolvimento de uma imagem corporal positiva. Por meio de atividades interativas, discussões direcionadas e exercícios práticos, os participantes são estimulados a desenvolver habilidades que visam a melhoria da

percepção corporal, a construção de uma relação mais saudável com seus corpos e consequentemente uma imagem corporal integrada, plena e positiva. A natureza interativa dessas oficinas proporciona um ambiente participativo que fomenta a troca de experiências, a promoção do autoconhecimento e a aplicação prática de estratégias para a construção de uma imagem corporal positiva. Assim, as oficinas interativas destacam-se como uma abordagem de intervenção que não apenas fornece informações teóricas, mas também habilita os participantes com ferramentas práticas e concretas para a promoção ativa de uma percepção saudável do corpo (Russell-Mayhew; Ireland; Peat, 2012).

O *mindfulness* representa uma abordagem que visa cultivar a consciência plena e a aceitação no contexto da percepção corporal. Originado de tradições contemplativas, o *mindfulness* envolve a atenção deliberada e não julgadora ao momento presente. Nas intervenções focadas na imagem corporal, a prática de *mindfulness* direciona-se à observação desprovida de julgamento em relação aos pensamentos, sensações e emoções associadas ao corpo. Por meio de técnicas como a meditação, a atenção plena é direcionada ao corpo, encorajando a aceitação e a compreensão sem críticas. Ao fomentar uma consciência serena e receptiva do instante presente, o *mindfulness* propicia uma pausa reflexiva nas avaliações negativas associadas à imagem corporal. Dessa maneira, as intervenções que incorporam o *mindfulness* visam não apenas à redução do estresse e ansiedade, mas também à promoção de uma relação mais equilibrada e compassiva com o corpo (Adams *et al.*, 2012; Toole; Craighead, 2016; Díaz-Ferrer *et al.*, 2017).

Nessa perspectiva, a relevância das intervenções em imagem corporal tem sido amplamente demonstrada, tanto na prevenção de alterações nesse construto, por meio de intervenções primárias, quanto na mitigação de fatores de risco, característica das intervenções secundárias (Williamson *et al.*, 2018). Independentemente da abordagem adotada, destaca-se a eficácia que muitas dessas estratégias apresentam no desenvolvimento de uma imagem corporal integrada, plena e positiva entre os indivíduos.

Há uma ampla variedade de intervenções voltadas ao desenvolvimento, à promoção e ao fortalecimento de uma relação mais saudável dos indivíduos com seus corpos. Essas intervenções englobam diferentes abordagens metodológicas, todas orientadas para o desenvolvimento de uma imagem corporal integrada, plena e positiva. Considerando a diversidade dessas propostas, torna-se essencial analisar as especificidades de cada abordagem, suas metodologias e os públicos a que se destinam, a fim de compreender seu potencial de impacto em diferentes contextos e populações.

#### **4.4.1 A vez dos universitários**

A literatura científica tem avançado na identificação de intervenções eficazes voltadas à promoção de uma imagem corporal integrada, plena e positiva em diferentes contextos e grupos populacionais. Dentre essas contribuições, destacam-se os estudos que aprofundam a compreensão sobre intervenções específicas destinadas à população universitária, considerando suas particularidades sociais, emocionais e institucionais. Ainda assim, permanece o desafio de oferecer respostas consistentes às demandas de educadores, instituições de ensino superior, formuladores de políticas públicas e gestores governamentais quanto às abordagens mais eficazes para esse público. Esta subseção tem como objetivo apresentar, de forma sintética, as principais características da produção científica voltada às intervenções com foco na imagem corporal de estudantes universitários.

A produção científica voltada às intervenções em imagem corporal entre estudantes universitários tem se expandido nas últimas décadas, revelando um interesse crescente em estratégias preventivas e formativas voltadas à promoção de uma imagem corporal positiva. Os estudos concentram-se, majoritariamente, em mulheres jovens, com idade entre 18 e 29 anos, matriculadas em cursos universitários nos Estados Unidos, Austrália e Europa, com poucos exemplos vindos de contextos latino-americanos (Varea; Pang, 2016; Huguenin *et al.*, 2024). Tal recorte reflete tanto a alta prevalência de insatisfação corporal entre mulheres jovens nesse grupo etário quanto a associação entre imagem corporal negativa, transtornos alimentares e sofrimento psíquico (Wade; George; Atkinson, 2009; Chang; Suttikun, 2017).

As intervenções se estruturam em diversas abordagens teóricas e metodológicas, com destaque para programas fundamentados na proposta cognitivo-comportamental, na alfabetização midiática, na promoção da autoestima, no *mindfulness* e em atividades físicas (Huguenin *et al.*, 2024). Dentre os programas mais consolidados, o *Body Project* se destaca como uma estratégia baseada na confrontação ativa do ideal magro internalizado, com resultados consistentes na redução da insatisfação corporal, da internalização do ideal estético e de sintomas associados a transtornos alimentares (Becker *et al.*, 2013; Greif; Becker; Hildebrandt, 2015; Hudson *et al.*, 2021). Além disso, intervenções baseadas em aceitação, como aquelas fundamentadas em *mindfulness* e na exposição ao espelho com instruções não julgadoras, demonstram potencial de modificar respostas emocionais negativas diante da própria imagem (Wade; George; Atkinson, 2009; Adams *et al.*, 2012).

Alguns estudos analisados relataram efeitos positivos das intervenções, especialmente em variáveis como satisfação corporal, autoestima e internalização de padrões estéticos (Greif;

Becker; Hildebrandt, 2015; Chang; Sutikun, 2017). Na pesquisa de Greif, Becker e Hildebrandt (2015), observou-se redução significativa na insatisfação corporal e na internalização do ideal magro, com manutenção dos efeitos até cinco meses após o término da intervenção, o *Body Project*. Em contextos experimentais controlados, intervenções breves com estratégias de aceitação ou dissonância cognitiva demonstraram efeitos imediatos sobre a satisfação corporal, embora sem evidências suficientes sobre sua estabilidade em médio ou longo prazo (Wade; George; Atkinson, 2009). Já programas que incorporam componentes de alfabetização midiática indicaram potencial para favorecer o desenvolvimento de uma postura mais crítica frente às representações corporais veiculadas pela mídia, conforme relatado em estudos realizados com universitários e futuros professores (Varea; Pang, 2016; Huguenin *et al.*, 2024).

Além dos efeitos na dimensão perceptiva da imagem corporal, algumas intervenções indicaram impacto em aspectos afetivos e comportamentais, como a redução do afeto negativo e a modulação de impulsos comportamentais associados ao desconforto corporal (Wade; George; Atkinson, 2009; Adams *et al.*, 2012; Toole; Craighead, 2016). Em particular, estratégias baseadas em *mindfulness* e aceitação demonstraram atenuar respostas emocionais disfuncionais diante de situações que ativam a insatisfação corporal, sugerindo efeitos relevantes na autorregulação emocional (Adams *et al.*, 2012). Além disso, intervenções que utilizaram recursos visuais, como seleção de imagens e foto-elicitação, favoreceram a expressão de percepções subjetivas sobre o corpo, sobretudo entre estudantes universitários envolvidos em processos de formação docente (Varea; Pang, 2018).

Apesar dos avanços, a literatura apresenta limitações importantes. A maior parte dos estudos adotou delineamentos quantitativos e incluiu amostras compostas majoritariamente por mulheres universitárias brancas, o que restringe a análise da eficácia das intervenções em grupos sub-representados, como homens, pessoas trans e participantes de contextos não ocidentais (Chang; Sutikun, 2017; Huguenin *et al.*, 2024). Além disso, são escassas as investigações que empregam metodologias qualitativas capazes de acessar dimensões subjetivas das experiências corporais em contextos educacionais (Varea; Pang, 2018; Rato; Alves, 2020). Abordagens que integram recursos visuais, relatos reflexivos e análise narrativa têm se mostrado promissoras na exploração dessas experiências, mas seguem pouco representadas na produção científica recente (Varea; Pang, 2018).

Outro ponto crítico refere-se à padronização dos instrumentos de avaliação utilizados nas intervenções. Embora a maioria dos estudos recorra a medidas validadas, como escalas e questionários, observa-se pouca atenção à incorporação de diferentes dimensões da imagem

corporal, como aspectos afetivos, relacionais e socioculturais (Wade; George; Atkinson, 2009; Huguenin *et al.*, 2024). Essa limitação pode reduzir a sensibilidade das avaliações na detecção de mudanças subjetivas mais sutis e na análise de seus efeitos em populações diversas. Além disso, são raras as discussões metodológicas mais aprofundadas sobre a adequação dos instrumentos em contextos específicos, o que pode restringir a compreensão dos efeitos das intervenções em termos mais amplos e contextualizados (Huguenin *et al.*, 2024).

A incorporação de tecnologias digitais nas intervenções é uma tendência observada em programas que utilizam aplicativos móveis, redes sociais e plataformas online como estratégias para promover uma imagem corporal mais positiva entre estudantes universitários (Mahon; Seekis, 2022; Huguenin *et al.*, 2024). Essas ferramentas vêm sendo exploradas com o intuito de ampliar o alcance das ações e facilitar a adesão dos participantes, especialmente entre jovens imersos em ambientes digitais. No entanto, parte da literatura alerta para os riscos associados a essas abordagens, uma vez que os próprios espaços digitais podem reforçar padrões corporais normativos e contribuir para dinâmicas de vigilância e controle dos corpos (Varea; Pang, 2018; Huguenin *et al.*, 2024). Diante disso, destaca-se a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre os efeitos das intervenções mediadas por tecnologia, sobretudo em termos de sua sustentabilidade e possíveis efeitos contrários ao longo do tempo.

Os estudos analisados sobre intervenções com foco na imagem corporal de estudantes universitários evidenciam contribuições relevantes, especialmente ao destacarem a importância de estratégias diversificadas e contextualizadas para a promoção de uma imagem corporal positiva. As evidências sugerem que a consolidação desse campo depende do aprimoramento metodológico e da sensibilidade para as especificidades culturais e institucionais envolvidas. Além disso, observa-se que programas desenvolvidos no contexto universitário, como cursos, oficinas e intervenções estruturadas, vêm favorecendo processos de ressignificação da imagem corporal e ampliando a capacidade crítica dos participantes diante das pressões estéticas presentes no ambiente acadêmico e midiático (Varea; Pang, 2018; Huguenin *et al.*, 2024).

#### **4.5 Extensão universitária: uma interação transformadora**

A extensão universitária se tornou, ao longo dos anos, objeto de estudo e análise por uma parcela da academia que se dedica a valorizar essa dimensão fundamental do tripé constitucional das universidades do Brasil, ensino, pesquisa e extensão. Este esforço visa conferir-lhe legitimidade como componente fundamental tanto para o avanço da produção científica quanto para a promoção de uma interação transformadora na formação cidadã dos

estudantes universitários, futuros profissionais, em diversos campos do conhecimento. Nesta seção buscamos mapear as ações relacionadas à extensão universitária no Brasil, juntamente com suas contribuições.

A trajetória da extensão universitária no Brasil reflete uma evolução complexa, influenciada por diversos contextos históricos e marcada por transformações significativas. Inicialmente inspirada no modelo europeu do século XIX e posteriormente impactada pelo modelo norte-americano, especialmente em atividades voltadas para áreas rurais, a inserção da extensão nas universidades brasileiras foi caracterizada, no início, pelo assistencialismo, que buscava justificar as deficiências da universidade em conectar-se com a sociedade (Rocha, 1984; Deus, 2020). Apesar das resistências enfrentadas devido ao elitismo que permeia a educação no Brasil, a extensão universitária persistiu ao longo da história da universidade brasileira como uma área comprometida em manter vínculos com a sociedade, mesmo diante de desafios consideráveis (Sousa, 2010).

Conforme analisado por Nogueira (2019), as primeiras experiências de extensão universitária na América Latina foram influenciadas pelos modelos ingleses desenvolvidos em Cambridge e Oxford, que se baseavam na ideia de levar a universidade àqueles que não podiam acessá-la. No Brasil, a primeira referência legal à extensão universitária encontra-se no Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. De acordo com o texto, a extensão universitária visa a ampliar os benefícios do ambiente universitário para aqueles que não estão diretamente envolvidos na vida acadêmica da universidade, conferindo, assim, maior abrangência e alcance às atividades universitárias, as quais se espera que contribuam efetivamente para elevar o nível de cultura geral da população (Brasil, 1931).

Três anos depois, por meio do Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, a Universidade de São Paulo é criada e a extensão universitária oficializada pela mesma lei do executivo (Brasil, 1934). Ficou definido o papel da universidade em relação à extensão, conforme o Artigo 2º/d: “realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres” (Brasil, 1934, ).

Em 1937, os estudantes brasileiros fundam a União Nacional dos Estudantes (UNE) inspirados pelo *Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba* (1918), o qual criticava severamente as condições existentes nas universidades argentinas da época, denunciando a falta de democracia, a corrupção, o autoritarismo dos professores, a ausência de liberdade acadêmica e a deficiente qualidade da educação. O manifesto propunha uma série de princípios e demandas

para reformar a educação superior, como a autonomia universitária, a democratização da gestão, a liberdade de cátedra e a inclusão da universidade na vida nacional. Por meio da UNE, ocorre um resgate das atividades extensionistas na universidade (Rocha, 1984).

Durante um longo período, os estudantes passaram por diversas contradições em suas atividades extensionistas. Seus interesses nem sempre estavam bem delineados, havendo momentos em que apoiavam o Estado e, em outros, se posicionavam contrários às suas políticas. No entanto, após o fim do Estado Novo (1945-1947), houve um avanço nas atividades estudantis com o surgimento de inúmeras universidades populares. Preocupados em promover atividades culturais, os estudantes estimularam a realização de cursos de extensão, fóruns, debates, criação de clubes esportivos, apresentação de peças teatrais, além da criação de bibliotecas em comunidades, entre outras iniciativas culturais. No entanto, no final da década de 1940, a UNE passou por um período dominado pela direita, influenciada pelos Estados Unidos, com a infiltração de estudantes no Movimento Estudantil Brasileiro, sendo caracterizado como um momento de apatia pela UNE (Sousa, 2010).

Após o golpe militar de 1964, a UNE foi dissolvida e os estudantes universitários, que anteriormente colaboravam com os movimentos sociais, foram dispersos. Nesse contexto, o Estado ditatorial assumiu o controle das atividades de extensão universitária por meio do Ministério do Interior, promovendo a criação de programas que visavam levar a extensão às comunidades mais desfavorecidas, sob a justificativa de promover o desenvolvimento e a segurança nacional. Estudantes universitários eram recrutados para realizar estágios obrigatórios durante as férias acadêmicas como parte dessas iniciativas (Sousa, 2010).

Com o processo de redemocratização do país durante a década de 1980 e os amplos debates que se seguiram, os conceitos e práticas relacionados à extensão universitária passaram por transformações significativas. Essas mudanças foram impulsionadas pela necessidade de abordar as demandas emergentes da sociedade e buscar soluções para os problemas sociais, com o objetivo de promover uma universidade mais inclusiva e democrática.

Em 1987, a Universidade de Brasília, no Distrito Federal, sediou o I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, congregando representantes de 33 instituições de ensino superior públicas, os quais ocupavam cargos de pró-reitor ou função similar em suas respectivas universidades. Durante este evento, a extensão universitária foi definida como um “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (FORPROEX, 1987, p. 11). Este encontro e a subsequente criação do Fórum Nacional de Pró-

Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em novembro de 1987, foram momentos de grande relevância, pois ofereceram à comunidade acadêmica as bases para uma reavaliação conceitual da extensão universitária e para a legitimação das atividades extensionistas.

Desde sua criação, o FORPROEX intensificou as discussões sobre a extensão universitária, fortalecendo a interação entre as instituições de ensino superior públicas brasileiras. Mesmo diante dos desafios atuais, o FORPROEX continua desempenhando um papel essencial na compreensão e valorização da extensão universitária.

A história da extensão universitária no Brasil revela uma trajetória marcada por evoluções e desafios, desde sua origem inspirada em modelos europeus e norte-americanos até seu papel transformador na sociedade contemporânea. Inicialmente caracterizada pelo assistencialismo e posteriormente influenciada por movimentos estudantis e contextos políticos, a extensão universitária ganhou reconhecimento e legitimidade ao longo dos anos, culminando na definição de sua essência como um processo educativo, cultural e científico indissociável do ensino e da pesquisa. O FORPROEX marcou um ponto de transformação importante, fortalecendo a interação entre instituições de ensino superior e promovendo uma reavaliação conceitual da extensão universitária. Diante desse contexto histórico, é interessante explorar as possíveis interfaces existentes com a extensão universitária, destacando a relevância das áreas na formação cidadã dos estudantes universitários. Assim, a extensão universitária se posiciona como uma ferramenta essencial nesse caminho rumo a uma universidade mais democrática e socialmente comprometida.

#### **4.6 Interfaces: extensão universitária, Educação Física escolar e imagem corporal**

À primeira vista, a articulação entre extensão universitária, Educação Física escolar e imagem corporal pode parecer improvável. No entanto, ao considerar as potencialidades formativas de cada um desses campos, torna-se evidente que sua integração oferece possibilidades significativas para o desenvolvimento de uma educação crítica e emancipadora, ou seja, uma educação que liberta o sujeito da opressão, promovendo autonomia, consciência crítica e transformação social, criando condições para que os educandos se reconheçam como sujeitos históricos capazes de compreender e transformar as próprias realidades (Freire, 1967; Freire, 1987).

Essa interface constitui uma oportunidade singular para fomentar práticas educativas que contemplam o corpo em suas dimensões física, emocional e social, contribuindo para o

desenvolvimento de uma imagem corporal integrada, plena e positiva em sujeitos de diferentes níveis educacionais. Esta seção tem como objetivo apresentar possíveis conexões entre esses três campos, considerando suas especificidades e potências no âmbito da formação humana.

A extensão universitária assume múltiplos objetivos que, embora possam variar conforme as especificidades institucionais e as particularidades socioterritoriais, se assentam sobre alguns princípios fundamentais no âmbito das universidades públicas. Entre esses, destacam-se: a promoção do diálogo horizontal entre universidade e sociedade; a contribuição para o desenvolvimento socioeconômico e cultural em escala local e regional; o fortalecimento da cidadania e da inclusão social; o estímulo ao desenvolvimento pessoal, formativo e profissional dos estudantes; e, o fomento à produção e à socialização crítica do conhecimento (Deus, 2020). Tais finalidades, orientadas pelos princípios ético-políticos das instituições de ensino superior, devem responder às demandas concretas das comunidades nas quais essas instituições estão inseridas, superando uma lógica de intervenção verticalizada e reafirmando o compromisso com a transformação social.

Diante do exposto, evidencia-se o papel estratégico da extensão universitária na formação integral dos estudantes, ao extrapolar os limites do espaço acadêmico tradicional e estabelecer vínculos concretos com as realidades sociais. Ao articular ensino e pesquisa, a extensão configura-se como um processo educativo, cultural e científico, promovendo experiências que possibilitam aos estudantes a ressignificação crítica dos saberes construídos ao longo da graduação (FORPROEX, 1987). Seja por meio de programas, cursos ou projetos, a extensão estimula a imersão em contextos diversos, favorecendo práticas reflexivas e transformadoras que fortalecem a formação inicial e ampliam o compromisso ético-político com a coletividade. Nesse sentido, a extensão universitária potencializa o desenvolvimento de sujeitos capazes de intervir, compreender e dialogar com as complexidades da sociedade.

Ademais, a extensão universitária constitui um espaço privilegiado para o despertar do potencial formativo dos estudantes, ao promover experiências significativas em contextos diversos de aprendizagem. Ao articular teoria e prática em territórios concretos, a extensão favorece o engajamento crítico dos discentes, estimulando a reflexão e a ação em diferentes etapas do processo educativo. Nesse sentido, contribui para a concretização de propostas pedagógicas orientadas por princípios de responsabilidade social, ética e justiça, promovendo o desenvolvimento pessoal e coletivo dos sujeitos envolvidos (Síveres, 2013). Ao ampliar a noção de aprendizagem para além da sala de aula, a extensão fortalece a formação cidadã e

crítica, em consonância com os desafios contemporâneos vivenciados dentro e fora da universidade.

Ao promover uma interação efetiva com a sociedade, a extensão universitária cumpre um papel estratégico na identificação de demandas emergentes nos distintos segmentos populacionais, a partir de seus contextos socioculturais concretos. Essa vinculação evita que a formação dos estudantes se restrinja aos limites do espaço acadêmico formal, ampliando sua compreensão sobre as complexidades sociais que atravessam o cotidiano. Tal experiência contribui para a formação de sujeitos mais engajados, críticos e sensíveis às desigualdades, munidos de um senso de responsabilidade social e de uma perspectiva realista sobre os desafios profissionais e humanos que se impõem no tempo presente (Deus, 2020). Por meio dessas vivências, os estudantes desenvolvem competências que transcendem o domínio técnico, incorporando valores ético-políticos indispensáveis ao exercício profissional comprometido com a transformação social.

Nessa perspectiva, comprehende-se que as interações promovidas por meio de iniciativas de extensão universitária oferecem oportunidades formativas singulares, possibilitando aos estudantes uma imersão antecipada em contextos reais. Essa inserção contribui para a redução das assimetrias entre a formação acadêmica e o exercício profissional, ao mesmo tempo em que favorece o desenvolvimento de uma postura ética e comprometida com a realidade social. As experiências vivenciadas ao longo da formação inicial, quando mediadas por ações extensionistas, produzem impactos significativos na constituição da identidade profissional, influenciando diretamente a conduta futura dos graduandos. Ao estabelecer vínculos concretos com territórios, sujeitos e práticas sociais, o estudante é convocado a agir de modo crítico e responsável, o que consolida a extensão como um dos eixos estruturantes de uma formação voltada para a transformação social.

Dessa forma, o desenvolvimento de cursos de extensão universitária voltados à temática da imagem corporal representa uma oportunidade estratégica de articulação entre teoria e prática, entre produção acadêmica e demandas sociais, entre formação discente e exercício docente. Ao reconhecer a corporalidade como a expressão primordial da experiência humana (Le Breton, 2012), tais iniciativas não apenas ampliam a compreensão dos estudantes universitários sobre o tema da imagem corporal, mas também os instrumentalizam para uma atuação pedagógica mais crítica e sensível, sobretudo no âmbito da Educação Física escolar. Nesse cenário, a extensão cumpre duplo papel: promove a ressignificação da própria vivência corporal dos universitários e, simultaneamente, contribui para a qualificação do trabalho

docente junto a crianças e adolescentes em formação, fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento de uma imagem corporal integrada, plena e positiva.

A Educação Física, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), configura-se como um componente curricular que valoriza a diversidade das práticas corporais e seus contextos socioculturais, reconhecendo o corpo em movimento como expressão legítima de cultura, identidade e linguagem (Brasil, 2018). A partir dessa concepção, promove-se um espaço pedagógico que possibilita aos estudantes atribuir sentidos, interpretar experiências e elaborar significados por meio do movimento. Tal compreensão dialoga com a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty (2018), que o sujeito se constitui como ser-no-mundo, elaborando representações de si, dos outros e do ambiente. Nessa perspectiva, a Educação Física emerge como campo privilegiado para o desenvolvimento de uma imagem corporal integrada, plena e positiva, baseada em vivências significativas e em processos reflexivos mediados pela corporeidade.

A BNCC estabelece que a Educação Física deve oportunizar aos estudantes experiências corporais que favoreçam a atribuição e interpretação de significados por meio do movimento, contribuindo para a compreensão das singularidades individuais e para a constituição de identidades pessoais, sociais e culturais ao longo da Educação Básica (Brasil, 2018). Essa diretriz reforça a importância da corporeidade como dimensão formativa, com potencial para o desenvolvimento de uma imagem positiva de si e do grupo de pertencimento. No entanto, como destacam Almeida, Huguenin e Morgado (2023), embora a BNCC reconheça a Educação Física como espaço privilegiado para o desenvolvimento identitário, não explicita o conceito de imagem corporal, o que pode limitar a abordagem pedagógica dessa temática nos contextos escolares. Essa lacuna reforça a necessidade de iniciativas que promovam a formação crítica de professores, capazes de compreender e mediar o desenvolvimento de uma imagem corporal integrada, plena e positiva nos processos educativos.

Ao longo do documento, observam-se referências pontuais que dialogam com aspectos relacionados à teoria da imagem corporal. No entanto, tais menções ocorrem de forma tímida e fragmentada, o que impossibilita uma abordagem mais densa e sistematizada do tema no âmbito da Educação Física escolar. Como salientam Almeida, Huguenin e Morgado (2023), considerar que a BNCC constitui um documento sensível a uma temática de tamanha complexidade revela-se um equívoco. A ausência de uma delimitação conceitual clara acerca da imagem corporal pode gerar interpretações limitadas por parte dos docentes, restringindo o potencial formativo das práticas pedagógicas e dificultando a articulação entre corporeidade, identidade e

subjetividade no cotidiano escolar. Essa fragilidade normativa evidencia a urgência de ações formativas, como programas de extensão universitária, capazes de suprir essa lacuna e qualificar a mediação pedagógica na abordagem da imagem corporal em contextos escolares.

Dessa forma, a Educação Física escolar desponta como um espaço/tempo privilegiado para a mediação do desenvolvimento da identidade corporal dos estudantes, ao favorecer vivências que integram movimento, expressividade e reflexão. Trata-se de um processo dialético, no qual o corpo é compreendido não apenas como instrumento, mas como território de significados, capaz de revelar singularidades e fomentar a constituição de uma imagem corporal integrada, plena e positiva ao longo das etapas da Educação Básica (Tavares, 2003). A presença de um professor sensível às questões que envolvem o corpo e suas representações é elemento central nesse processo. Pesquisas indicam que docentes de Educação Física atuam como mediadores significativos na formação da identidade corporal dos alunos, sendo capazes de influenciar tanto positivamente quanto negativamente a maneira como esses sujeitos percebem e se relacionam com seus próprios corpos (Halliwell *et al.*, 2015; Neves; Hirata; Tavares, 2015; Gordon *et al.*, 2020).

O desenvolvimento e a manutenção de uma imagem corporal positiva constituem aspectos fundamentais para o bem-estar psicológico e para a construção de identidades saudáveis ao longo das diferentes etapas do desenvolvimento humano (Yager *et al.*, 2013). Pesquisas apontam que crianças a partir dos três anos já podem manifestar vieses de peso, associando atributos positivos a corpos menores e negativos a corpos maiores, o que revela a precocidade da internalização de estigmas corporais (Paxton; Damiano, 2017). Entre os meninos com idades entre cinco e oito anos, observa-se a tendência de valorizar características como força, velocidade e muscularidade, geralmente vinculadas a corpos magros, enquanto crianças entre oito e dez anos, tanto meninas quanto meninos, já demonstram realizar comparações corporais com seus pares (Tatangelo; A Ricciardelli, 2015). Na adolescência, esse quadro se intensifica, com índices elevados de insatisfação corporal e desejo de modificação da forma e do peso, como apontado por estudos que relacionam essas preocupações à cultura da aparência e aos padrões estéticos internalizados desde a infância (Cash; Smolak, 2011).

Tais constatações reforçam a urgência de intervenções educacionais que abordem, de maneira sistemática e crítica, o desenvolvimento da imagem corporal no contexto da Educação Básica. A escola, enquanto espaço formativo privilegiado, deve incorporar práticas pedagógicas que promovam uma imagem corporal integrada, plena e positiva entre crianças e adolescentes. Isso implica, entre outros aspectos: 1) fomentar o bem-estar físico, psíquico e social, atuando

preventivamente na mitigação de distorções e insatisfações relacionadas ao corpo; 2) estimular a autoestima e a autoconfiança, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor; 3) prevenir situações de *bullying* e discriminação baseadas na aparência física, favorecendo relações interpessoais mais saudáveis e respeitosas; 4) desenvolver competências socioemocionais que fortaleçam o bem-estar subjetivo dos estudantes; e 5) preparar os sujeitos para uma atuação social crítica, autônoma e reflexiva diante dos padrões estéticos impostos pela mídia e pela sociedade de consumo. Ao assumir essa perspectiva, a escola, e, particularmente, a Educação Física, posicionam-se como agentes ativos na promoção da saúde integral e na valorização da diversidade corporal.

Para além das considerações anteriormente expostas, é fundamental reconhecer que as alterações na imagem corporal podem repercutir diretamente na participação e no engajamento dos estudantes em aulas de Educação Física, especialmente quando o corpo se torna alvo de estigmas ou rejeição, como indicam Li, Rukavina e Wright (2012). A presença de uma imagem corporal negativa pode comprometer a participação em atividades escolares, afetar a autoestima e reduzir o engajamento nas tarefas pedagógicas, especialmente quando o corpo se torna alvo de estigmas ou rejeição. Diante disso, o ambiente escolar deve assumir um papel ativo na promoção de ações educativas que valorizem a pluralidade corporal e contribuam para o desenvolvimento de uma imagem corporal positiva. Na Educação Física escolar, onde o corpo e o movimento constituem os elementos centrais da prática pedagógica, essa responsabilidade adquire ainda maior relevância, exigindo do professor uma atuação sensível, crítica e propositiva diante das múltiplas formas de viver e expressar a corporeidade.

Para que a Educação Física escolar estabeleça um diálogo efetivo com a temática da imagem corporal, torna-se imprescindível que os professores estejam sensibilizados e devidamente preparados para abordar essa dimensão em sua prática pedagógica. Tal preparo envolve não apenas o domínio conceitual, mas também o desenvolvimento da própria imagem corporal, de forma a atuar com coerência, sensibilidade e consciência crítica. Promover uma imagem corporal integrada, plena e positiva entre os estudantes demanda do educador uma postura ético-reflexiva, capaz de acolher a diversidade e combater estigmas corporais. Nesse sentido, a formação inicial deve oferecer espaços de vivência e aprofundamento sobre a temática, sendo a extensão universitária um campo privilegiado para esse processo. Ao participarem de ações extensionistas, os futuros professores têm a oportunidade de articular saberes acadêmicos e experiências concretas, compreendendo mais amplamente o papel da

Educação Física na promoção de corporeidades emancipatórias e no enfrentamento das violências associadas aos padrões estéticos normativos.

Ao integrar os conceitos e práticas relacionados à imagem corporal, entendida como um construto psicológico multifacetado que abrange dimensões perceptuais, afetivas, cognitivas e comportamentais em relação ao próprio corpo (Cash, 2005), a Educação Física escolar pode ser fortalecida por meio de ações formativas inseridas em cursos de extensão universitária. Tais iniciativas oferecem aos estudantes universitários a possibilidade de refletir criticamente sobre as complexidades que envolvem a imagem corporal, bem como de desenvolver competências pedagógicas para abordá-la de maneira ética, sensível e inclusiva no ambiente escolar. Essa formação, marcada por uma abordagem multidisciplinar e dialógica, contribui para consolidar uma prática docente comprometida com o respeito à diversidade corporal e com a promoção de experiências educativas que favoreçam o desenvolvimento de uma imagem corporal integrada, plena e positiva entre os educandos.

Dessa forma, um curso de extensão universitária com foco na imagem corporal configura-se como uma estratégia potente para fortalecer o diálogo entre universidade e sociedade, conforme preconizado pelos princípios que orientam a extensão universitária. Ao disseminar o conhecimento produzido no ambiente acadêmico e promover experiências formativas significativas, tal iniciativa pode impactar positivamente a comunidade, contribuindo para o desenvolvimento de uma imagem corporal integrada, plena e positiva entre os estudantes universitários. Além disso, ao preparar futuros professores para atuar criticamente com essa temática no contexto escolar, o curso amplia seus efeitos para além da formação inicial, alcançando os sujeitos da educação básica e promovendo, assim, uma cultura pedagógica mais inclusiva, consciente e respeitosa em relação à diversidade de corpos e às múltiplas expressões da imagem corporal.

Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer que o exercício qualificado da docência demanda, por parte dos professores, um processo prévio de desconstrução de estigmas e de ampliação da compreensão sobre as múltiplas dimensões que compõem a imagem corporal; dimensões essas que também incidem em suas próprias vivências, percepções e trajetórias (Tavares, 2003). A sensibilização e a formação crítica em torno dessa temática são indispensáveis para que os educadores possam atuar de forma ética, inclusiva e transformadora. Nessa perspectiva, a extensão universitária apresenta-se como um campo privilegiado de formação, ao articular vivências teóricas e práticas que favorecem o autoconhecimento, a reflexão crítica e a preparação dos estudantes universitários para uma atuação docente

comprometida com a promoção de uma imagem corporal integrada, plena e positiva, tanto em si mesmos quanto em seus futuros alunos

Com base nos achados de Almeida, Huguenin e Morgado (2023), que não identificaram a presença explícita do construto imagem corporal na BNCC, inclusive no componente de Educação Física, evidencia-se a necessidade de ações formativas que enfrentem tal lacuna. Nesse sentido, o desenvolvimento de um curso de extensão universitária com foco na imagem corporal de estudantes universitários apresenta-se como uma estratégia pertinente e necessária para alcançar os objetivos delineados ao longo desta seção. Além de contribuir para a formação crítica e sensível dos futuros docentes, essa interface entre extensão universitária, Educação Física escolar e imagem corporal pode fomentar uma educação mais integral e humanizada, ao oferecer subsídios teóricos e práticos para a mediação pedagógica junto à diversidade de corpos e identidades presentes nas salas de aula. Ao fazer isso, contribui-se de forma significativa para o desenvolvimento físico, psíquico e social dos estudantes universitários e da Educação Básica, consolidando a imagem corporal como eixo fundamental de uma prática educativa ética, inclusiva e emancipadora.

## **5. METODOLOGIA**

Esta seção descreve, em detalhes, o percurso técnico-científico adotado para responder aos objetivos da pesquisa e assegurar a fidedignidade dos resultados. Partiu-se de uma concepção epistemológica que reconhece a complexidade do construto imagem corporal e, por conseguinte, demanda abordagens integradoras que captem simultaneamente dimensões objetivas e subjetivas da experiência.

A presente pesquisa está estruturada em duas etapas complementares. A primeira, quantitativa, consiste em um desenho quase-experimental, por não atender integralmente aos pressupostos de um experimento, uma vez que o controle experimental nem sempre é viável (Dutra; Reis, 2016), com delineamento longitudinal, que visou acompanhar, de forma prospectiva, os efeitos da intervenção sobre variáveis relativas à imagem corporal ao longo do tempo, permitindo observar transformações a partir de um ponto inicial presente em direção ao futuro (Fonteles *et al.*, 2009), na qual testou-se o desenvolvimento e aplicação de um curso de extensão universitária intitulado VEM A<sup>+</sup>, fundamentado nos referenciais da psicoeducação e da alfabetização midiática, com foco na imagem corporal.

Na segunda etapa, qualitativa, exploratória e compreensiva, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes, de modo a compreender, em profundidade, os sentidos atribuídos por eles à experiência vivenciada no curso. Essa etapa possibilitou a convergência metodológica dos dados e a ampliação dos achados (Lüdke; André, 2013).

A adoção de métodos mistos, quantitativo e qualitativo, favoreceu uma compreensão mais densa e multifacetada dos fenômenos investigados, ao combinar a análise estatística de dados coletados por meio de instrumentos psicométricos validados com a exploração dos sentidos atribuídos pelos participantes à experiência vivenciada no curso. Como sugerido por Harriger, Thompson e Tiggemann (2023), o uso de métodos mistos amplia a potência analítica das investigações sobre imagem corporal, ao integrar diferentes dimensões da experiência subjetiva e social.

A proposta foi aplicada a graduandos do Curso de Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), promovendo espaços formativos voltados ao desenvolvimento da imagem corporal de forma integrada, plena e positiva. Além do desenvolvimento pessoal, buscou-se também contribuir para a qualificação crítica de suas futuras práticas pedagógicas no campo da Educação Física.

## **5.1. Primeira etapa**

A etapa quantitativa assumiu um delineamento quase-experimental, longitudinal e prospectivo, escolhido porque a randomização completa e controle rígido de variáveis externas não se mostraram factíveis no contexto universitário. Nessa fase, avaliou-se o impacto do curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup> sobre indicadores psicossociais da imagem corporal em graduandos de Educação Física da UFRRJ. Para isso, aplicaram-se os instrumentos SATAQ-4, BAS-2 e EAR em três momentos distintos, pré-teste, pós-teste e *follow-up*, possibilitando comparar, ao longo do tempo, as variações nos escores e, assim, observar as possíveis transformações promovidas pela intervenção.

### **5.1.1. Participantes**

A primeira etapa da pesquisa contou com a participação de estudantes regularmente matriculados no Curso de Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A seleção dos participantes seguiu critérios de elegibilidade previamente estabelecidos, os quais incluíram: ser maior de idade; não apresentar condições agudas ou crônicas que limitassem as capacidades físicas e/ou mentais durante o período da pesquisa; e ter entre 18 e 39 anos de idade no decorrer da intervenção. Atendidos esses critérios, qualquer discente pôde inscrever-se livremente no curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup> por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da própria Universidade, no qual a atividade ficou disponível até o dia do primeiro encontro.

A participação na pesquisa estava condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice I), por meio do qual os estudantes declararam ter lido, compreendido e aceitado voluntariamente os termos da investigação. Aqueles que optaram por não assinar o TCLE foram excluídos da amostra da pesquisa, mas puderam seguir normalmente como participantes do curso de extensão universitária, em conformidade com os princípios éticos definidos pelo Conselho Nacional de Saúde.

Ao todo, 55 graduandos realizaram a inscrição no curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup>, proposto como intervenção formativa. Dentre os inscritos, 44 estudantes iniciaram efetivamente as atividades, demonstrando adesão inicial ao processo educativo. Destes, 38 participantes concluíram o curso, representando uma taxa de conclusão de aproximadamente 86% entre os que iniciaram e 69% em relação ao total de inscritos. A taxa de perda amostral foi de 14% entre o início e o fim do curso, levando-se em consideração os estudantes que iniciaram o curso.

A presença dos participantes foi monitorada por meio de lista de frequência em cada encontro. Considerou-se concluinte o estudante que compareceu a, no mínimo, 83% das atividades, índice que corresponde à possibilidade de faltar apenas um dos seis encontros programados. Ao término do VEM A<sup>+</sup>, os 38 concluintes foram convidados a participar da etapa de *follow-up*, realizada um mês após o último encontro do curso, tendo sido contabilizados 33 participantes ativos nesse momento, o que representa uma nova perda amostral de 13%. Sendo assim, o curso VEM A<sup>+</sup> alcançou uma taxa de retenção de 75% entre os participantes que iniciaram a formação.

### **5.1.2. Instrumentos**

Nessa primeira etapa foram utilizados os seguintes instrumentos:

#### **5.1.2.1. Questionário sociodemográfico e dados de massa corporal e estatura**

Os participantes forneceram informações autorrelatadas sobre idade, gênero, massa corporal (Kg) e estatura (m), conforme registrado no instrumento sociodemográfico aplicado (Apêndice II). A opção pelo uso de medidas autorreferidas foi metodologicamente justificada pela praticidade de coleta e por sua validade em populações universitárias, nas quais a discrepância em relação a medidas objetivas tende a ser estatisticamente irrelevante (Helfert; Warschburger, 2011; Miranda *et al.*, 2012). Tal estratégia tem sido amplamente utilizada em estudos populacionais, sobretudo em contextos de intervenção com recursos logísticos limitados<sup>15</sup>.

#### **5.1.2.2. Questionário de atitudes socioculturais em relação à aparência-4 (SATAQ-4)**

O SATAQ-4, incluída como Anexo II, é um questionário composto por 22 perguntas, que devem ser respondidas em uma escala *Likert* variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), com o objetivo de avaliar aspectos relacionados à influência sociocultural na imagem corporal. Os itens são distribuídos em 5 fatores: Internalização do ideal de corpo magro – itens: 3, 4, 5, 8, 9; Internalização do ideal de corpo atlético – itens: 1, 2, 6, 7,

---

<sup>15</sup> As informações de massa corporal e estatura foram obtidas por meio de autorrelato, prática comum em pesquisas de campo com estudantes universitários. Embora medidas autorreferidas possam apresentar pequenas imprecisões quando comparadas a medidas diretas, estudos indicam que, em populações jovens e com níveis educacionais mais elevados, como universitários, essas estimativas tendem a apresentar boa concordância. No estudo de Arroyo *et al.* (2008), por exemplo, verificou-se que a discrepância entre dados reais e percebidos de peso e altura foi estatisticamente pequena, validando o uso de medidas autorreferidas para fins investigativos em contextos semelhantes.

10; Pressão da família – itens: 11, 12, 13, 14; Pressão de pares – itens: 15, 16, 17, 18; Pressão da mídia – itens: 19, 20, 21, 22. A pontuação final é obtida pela soma das respostas, representando a influência dos aspectos socioculturais na imagem corporal. Escores mais altos significam maior internalização dos ideais socioculturais de corpo magro e corpo atlético, bem como maior percepção de pressões familiares, de pares e midiáticas acerca da aparência corporal. O questionário foi traduzido para o português e validado para a população universitária brasileira, apresentando adequada validade de construto ( $\chi^2/gl = 8,39$ ; CFI = 0,98; TLI = 0,98; RMSEA = 0,08) e confiabilidade medida por meio da consistência interna (alfa de Cronbach = 0,84-0,95) nesta população (Barra *et al.*, 2019).

#### **5.1.2.3. Body Appreciation Scale 2 (BAS-2)**

Para avaliar a apreciação corporal dos participantes, foi utilizada a BAS-2, conforme Anexo III. A BAS-2 é uma escala unifatorial composta por 10 itens, avaliados por meio de uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos, variando de 1 (nunca) a 5 (sempre). O escore total da escala é obtido pela soma das respostas, sendo que escores mais elevados indicam maior apreciação corporal. O instrumento foi originalmente desenvolvido por Tylka e Wood-Barcalow (2015) e, no contexto brasileiro, foi traduzido, adaptado transculturalmente e validado por Junqueira *et al.* (2019), com evidências robustas de validade de construto e confiabilidade interna. A versão brasileira da BAS-2 apresentou índices adequados de consistência interna (alfa de Cronbach = 0,86), estrutura unidimensional estável e invariância escalar entre os sexos. Além disso, a escala demonstrou correlações positivas com autoestima e satisfação com a vida, bem como correlações negativas com insatisfação corporal e atitudes alimentares disfuncionais, confirmando sua adequação psicométrica para a população adulta brasileira.

#### **5.1.2.4. Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR)**

A autoestima dos participantes foi avaliada por meio da EAR, apresentada no Anexo IV. O instrumento é composto por 10 itens formulados em formato de afirmações, respondidos em uma escala do tipo *Likert* de quatro pontos, variando de 1 (discordo completamente) a 4 (concordo completamente). A escala inclui tanto itens com conteúdo afirmativo, que refletem uma visão positiva de si mesmo, quanto itens com formulação negativa, os quais expressam uma visão depreciativa de si. A análise do escore é feita por meio da soma dos pontos atribuídos às respostas, após a recodificação dos itens de valência negativa. Quanto maior a pontuação,

maior é o nível de autoestima apresentado pelo participante. Desenvolvida originalmente por Rosenberg (1989), a versão brasileira foi validada por Hutz e Zanon (2011), apresentando estrutura unidimensional e propriedades psicométricas adequadas para indivíduos com idades entre 10 e 30 anos, incluindo índices satisfatórios de consistência interna (alfa de Cronbach = 0,90) e validade convergente com outras medidas de ajustamento psicológico.

### **5.1.3. Concepção e desenvolvimento do curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup>**

O curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup>, Viver Em Movimento: Autoestima e Apreciação Corporal, foi concebido como uma proposta formativa inovadora voltada para graduandos do Curso de Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A concepção do curso teve como base a constatação de que a vivência universitária, especialmente nos cursos de formação docente, configura-se como um período de intensas transformações identitárias e de vulnerabilidades psíquicas, marcada, por exemplo, por pressões estéticas e desafios de relacionamentos interpessoais (Chin *et al.*, 2020; Silva *et al.*, 2021).

A criação do VEM A<sup>+</sup> baseou-se em uma revisão sistemática recentemente conduzida por Huguenin *et al.* (2024), a qual evidenciou a eficácia de intervenções fundamentadas em abordagens psicoeducativas, alfabetização midiática e estratégias de valorização da diversidade corporal na promoção da apreciação corporal, da autoestima e da imagem corporal positiva em universitários. Embora os estudos internacionais apontem resultados promissores, os autores destacaram a escassez de propostas formativas no cenário brasileiro que articulem tais fundamentos ao contexto da formação de professores. Diante disso, o curso foi planejado como um espaço de aprendizagem crítica e reflexiva, em que os participantes pudessem ressignificar suas próprias vivências e experiências corporais e, ao mesmo tempo, desenvolver competências pedagógicas para abordar a temática da imagem corporal em suas futuras práticas profissionais.

Os conteúdos e temas trabalhados em cada encontro foram delineados a partir dos achados de Huguenin *et al.* (2024), que sistematizaram evidências sobre intervenções em imagem corporal entre universitários, apontando lacunas no caráter formativo e recomendando abordagens integradas, como psicoeducação, alfabetização midiática e promoção da autoestima, e Almeida, Huguenin e Morgado (2023), que identificaram múltiplos trechos da BNCC com potencial para subsidiar discussões sobre imagem corporal no âmbito da Educação Física escolar. A proposta pedagógica do VEM A<sup>+</sup> buscou, assim, integrar o referencial crítico da psicoeducação e da alfabetização midiática com os saberes profissionais em construção, considerando o papel estratégico do professor de Educação Física na mediação de experiências

corporais, na valorização da diversidade e na promoção do bem-estar psicossocial dos seus alunos (Neves; Hirata; Tavares, 2015).

O desenvolvimento do curso envolveu um processo criterioso de estruturação temática, definição metodológica e elaboração de dinâmicas. A cada etapa, buscou-se garantir coerência entre os objetivos formativos, os fundamentos teóricos e as práticas vivenciadas. Foram priorizadas metodologias ativas e participativas, capazes de estimular o engajamento crítico dos graduandos e a construção coletiva de saberes. A proposta foi sustentada por uma concepção ampliada de imagem corporal, entendida como uma dimensão relacional e psicossocial, valorizando a escuta, o diálogo e a construção de vínculos como caminhos para o fortalecimento da autoestima e da apreciação corporal no processo formativo dos futuros professores.

O curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup> foi submetido a um processo de avaliação por juízes especialistas, com o objetivo de assegurar a coerência teórica, a pertinência metodológica e a adequação pedagógica da proposta. Os juízes consistiram em quatro profissionais com ampla experiência na área de imagem corporal: uma doutora e três mestres, os três atualmente em processo de doutoramento em Educação. A diversidade de formações e trajetórias dos especialistas permitiu uma análise criteriosa dos conteúdos, dinâmicas e estratégias formativas, contribuindo significativamente para o aprimoramento do curso. As sugestões oferecidas pelo painel foram incorporadas à versão final da intervenção, fortalecendo sua consistência e alinhamento com os objetivos formativos da pesquisa.

A escolha da expressão-signo VEM A<sup>+</sup> merece destaque por sintetizar, em sua forma e sonoridade, os princípios que norteiam a proposta pedagógica do curso de extensão universitária. Mais do que uma simples identificação institucional, o nome funciona como uma convocação performativa à escuta, à transformação e à valorização crítica dos corpos em suas múltiplas dimensões. O VEM funciona como chamado para um deslocamento simbólico e coletivo, entendido não apenas como movimento físico, mas como uma inflexão na maneira de perceber, sentir e habitar o próprio corpo em contextos marcados por normatividades estéticas. Trata-se, assim, de promover uma transformação subjetiva e política que reconfigure a relação com o corpo, ampliando os horizontes de reconhecimento e afirmação.

Em sua pronúncia, “VEM A<sup>+</sup>”, também evoca a expressão “venha mais”, convocando os(as) participantes a se somarem ao movimento, a se integrarem ao grupo e a contribuíremativamente com o processo formativo. O “A<sup>+</sup>”, por sua vez, representa não apenas as iniciais de Autoestima e Apreciação Corporal, mas também simboliza uma trajetória de ampliação, de potência e de valorização das vivências e experiências corporais em sua multiplicidade. Assim,

o nome do curso sintetiza o horizonte ético-político da intervenção: construir espaços educativos em que o corpo seja reconhecido, acolhido e respeitado em sua diversidade, e em que o movimento, físico, afetivo e crítico, seja motor para transformações pessoais, profissionais e coletivas.

A logomarca do curso VEM A<sup>+</sup> foi criada com o intuito de carregar em sua composição visual significados que reforcem a proposta ética e pedagógica da intervenção. A junção entre as letras “V” e “A”, formando um traço, alude ao símbolo do infinito, representação gráfica da ideia de que a imagem corporal é um construto em constante desenvolvimento ao longo da vida, sem ponto final. As cores vibrantes e variadas expressam a diversidade dos corpos, reafirmando o compromisso do curso com a valorização das singularidades e com o combate a padrões excluidores. Já o sinal de “+”, central na composição, transcende seu valor matemático para representar a soma de afetos, vivências, trajetórias e experiências. Ele simboliza a união entre os sujeitos participantes, sugerindo que é na coletividade que se potencializa a construção de uma imagem corporal integrada, plena e positiva (Figura 1).

Figura 1: Logomarca do curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup>.



Fonte: o autor (2025).

#### **5.1.4. Estrutura e descrição do curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup>**

O curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup> foi estruturado em seis encontros formativos, com duração de duas horas cada, realizados semanalmente de forma presencial, totalizando uma carga horária de 12 horas. A proposta organizativa do curso baseou-se em metodologias ativas, dialógicas e afetivas. Cada encontro foi planejado para contemplar vivências, experiências, reflexões, críticas e momentos de compartilhamento coletivo, respeitando a singularidade dos participantes e favorecendo a construção de vínculos, escuta e confiança mútua.

A equipe responsável pela execução e acompanhamento do curso foi composta por estudantes/pesquisadores e profissionais vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ), com atuação interdisciplinar nas áreas de Educação Física, Psicologia e Educação. A coordenação geral da proposta esteve a cargo do pesquisador responsável pela presente tese, que assumiu a condução metodológica da intervenção e o acompanhamento direto dos participantes ao longo dos encontros. A equipe contou ainda com o suporte de alunos vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Aspectos Psicossociais do Corpo (GEPAC) e colaboradores voluntários com experiência em dinâmicas formativas e práticas corporais. Todos os envolvidos participaram previamente de reuniões preparatórias para alinhamento conceitual, definição de estratégias pedagógicas e organização logística do curso. Essa composição buscou garantir um ambiente formativo acolhedor, crítico e eticamente comprometido com os princípios da escuta, da diversidade e da valorização da imagem corporal desenvolvida.

Os temas foram organizados de modo progressivo, iniciando-se por uma abordagem acolhedora e de sensibilização e avançando para discussões mais complexas relacionadas à apreciação corporal, padrões estéticos, influência da mídia e práticas pedagógicas. No primeiro encontro, os participantes foram acolhidos pela equipe responsável, apresentaram-se e compartilharam seus percursos acadêmicos, bem como suas motivações para participar do curso. Em seguida, preencheram os instrumentos quantitativos da pesquisa (pré-teste) e participaram de uma dinâmica de livre associação, na qual registraram as primeiras palavras que lhes vinham à mente ao ouvirem a expressão “imagem corporal”. A partir da exibição coletiva da nuvem de palavras formada, promoveu-se uma discussão inicial sobre os significados atribuídos à temática, culminando na apresentação científica do conceito.

O segundo encontro teve como foco a valorização da autoestima e da apreciação corporal. Por meio da dinâmica “Roda da Apreciação Corporal”, os participantes trocaram

elogios mútuos e refletiram, em grupo, sobre a experiência de receber e reconhecer qualidades positivas relacionadas ao corpo e à personalidade. O encerramento desse encontro foi marcado por uma atividade lúdica com música e movimento, estimulando uma conexão mais positiva e afetiva com o próprio corpo.

No terceiro encontro, trabalhou-se o eixo da alfabetização midiática, com ênfase na análise crítica das imagens de beleza veiculadas pelos meios de comunicação. Os participantes, organizados em grupos, selecionaram imagens midiáticas e as analisaram quanto a elementos como pose, iluminação, retoques e simbologias corporais. Posteriormente, identificaram estereótipos recorrentes e propuseram estratégias para sua desconstrução, relacionando essas reflexões às suas próprias experiências e ao fortalecimento de uma imagem corporal positiva.

O quarto encontro abordou as violências corporais, *bullying*, *teasing* e *body shaming*, por meio da dinâmica “Construindo Pontes de Empatia”. Os participantes relataram anonimamente situações vivenciadas ou presenciadas de violência relacionada ao corpo. Em grupos, discutiram os efeitos dessas experiências e formas possíveis de acolhimento e enfrentamento. O encontro foi encerrado com um minitorneio de queimado, utilizado como metáfora para a promoção de cooperação, respeito e cuidado coletivo.

No quinto encontro, a proposta formativa voltou-se para a prática docente, a partir da articulação entre os conteúdos abordados e a BNCC. Após breve exposição da equipe sobre as interfaces entre imagem corporal, Educação Física escolar e BNCC, os participantes foram organizados em grupos e elaboraram propostas pedagógicas que contemplassem a valorização da imagem corporal integrada, plena e positiva no ambiente escolar. Cada grupo apresentou sua proposta e recebeu devolutivas críticas da equipe e dos colegas, fortalecendo o caráter formativo do processo.

O sexto e último encontro foi dedicado à síntese, avaliação e encerramento do curso de extensão universitária. Os participantes revisitaram os principais temas discutidos ao longo do curso, compartilharam suas percepções e reflexões pessoais, e realizaram o preenchimento dos instrumentos de avaliação (pós-teste). O encerramento foi marcado por uma roda de diálogo afetiva e coletiva.

Durante a realização do curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup>, foram adotadas medidas sistemáticas para assegurar o rigor metodológico e o cumprimento dos princípios éticos da pesquisa. Especificamente, buscou-se: 1) garantir a observância às normativas éticas, com especial atenção à proteção da dignidade e integridade dos participantes; 2) respeitar a duração previamente estipulada para cada encontro formativo, de acordo com o planejamento

apresentado; e 3) assegurar a execução do cronograma e das atividades conforme delineado no Quadro 1, mantendo a coerência entre os objetivos da intervenção, as estratégias adotadas e os registros metodológicos da pesquisa.

Quadro 1 - Descrição dos conteúdos das sessões a serem realizadas.

<b>1º Encontro - Abertura e Apresentação</b>
<p><b>Objetivos do Encontro:</b> criar um ambiente acolhedor e colaborativo; apresentar a equipe e os objetivos do curso; coletar dados iniciais através de questionários quantitativos (pré-teste); introduzir o conceito de imagem corporal através de uma dinâmica participativa.</p>
<p><b>Plano Detalhado:</b></p>
<p><b>1. Acolhimento e Apresentação (15 minutos)</b></p>
<p><b>Boas-vindas e Apresentação da Equipe Responsável (5 minutos)</b></p> <p>Apresentação pessoal do pesquisador responsável.</p> <p>Apresentação da equipe que estará presente nos encontros subsequentes.</p>
<p><b>Apresentação dos Participantes (10 minutos)</b></p> <p>Participantes compartilham seus nomes, períodos cursados e motivações para participar do curso.</p>
<p><b>Observação: Atividade em roda para promover integração e conforto.</b></p>
<p><b>2. Preenchimento dos Questionários Quantitativos (Pré-teste) (30 minutos)</b></p>
<p><b>Distribuição dos Questionários (5 minutos)</b></p> <p>Explicação breve sobre a importância dos questionários para a pesquisa.</p>
<p><b>Tempo para Responder os Questionários (20 minutos)</b></p> <p>Participantes preenchem os questionários fornecidos.</p>
<p><b>Coleta dos Questionários (5 minutos)</b></p> <p>Recolhimento dos questionários preenchidos.</p>
<p><b>3. Dinâmica de Palavras: “Imagem Corporal” (30 minutos)</b></p>
<p><b>Instrução da Dinâmica (3 minutos)</b></p> <p>Explicação da dinâmica: cada participante deve escrever as cinco primeiras palavras que vêm à mente ao ouvir "imagem corporal". <b>Utilização de QR Code do Mentimeter.</b></p>

### **Execução da Dinâmica (7 minutos)**

Participantes escrevem suas palavras pelo Mentimeter.

Criação da Nuvem de Palavras.

### **Discussão da Nuvem de Palavras (20 minutos)**

Exibição da nuvem de palavras e discussão aberta sobre as associações feitas pelos participantes.

### **4. Apresentação Científica do Conceito de Imagem Corporal (35 minutos)**

#### **Exposição Teórica (35 minutos – Responsável: Professor Ms. Vitor Alexandre)**

Apresentação do conceito de imagem corporal com base em referências científicas.

Uso de slides para apoiar a explicação.

Espaço para os participantes tirarem dúvidas e fazerem comentários sobre o conteúdo apresentado.

### **5. Encerramento (10 minutos)**

#### **Resumo do Encontro (10 minutos)**

Recapitulação dos principais pontos discutidos durante o encontro.

Reforço da importância da participação dos alunos no curso.

Informações sobre os próximos encontros.

Agradecimentos pela participação e despedida.

#### **Materiais Necessários:**

Projetor e computador para apresentação de slides.

Questionários impressos e canetas para preenchimento.

QR Code. Software para criação de nuvens de palavras (*Mentimeter*).

Material de apoio (slides, textos científicos, etc.).

#### **Avaliação do Encontro:**

Observação da participação e engajamento dos alunos durante as atividades.

Feedback informal dos participantes sobre o encontro.

**Observações Finais:**

Assegurar que todos os participantes estejam confortáveis e à vontade para participar das atividades.

Flexibilidade para ajustar o tempo das atividades conforme necessário.

Manter um ambiente de respeito e acolhimento durante todo o encontro.

**2º Encontro - Apreciação Corporal**

**Objetivos do Encontro:** discutir a importância da apreciação corporal e sua relação com a autoestima e saúde; analisar os padrões de beleza impostos pela sociedade e seus efeitos; incentivar os participantes a reconhecerem e valorizarem as qualidades positivas de seus corpos; desenvolver uma atitude mais positiva e compassiva em relação ao próprio corpo.

**Plano Detalhado:****1. Acolhimento e Introdução ao Tema (30 minutos)****Boas-vindas e Recapitulativo do Encontro Anterior (10 minutos)**

Recepção dos participantes.

Recapitulação dos principais pontos discutidos no primeiro encontro.

**Introdução ao Tema do Encontro (20 minutos – Responsável: Professor Ms. Felipe Huguenin)**

Apresentação do tema "Apreciação Corporal" e sua importância.

Discussão sobre padrões de beleza impostos pela sociedade e seus impactos na autoestima e saúde.

**2. Dinâmica: Roda da Apreciação Corporal (40 minutos)****Instruções e distribuição de materiais (5 minutos)**

Abrir espaço com a colocação das cadeiras nas laterais da sala.

Explicação da dinâmica: cada participante recebe um cartão para colocar seu nome.

Participantes caminham pela sala, observando os demais.

Ao sinal, os participantes formam duplas para a atividade.

**Escrita dos elogios (5 minutos)**

Colocar música ambiente (*Instrumental*).

Cada participante escreve uma qualidade física ou característica positiva sobre o outro.

Repetição do processo três vezes, para que cada participante receba três elogios diferentes.

### **Compartilhamento dos Elogios (15 minutos)**

Reunião do grupo e compartilhamento dos elogios recebidos.

Cada participante lê em voz alta os elogios escritos sobre si.

### **Discussão e Reflexão (15 minutos)**

Discussão aberta sobre a experiência de receber elogios.

Perguntas para reflexão: *Como você se sentiu ao receber elogios? Essa dinâmica provocou quais sentimentos em você? Você percebia de forma clara os elogios recebidos?*

## **3. Atividade Lúdica: Dança para Apreciação Corporal (40 minutos)**

### **Instruções da Atividade (10 minutos)**

Deslocamento para o Ginásio Poliesportivo.

Explicação sobre a importância de atitudes positivas e compassivas em relação ao próprio corpo.

Introdução à atividade de dança como uma forma de valorização corporal.

### **Execução da Atividade (30 minutos)**

Sessão de dança guiada (*Convidado: Juan*)

Foco na expressão corporal livre e na valorização do corpo.

Reflexão sobre a experiência da dança e como ela ajudou na apreciação corporal.

Fechamento da atividade com mensagens positivas sobre autoestima e saúde.

## **4. Encerramento (10 minutos)**

### **Resumo do Encontro (10 minutos)**

Recapitulação dos principais pontos discutidos durante o encontro.

Reforço da importância da apreciação corporal para a autoestima e saúde.

Informações sobre os próximos encontros.

Agradecimentos pela participação e despedida.

### **Materiais Necessários:**

Cartões e canetas para a dinâmica de elogios.

Equipamento de som e seleção de músicas para a atividade de dança.

Slides ou material visual para a introdução teórica.

#### **Avaliação do Encontro:**

Observação da participação e engajamento dos alunos durante as atividades.

Feedback informal dos participantes sobre o encontro.

Análise das respostas dos participantes às perguntas de reflexão.

#### **Observações Finais:**

Assegurar que todos os participantes estejam confortáveis e à vontade para participar das atividades.

Flexibilidade para ajustar o tempo das atividades conforme necessário.

Manter um ambiente de respeito e acolhimento durante todo o encontro.

### **3º Encontro - Alfabetização Midiática**

**Objetivos do Encontro:** discutir as influências da mídia na construção da imagem corporal; identificar e analisar mensagens midiáticas que promovam padrões inatingíveis de beleza; desenvolver estratégias para uma alfabetização midiática crítica; instruir os participantes a filtrarem informações midiáticas de forma mais consciente.

#### **Plano Detalhado:**

##### **1. Acolhimento (10 minutos)**

##### **Boas-vindas e Recapitulativo do Encontro Anterior (10 minutos)**

Recepção dos participantes.

Recapitulação dos principais pontos discutidos no segundo encontro.

##### **2. Dinâmica: Alfabetização Midiática com Foco na Imagem Corporal (70 minutos)**

##### **Divisão dos Grupos e Instruções (10 minutos)**

Divisão dos participantes em \_\_\_\_ grupos de \_\_\_\_ pessoas.

Explicação da dinâmica e objetivos.

##### **Distribuição e Análise das Imagens (20 minutos)**

Distribuição de imagens de pessoas frequentemente retratadas como belas.

Análise da imagem quanto a poses, iluminação, retoques, roupas, expressões faciais, etc.

#### **Apresentação das análises (40 minutos)**

Cada grupo apresenta suas análises e observações acerca da imagem escolhida.

Discussão sobre como essas imagens são criadas para atender a determinados padrões de beleza.

#### **Criação de Lista de Estereótipos e Ideias de Desconstrução (20 minutos)**

Cada grupo cria uma lista de estereótipos comuns relacionados ao corpo perpetuados pela mídia.

Desenvolvimento de ideias para a desconstrução desses estereótipos.

#### **Discussão e Reflexão (20 minutos)**

Discussão aberta sobre como aplicar as ideias desenvolvidas em suas próprias vidas.

Promoção de uma imagem corporal positiva.

### **3. Estratégias para Alfabetização Midiática Crítica (30 minutos)**

#### **Exposição Teórica (30 minutos – Responsável: Professor Ms. Felipe Huguenin)**

Apresentação de estratégias para desenvolver uma alfabetização midiática crítica.

Uso de exemplos práticos para ilustrar as estratégias.

Espaço para os participantes tirarem dúvidas e fazerem comentários sobre o conteúdo apresentado.

### **4. Encerramento (10 minutos)**

#### **Resumo do Encontro (10 minutos)**

Recapitulação dos principais pontos discutidos durante o encontro.

Reforço da importância da alfabetização midiática para a percepção corporal positiva.

Informações sobre os próximos encontros.

Agradecimentos pela participação e despedida.

#### **Materiais Necessários:**

Celulares com acesso à internet para os participantes.

Projetor e computador para apresentação de slides.

Cartolinhas e canetas para anotações durante a dinâmica.

**Avaliação do Encontro:**

Observação da participação e engajamento dos alunos durante as atividades.

Feedback informal dos participantes sobre o encontro.

Análise das listas de estereótipos e ideias de desconstrução criadas pelos grupos.

**Observações Finais:**

Assegurar que todos os participantes estejam confortáveis e à vontade para participar das atividades.

Flexibilidade para ajustar o tempo das atividades conforme necessário.

Manter um ambiente de respeito e acolhimento durante todo o encontro.

**4º Encontro - Desenvolvendo Filtros Cognitivos contra Violências Corporais**

**Objetivos do Encontro:** conscientizar sobre as diversas formas de violência corporal, como *bullying, body shaming e teasing*; incentivar os participantes a compartilharem suas experiências e emoções relacionadas a essas formas de violência; fornecer estratégias para lidar com essas situações e promover um ambiente inclusivo e respeitoso.

**Plano Detalhado:**

**1. Acolhimento e Introdução ao Tema (30 minutos)**

**Boas-vindas e Recapitulativo do Encontro Anterior (10 minutos)**

Recepção dos participantes.

Recapitulação dos principais pontos discutidos no terceiro encontro.

**Introdução ao Tema do Encontro (20 minutos – Responsável: Professor Patrick Galvão)**

Apresentação dos conceitos de *bullying, body shaming e teasing*.

Discussão sobre as consequências negativas desses comportamentos, com exemplos práticos.

**2. Dinâmica: Construindo Pontes de Empatia (50 minutos)**

**Instruções e Distribuição de Materiais (5 minutos)**

Explicação da dinâmica e objetivos.

Distribuição de cartões para escrita das experiências pessoais.

### **Escrita e Coleta das Experiências (10 minutos)**

Participantes escrevem anonimamente uma experiência relacionada às violências corporais.

Coleta dos cartões pela equipe responsável.

### **Leitura e Discussão de \_\_\_\_ histórias (20 minutos)**

Leitura em voz alta de \_\_\_\_ relatos pela equipe responsável.

Formação de \_\_\_\_ grupos, cada um recebendo uma das histórias para discussão.

Discussão em Grupo

Cada grupo discute como se sentiriam na situação descrita e o que fariam para apoiar a pessoa.

Desenvolvimento de estratégias de apoio e empatia.

### **Apresentação das Conclusões (15 minutos)**

Cada grupo compartilha suas conclusões e estratégias de apoio.

Discussão aberta sobre as ideias apresentadas.

## **3. Atividade Lúdica: Minitorneio de Queimado (30 minutos)**

### **Instruções e Organização (5 minutos)**

Explicação das regras do minitorneio de queimado.

Formação de 3 equipes para o torneio (1 observa e duas jogam).

### **Execução da Atividade (15 minutos)**

Realização do minitorneio, com dois grupos jogando enquanto os demais observam.

Foco na cooperação e diversão.

### **Reflexão e Fechamento da Atividade (10 minutos)**

Reflexão sobre a experiência do torneio e a importância da empatia e respeito no esporte.

Reforço da importância do apoio mútuo na prevenção das violências corporais.

## **4. Encerramento (10 minutos)**

### **Resumo do Encontro (10 minutos)**

Recapitulação dos principais pontos discutidos durante o encontro.

Reforço da importância da empatia, respeito e apoio mútuo.

Informações sobre os próximos encontros.

Agradecimentos pela participação e despedida.

#### **Materiais Necessários:**

Cartões e canetas para a dinâmica de escrita das experiências.

Espaço adequado para a realização do minitorneio de queimado.

Material de apoio (slides, textos, etc.) para a introdução teórica.

#### **Avaliação do Encontro:**

Observação da participação e engajamento dos alunos durante as atividades.

Feedback informal dos participantes sobre o encontro.

Análise das discussões e estratégias desenvolvidas pelos grupos.

#### **Observações Finais:**

Assegurar que todos os participantes estejam confortáveis e à vontade para participar das atividades.

Flexibilidade para ajustar o tempo das atividades conforme necessário.

Manter um ambiente de respeito e acolhimento durante todo o encontro.

### **5º Encontro - Interfaces entre Imagem Corporal, BNCC e Educação Física Escolar**

**Objetivos do Encontro:** aplicar os conhecimentos desenvolvidos nos encontros anteriores na prática profissional; explorar as interfaces entre imagem corporal, BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e educação física escolar; desenvolver e apresentar planos de aula com foco na temática da imagem corporal.

#### **Plano Detalhado:**

##### **1. Acolhimento e Introdução ao Tema (40 minutos)**

##### **Boas-vindas e Recapitulativo dos Encontros Anteriores (10 minutos)**

Recepção dos participantes.

Recapitulação dos principais pontos discutidos nos encontros anteriores.

##### **Introdução ao Tema do Encontro (30 minutos – Responsável: Professor Ms. Vitor Alexandre)**

Apresentação das interfaces entre imagem corporal, BNCC e educação física escolar.

Discussão sobre a relevância da imagem corporal na prática pedagógica e na formação dos alunos.

## ***2. Planejamento de Atividades: Grupos de Trabalho (30 minutos)***

### **Divisão dos Grupos e Instruções (5 minutos)**

Formação de \_\_\_\_ grupos com participantes.

Explicação das tarefas: cada grupo deve planejar uma aula de 30 minutos com foco na imagem corporal.

### **Planejamento das Aulas (25 minutos)**

Cada grupo deve contemplar os seguintes elementos em seu planejamento: Objetivo da aula; Ano de escolaridade; Quantidade de alunos; Materiais necessários; Descrição das atividades; Possíveis avaliações.

A equipe responsável circula pelos grupos, fazendo intervenções e oferecendo orientação.

Cada grupo finaliza seu planejamento e se prepara para a apresentação.

## ***3. Apresentações Práticas e Discussão (40 minutos)***

### **Apresentação dos Grupos (40 minutos)**

Cada grupo apresenta sua aula de 30 minutos para o grande grupo.

Tempo para cada apresentação: aproximadamente 7-8 minutos, incluindo perguntas e comentários.

Intervenções da equipe responsável durante as apresentações.

Discussão aberta entre todos os participantes sobre as apresentações, focando nas ideias inovadoras e nas possíveis sugestões.

## ***4. Encerramento (10 minutos)***

### **Resumo do Encontro (10 minutos)**

Recapitulação dos principais pontos discutidos e apresentados durante o encontro.

Reforço da importância de integrar a temática da imagem corporal na educação física escolar.

Informações sobre os próximos encontros.

Agradecimentos pela participação e despedida.

#### **Materiais Necessários:**

Quadro branco e marcadores ou *flip chart* para anotações.

Material audiovisual (projetor e computador) para apresentação das ideias.

Papel, canetas e materiais diversos para o planejamento das aulas.

Recursos para demonstração das atividades planejadas, se necessário.

#### **Avaliação do Encontro:**

Observação da participação e engajamento dos alunos durante as atividades.

Feedback das apresentações e discussões.

Análise dos planejamentos de aula apresentados pelos grupos.

#### **Observações Finais:**

Assegurar que todos os participantes estejam confortáveis e à vontade para compartilhar suas ideias.

Flexibilidade para ajustar o tempo das atividades conforme necessário.

Manter um ambiente de respeito e acolhimento durante todo o encontro.

### **6º Encontro - Confluência de Conhecimentos**

**Objetivos do Encontro:** revisar os principais pontos abordados durante o Curso de Extensão Universitária; compartilhar reflexões e aprendizados dos participantes ao longo do processo; reforçar a importância de uma imagem corporal positiva.

Coletar dados finais através de questionários quantitativos e qualitativos.

#### **Plano Detalhado:**

##### **1. Acolhimento e Introdução (20 minutos)**

##### **Boas-vindas e Recapitulativo dos Encontros Anteriores (10 minutos)**

Recepção dos participantes.

Breve recapitulação dos temas e atividades abordados nos encontros anteriores.

##### **Introdução ao Encontro Final (10 minutos – Responsável: Professor Ms. Felipe Huguenin)**

Explicação da importância de consolidar os conhecimentos adquiridos e refletir sobre o processo.

## **2. Revisão dos Principais Pontos (30 minutos)**

### **Revisão Teórica (15 minutos – Responsáveis: Professores palestrantes dos encontros anteriores)**

Revisão dos principais conceitos abordados: imagem corporal, *bullying*, *body shaming*, *teasing*, alfabetização midiática, entre outros.

Discussão sobre a integração desses conceitos na prática profissional.

### **Atividade de Reflexão (15 minutos)**

Atividade em grupo onde os participantes discutem e listam os principais aprendizados adquiridos durante o curso.

## **3. Reforço da Importância da Imagem Corporal Positiva (20 minutos)**

### **Exposição Final (20 minutos)**

Reforço da importância de uma imagem corporal positiva.

Discussão sobre o impacto de uma imagem corporal positiva na vida pessoal e profissional.

## **4. Preenchimento dos Questionários Quantitativos (30 minutos)**

### **Distribuição dos Questionários (5 minutos)**

Entrega dos questionários quantitativos (pós-teste) e semiestruturados (qualitativos).

### **Tempo para Responder os Questionários (25 minutos)**

Participantes preenchem os questionários fornecidos.

Recolhimento dos questionários preenchidos.

## **5. Encerramento (20 minutos)**

Agradecimentos finais pela participação e contribuição ao longo do curso.

Explicação sobre o *Follow-up* (26/11/2024) e as entrevistas individuais.

Informações sobre possíveis futuras iniciativas e como manter contato.

**Materiais Necessários:**

Projetor e computador para apresentação de slides.

Questionários impressos e canetas para preenchimento.

Papel e canetas para anotações durante as atividades de reflexão.

**Avaliação do Encontro:**

Observação da participação e engajamento dos alunos durante as atividades.

Análise das respostas dos questionários quantitativos e qualitativos.

Feedback informal dos participantes sobre o encontro e o curso como um todo.

**Observações Finais:**

Assegurar que todos os participantes estejam confortáveis e à vontade para compartilhar suas reflexões.

Flexibilidade para ajustar o tempo das atividades conforme necessário.

Manter um ambiente de respeito e acolhimento durante todo o encontro.

Fonte: o autor (2025).

Essa estrutura, ao articular vivência, reflexão crítica e formação profissional, visou consolidar o curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup> como uma experiência pedagógica de intervenção situada, sensível e politicamente engajada. Seu foco recai sobre o desenvolvimento de uma imagem corporal integrada, plena e positiva entre os futuros professores de Educação Física, bem como sobre a formação de profissionais comprometidos com a valorização da diversidade e com o enfrentamento das múltiplas violências que atravessam os corpos no contexto educacional.

**5.1.5. Procedimentos para aplicabilidade do VEM A<sup>+</sup>**

A aplicabilidade do curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup>, Viver Em Movimento: Autoestima e Apreciação Corporal, envolveu uma série de etapas éticas, logísticas e operacionais que precederam sua execução. Inicialmente, a proposta de intervenção foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CONEP). O projeto foi aprovado e sua realização autorizada com estudantes universitários.

Com a aprovação ética, foram iniciados os procedimentos logísticos para viabilização do curso. Os espaço, uma sala de aula e a quadra do ginásio poliesportivo, foram reservados no campus da UFRRJ, mais precisamente no Departamento de Educação Física e Desportos e no Departamento de Esporte e Lazer, considerando acessibilidade e espaço adequado aos participantes. Os encontros foram agendados para as terças-feiras, de 10 horas às 12 horas, conforme levantamento prévio de disponibilidade de horários entre as disciplinas da grade curricular da graduação. Além disso, foram garantidos os recursos audiovisuais e materiais físicos necessários para o bom andamento das atividades, incluindo uma televisão, caixa de som, notebook, papéis, canetas e cartolinhas.

No que se refere aos materiais, foi organizada previamente toda a papelaria e recursos físicos necessários. Isso incluiu a impressão dos instrumentos da coleta quantitativa, questionário sociodemográfico, SATAQ-4, BAS-2 e EAR, pensados para os três momentos de aplicação, pré-teste, pós-teste e *follow-up*. Além disso, foram preparados lista de presença, cartões, etiquetas, pastas, envelopes e demais materiais utilizados nas dinâmicas como bolas e cordas.

O curso foi previamente cadastrado no SIGAA, seguindo os trâmites formais exigidos pela Universidade para a oferta de atividades de extensão. Após a submissão da proposta e validação dos dados no sistema, aguardou-se o aval do setor responsável pelas ações extensionistas, que avaliou a compatibilidade da proposta com os princípios e diretrizes da extensão universitária. Somente após essa autorização institucional é que o formulário de inscrições foi liberado no SIGAA, permitindo que estudantes interessados efetuassem a matrícula de forma regular e vinculada à certificação posterior. Esse processo assegurou o alinhamento do VEM A<sup>+</sup> às normas institucionais e garantiu a legitimidade acadêmica da oferta do curso.

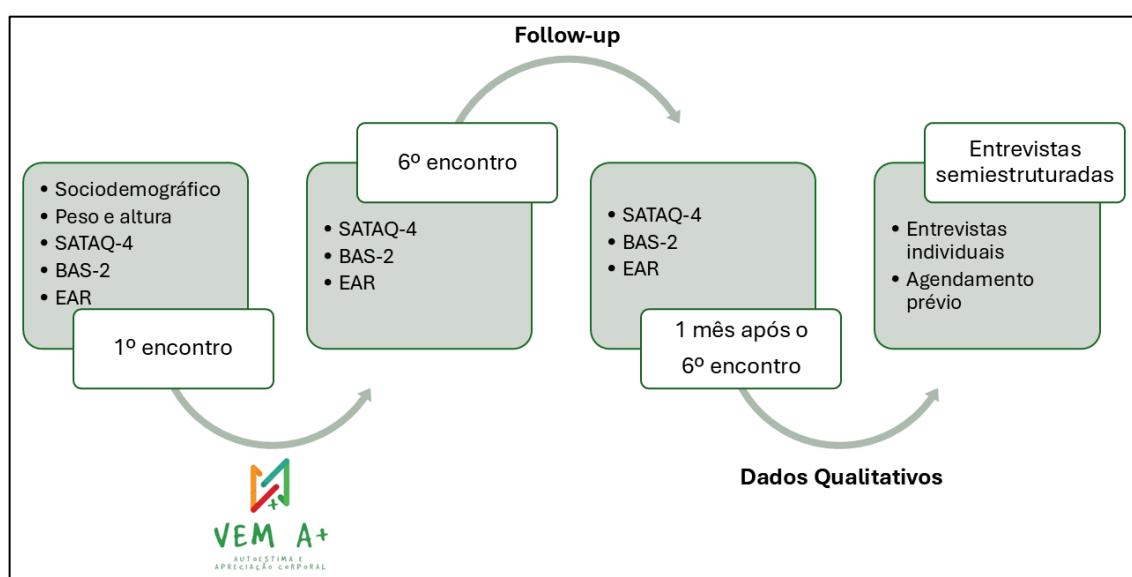
A divulgação do curso foi realizada de forma estratégica e multicanal, com o objetivo de alcançar um público diversificado de graduandos do Curso de Educação Física da UFRRJ. Foram utilizados informes orais realizados diretamente em salas de aula, com autorização dos docentes, o que possibilitou um contato mais próximo e personalizado com os discentes. Além disso, os membros do GEPAC realizaram convites pessoais. A equipe também investiu na divulgação digital, utilizando as redes sociais do GEPAC e dos próprios membros para ampliar o alcance da proposta, reforçando a identidade visual do curso e estimulando a participação voluntária por meio de postagens atrativas e informativas. Essa articulação entre estratégias

presenciais e virtuais possibilitou uma boa adesão ao curso e favoreceu a criação de um vínculo inicial com os participantes antes mesmo do primeiro encontro.

Paralelamente, foram realizadas reuniões preparatórias com a equipe responsável, envolvendo a orientadora da pesquisa, o pesquisador coordenador, alunos do PPGEduc/UFRRJ, integrantes do GEPAC e professores convidados. Essas reuniões visaram o alinhamento conceitual da proposta, a definição clara de papéis e funções em cada encontro e a organização das estratégias metodológicas adotadas ao longo da intervenção. Os professores colaboradores, com experiência na temática e vínculo institucional com a universidade, contribuíram com atividades específicas e enriqueceram o processo formativo.

Por fim, a coleta de dados foi organizada em três momentos distintos. O primeiro ocorreu no encontro inaugural (pré-teste), com aplicação presencial dos instrumentos quantitativos antes do início das atividades: questionário sociodemográfico e dados de massa corporal e estatura; SATAQ-4; BAS-2 e EAR. O segundo momento de coleta (pós-teste) foi realizado no sexto encontro, após a conclusão do curso VEM A<sup>+</sup>, utilizando os seguintes instrumentos: SATAQ-4; BAS-2 e EAR. O terceiro momento correspondeu à etapa de *follow-up*, realizada um mês após o término do curso, com reaplicação dos instrumentos utilizados no pós-teste, para avaliar a sustentação de possíveis efeitos da intervenção. Todas as coletas foram conduzidas de forma presencial, com apoio da equipe, em ambiente reservado e com garantia do sigilo e de autonomia dos respondentes. A Figura 2 apresenta um organograma com os instrumentos e momentos do curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup>.

Figura 2: Organograma do curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup>.



Fonte: o autor (2025).

### **5.1.6. Análise estatística**

Inicialmente, foi realizada uma análise estatística descritiva e exploratória das variáveis sociodemográficas da amostra. Essa etapa envolveu o cálculo de médias e desvios padrão para variáveis contínuas, como idade e índice de massa corporal (IMC), bem como a verificação das frequências absolutas e relativas para variáveis categóricas, como gênero, raça/cor, período acadêmico na graduação, renda familiar e naturalidade. O objetivo dessa análise foi caracterizar o perfil dos participantes e fornecer subsídios para a contextualização dos dados nas etapas subsequentes da investigação.

A análise quantitativa foi conduzida, em seguida, por meio de uma análise exploratória dos dados, considerando as distribuições, frequências, parâmetros de tendência central, por meio das médias, e de dispersão, a partir dos desvios padrão. Essa etapa permitiu uma visualização das pontuações totais da SATAQ-4, das BAS-2 e da EAR, além dos escores das subescalas que compõe a SATAQ-4, Internalização do ideal de corpo magro, Internalização do ideal de corpo atlético, pressão da família, pressão dos pares e pressão da mídia.

Posteriormente, foi realizada a verificação da normalidade das distribuições das diferenças entre os momentos de avaliação, pré-teste, pós-teste e *follow-up*, por meio do teste de *Shapiro-Wilk*. As variáveis SATAQ-4, BAS-2 e EAR apresentaram distribuições normais, o que autorizou o uso do teste *t* pareado para comparar os escores entre os três momentos avaliativos.

Com relação às subescalas da SATAQ-4, o teste de *Shapiro-Wilk* indicou que a Internalização do ideal de corpo magro e a Internalização do ideal de corpo atlético apresentaram distribuição normal nos três momentos de avaliação. As demais subescalas apresentaram pelos menos um momento com violação do pressuposto de normalidade, com  $p < 0,05$ , especialmente a subescala Pressão da mídia, que não atendeu ao critério em nenhum dos três momentos. Dessa forma, para cada subescala, a escolha entre o teste *t* pareado e o teste de *Wilcoxon Signed-Rank* foi realizada com base nos achados de normalidade.

Adicionalmente, foi calculado o tamanho do efeito por meio do *d* de *Cohen*, com o objetivo de estimar a magnitude das diferenças entre os momentos avaliativos. O cálculo foi conduzido a partir das médias e desvios padrão das diferenças entre os momentos pareados, permitindo classificar os efeitos observados. A inclusão dessa métrica visou complementar a análise estatística com uma estimativa quantitativa da magnitude dos efeitos da intervenção. Cabe ressaltar que o *d* de *Cohen* foi calculado apenas para os casos em que houve significância estatística no teste anterior.

Todas as análises estatísticas foram realizadas no programa R, versão 4.1.0, com a utilização de pacotes específicos. O R é um *software* de código aberto, gratuito, fruto de colaboração internacional e amplamente utilizado em pesquisas científicas, permitindo análises estatísticas abrangentes e de fácil utilização (R Development Core Team, 2025).

## 5.2. Segunda etapa

A segunda etapa, de natureza qualitativa, exploratória e compreensiva, concentrou-se nas narrativas dos graduandos sobre a experiência formativa proporcionada pelo VEM A<sup>+</sup>. Quinze concluintes do curso participaram de entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas na íntegra, a fim de explicitar os sentidos que atribuíram às mudanças pessoais, à projeções pedagógicas e à construção da identidade docente. O *corpus* textual resultante foi submetido, em um primeiro momento, a procedimentos lexicométricos<sup>16</sup> no *software* IRaMuTeQ – *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (Ratinaud, 2009), que geraram nuvem de palavras, Classificação Hierárquica descendente (CHD) e Análise de Similitude; em seguida, foi examinado por meio da análise de conteúdo categorial de base semântica proposta por Bardin (2016). A integração dessas duas abordagens permitiu ampliar e aprofundar a compreensão dos efeitos subjetivos da intervenção, oferecendo evidências convergentes que complementam os achados quantitativos da etapa anterior.

### 5.2.1. Participantes

A etapa qualitativa contou com a adesão voluntária de 15 participantes, o que representa aproximadamente 40% do total de concluintes do curso de extensão VEM A<sup>+</sup>. O convite para a participação nas entrevistas foi realizado presencialmente no sexto encontro e reforçado durante o momento do *follow-up*, sendo direcionado àqueles que demonstraram interesse e disponibilidade para contribuir com a continuidade da pesquisa. As entrevistas foram agendadas individualmente, em horários compatíveis com a rotina acadêmica dos graduandos. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), além do Termo de

---

<sup>16</sup> A lexicometria pode ser compreendida como um conjunto de procedimentos formais que reorganizam a estrutura de textos e realizam cálculos estatísticos a partir de seu vocabulário, aplicando métodos quantitativos (estatística descritiva e inferencial) a dados qualitativos com o objetivo de observar regularidades lexicais e padrões discursivos. Tal abordagem permite identificar relações entre palavras, campos semânticos e estruturas discursivas recorrentes, sendo amplamente utilizada na análise automatizada de dados textuais por meio de softwares como o IRaMuTeQ (Sousa, 2021).

autorização de uso de imagem e som de voz, autorizando o uso dos dados em consonância com os princípios éticos da pesquisa científica.

### **5.2.2. Instrumento**

O instrumento utilizado para a etapa qualitativa foi uma entrevista semiestruturada (Apêndice III), composto por questões abertas organizadas em três eixos temáticos: 1º) vivências formativas e impactos pessoais; 2º) projeções pedagógicas e aplicabilidade profissional; e (3) sentidos atribuídos à formação e trajetória docente. As perguntas foram elaboradas com base nos objetivos centrais da pesquisa e nos conteúdos trabalhados ao longo do curso VEM A<sup>+</sup>. Entre elas, destacam-se: “E você acredita que o curso acrescentou à sua formação como graduando(a) em educação física?”, “Você acredita que o curso preparou você para lidar com os desafios relacionados à imagem corporal no ambiente escolar?”, “Você percebe uma relação direta entre Educação Física, imagem corporal e BNCC?”. O roteiro teve como finalidade favorecer a produção de narrativas reflexivas sobre a experiência formativa, o vínculo com a futura prática profissional e a construção identitária dos participantes. Além das perguntas estruturadas, foram incluídas questões complementares ao final da entrevista, permitindo o compartilhamento de sugestões para o curso, experiências marcantes e considerações livres. O instrumento foi previamente avaliado pelos mesmos pesquisadores que criaram a estrutura do curso de extensão universitária.

### **5.2.3. Procedimento para aplicabilidade da entrevista semiestruturada**

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas de forma individual no Laboratório do GEPAC, localizado no campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em ambiente reservado e acolhedor, que garantiu condições adequadas de privacidade, escuta qualificada e segurança ética. O convite à participação foi inicialmente apresentado no sexto encontro do curso VEM A<sup>+</sup> e posteriormente reforçado durante o momento de *follow-up*.

Os estudantes interessados agendaram horários específicos para a entrevista, considerando sua disponibilidade. A média de duração das entrevistas foi de, aproximadamente, 20 minutos. Antes do início da gravação, os participantes foram novamente informados sobre os objetivos da entrevista, a confidencialidade das informações e o caráter voluntário da participação.

Todos haviam previamente assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de autorização para uso de imagem e som da voz, conforme exigido pelo

Comitê de Ética. Além disso, cada participante reiterou oralmente seu consentimento no início da gravação, a fim de assegurar transparência e conformidade com os princípios éticos da pesquisa científica. As entrevistas foram gravadas com dispositivo digital e transcritas na íntegra.

#### **5.2.4. Análises**

A análise dos dados qualitativos foi conduzida com base em duas abordagens, articulando procedimentos lexicométricos automatizados, por meio do *software* IRaMuTeQ (Ratinaud, 2009), e análise de conteúdo categorial de base semântica, conforme proposta por Bardin (2016). Essa combinação metodológica buscou ampliar a profundidade interpretativa da pesquisa, aliando a objetividade da lexicometria à sensibilidade hermenêutica das categorias emergentes.

Inicialmente, as entrevistas transcritas foram organizadas em um *corpus* textual e submetidas ao *software* IRaMuTeQ, amplamente utilizado em pesquisas nas áreas da educação e ciências humanas. O *corpus* foi processado em três etapas analíticas complementares. Primeiramente, gerou-se uma nuvem de palavras, representando graficamente os termos com maior frequência no conjunto das falas, permitindo uma visualização inicial dos campos lexicais predominantes. Em seguida, realizou-se a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que organiza os segmentos de texto com base na frequência e na coocorrência de palavras, distribuindo-os em classes semânticas que evidenciam eixos temáticos recorrentes e estruturas discursivas compartilhadas entre os participantes. Por fim, aplicou-se a Análise de Similitude, técnica que identifica conexões léxicas e estruturas coocorrentes, revelando núcleos discursivos e suas articulações conceituais.

Posteriormente, foi conduzida uma análise de conteúdo orientada pela técnica categorial semântica, com base no referencial de Bardin (2016), buscando aprofundar a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes à experiência vivenciada no curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup>. O processo interpretativo seguiu as etapas clássicas propostas pela autora: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A categorização das falas considerou a identificação de unidades de significado e sua posterior organização em categorias temáticas, a partir da relevância, recorrência e densidade das manifestações discursivas. Essa etapa interpretativa visou explorar os sentidos subjetivos atribuídos à intervenção, articulando os achados lexicais às dimensões formativas, identitárias e profissionais envolvidas na experiência dos graduandos.

### **5.3. Aspectos Éticos**

A presente pesquisa possui a aprovação do Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/Plataforma Brasil), com parecer consubstanciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O registro para a devida comprovação é constituído pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), sob numeração: 76725223.5.0000.0311 e do número do parecer: 6.643.681 (Anexo I). Cabe ressaltar que o presente pesquisador assumiu o compromisso de enviar 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.

## **6. RESULTADOS**

Esta seção reúne, de forma integrada, os resultados obtidos nas duas etapas do estudo, combinando evidências estatísticas da primeira etapa com análises qualitativas derivadas das entrevistas semiestruturadas da segunda etapa.

### **6.1. Primeira etapa**

A primeira etapa, quantitativa, examinou os efeitos do curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup> sobre determinadas variáveis psicossociais relacionadas à imagem corporal. Foram acompanhados 33 graduandos do Curso de Educação Física que completaram todas as fases de coleta, pré-teste, pós-teste e *follow-up*, com a aplicação dos instrumentos SATAQ-4, BAS-2 e EAR, além de um questionário sociodemográfico com massa corporal e estatura autorreferidos. Os dados foram submetidos a testes estatísticos específicos, o que permitiu identificar mudanças imediatas quanto sua sustentação um mês após a intervenção.

#### **6.1.1. Curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup>: aspectos quantitativos**

A amostra deste estudo foi composta por 33 estudantes universitários do Curso de Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com idades entre 21 e 36 anos. A média das idades foi de 24,2 anos e o desvio padrão foi 2,6. A maioria dos participantes se identificou como do gênero feminino (55%), seguido do gênero masculino (39%), um participante não binário (3%) e uma pessoa preferiu não se declarar (3%). Em relação à orientação sexual, 61% se declararam heterossexuais, 18% bissexuais, 9% homossexuais, 3% pansexual e 9% preferiram não se declarar.

Quanto à raça/cor, 43% se autodeclararam pardos, 36% brancos, 15% pretos e 6% não declararam. Referindo-se a renda familiar, 21% indicaram renda inferior à um salário-mínimo, 22% entre 1 e 2 salários-mínimos, 51% entre 3 e 5 e 6% mais de 5 salários-mínimos. Em termos de naturalidade, a maioria dos participantes, 70%, nasceu no município do Rio de Janeiro. Quanto ao bairro de residência, predominou Campo Grande com cerca de 30%, seguido por Seropédica com 24% e Nova Iguaçu com 21%.

O Índice de Massa Corporal (IMC) médio foi de 25,3  $Kg/m^2$ , com 5,3 de desvio padrão e variação entre 19,7  $Kg/m^2$  e 43,3  $Kg/m^2$ . Quanto ao tempo de graduação, 2 participantes eram ingressantes do 1º período (6%), 7 encontravam-se nos períodos intermediários, do 3º ao 6º (21%) e 24 estavam nos períodos finais da graduação, ou seja, 73% eram concluintes.

Cabe destacar que, embora 38 estudantes tenham concluído o curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup>, apenas 33 deles participaram do momento do *follow-up*, realizado um mês após o encerramento das atividades presenciais. Essa diferença representa uma perda amostral de aproximadamente 13% entre os concludentes do curso. Considerando esse recorte, a amostra final analisada neste estudo foi composta exclusivamente pelos participantes que, além de cumprirem os critérios de conclusão do curso, também aderiram à coleta de dados no momento posterior à intervenção. Para registrar momentos-chave dos encontros presenciais, apresenta-se no Apêndice IV, um conjunto de fotografias obtidas com a devida autorização dos participantes.

A análise quantitativa permitiu a visualização das pontuações totais da SATAQ-4, das BAS-2 e da EAR, além dos escores das subescalas que compõem a SATAQ-4: Internalização do ideal de corpo magro, Internalização do ideal de corpo atlético, Pressão da família, Pressão dos pares e Pressão da mídia. Conforme os dados apresentados na Tabela 1, observam-se variações entre os três momentos avaliativos, com reduções graduais em determinados fatores da SATAQ-4, especialmente nos escores relacionados à internalização de ideais estéticos. Em contrapartida, as médias da BAS-2 e da EAR demonstraram elevação ao longo do tempo, indicando mudanças positivas na apreciação corporal e na autoestima dos participantes. Esses resultados descritivos fornecem uma base preliminar para as análises subsequentes, que visam verificar a significância estatística das diferenças observadas.

Tabela 1: Médias e desvios padrão das variáveis do estudo nos momentos pré-teste, pós-teste e *follow-up* (N=33).

Variável	Pré-teste (Média ± D.P.)	Pós-teste (Média ± D.P.)	<i>Follow-up</i> (Média ± D.P.)
Internalização do ideal de corpo magro (SATAQ-4)	13,2 ± 4,35	12,7 ± 4,12	12,7 ± 4,59
Internalização do ideal de corpo atlético (SATAQ-4)	15,7 ± 4,63	14,2 ± 4,70	13,6 ± 4,40
Pressão da família (SATAQ-4)	10,4 ± 4,51	10,5 ± 4,27	11,2 ± 3,85
Pressão dos pares (SATAQ-4)	6,9 ± 3,69	7,9 ± 3,90	7,2 ± 3,45
Pressão da mídia (SATAQ-4)	13,5 ± 5,33	13,1 ± 4,93	13,8 ± 5,27
SATAQ-4 (total)	59,6 ± 13,94	58,5 ± 14,42	58,5 ± 14,78
BAS-2	32,8 ± 8,13	34,8 ± 8,43	35,3 ± 7,11
EAR	26,7 ± 4,67	27,9 ± 5,20	29,2 ± 4,64

Nota: D.P. = Desvio Padrão. Fonte: o autor (2025).

A Tabela 2 apresenta os resultados do teste de normalidade de *Shapiro-Wilk* aplicado às variáveis nos três momentos avaliativos. Observa-se que as variáveis referentes aos escores totais da SATAQ-4, da BAS-2 e da EAR apresentaram p-valores superiores ao nível de significância adotado, ou seja,  $\alpha = 0,05$ , em todos os momentos, indicando a presença de distribuições gaussianas. Por essa razão, foi possível empregar o teste *t* pareado para análise das diferenças entre os escores dessas variáveis ao longo do tempo. Em contrapartida, as subescalas Pressão dos pares e Pressão da mídia apresentaram violações à normalidade em pelo menos dois dos três momentos, enquanto a subescala Pressão da família violou esse pressuposto especificamente no pós-teste. Assim, optou-se por testes não paramétricos nesses casos.

Tabela 2: Resultados do teste de normalidade de *Shapiro-Wilk* para as variáveis nos três momentos avaliativos.

Variável	Pré-teste p-valor	Pós-teste p-valor	<i>Follow-up</i> p-valor
Internalização do ideal de corpo magro (SATAQ-4)	0,6807	0,2907	0,4012
Internalização do ideal de corpo atlético (SATAQ-4)	0,2755	0,8457	0,8524
Pressão da família (SATAQ-4)	0,0902	<b>0,0312</b>	0,2827
Pressão dos pares (SATAQ-4)	<b>&lt;0,001</b>	<b>0,0011</b>	<b>&lt;0,001</b>
Pressão da mídia (SATAQ-4)	<b>0,0058</b>	0,0655	<b>0,0050</b>
SATAQ-4 (total)	0,3137	0,6934	0,3336
BAS-2	0,3226	0,7794	0,4745
EAR	0,6697	0,4151	0,7792

Nota: Considerou-se distribuição normal quando  $p > 0,05$ . Os valores em vermelho indicam violação da normalidade. Fonte: o autor (2025).

A verificação da normalidade foi acompanhada também por inspeção gráfica, por meio de histogramas e gráficos Q-Q, como forma de complementar os achados estatísticos, conforme o Apêndice V.

A Tabela 3 apresenta os resultados obtidos a partir dos testes estatísticos utilizados para verificar as diferenças entre os momentos avaliativos, pré-teste, pós-teste e *follow-up*, nas

variáveis investigadas. Foram realizados testes *t* pareados para as comparações entre escores de medidas que apresentavam distribuição normal e teste de *Wilcoxon Signed-Rank* para amostras pareadas nos casos em que os pressupostos de normalidade foram violados, conforme previamente identificados nos testes de Shapiro-Wilk. As análises mostraram diferenças estatisticamente significativas em três variáveis: Internalização do ideal de corpo atlético, uma das subescalas da SATAQ-4, apreciação corporal por meio da BAS-2 e autoestima a partir da EAR.

Tabela 3: Resultados dos testes estatísticos comparando os escores das variáveis entre os momentos pré-teste, pós-teste e *follow-up*.

Variável	Momentos	Tipo de teste	p-valor	Interpretação	Efeito (d de Cohen)
Internalização do ideal de corpo magro (SATAQ-4)	Pré vs. Pós	<i>t</i> pareado	0,2871	Sem diferença	—
	Pré vs. <i>Follow-up</i>	<i>t</i> pareado	0,3723	Sem diferença	—
	Pós vs. <i>Follow-up</i>	<i>t</i> pareado	0,8618	Sem diferença	—
Internalização do ideal de corpo atlético (SATAQ-4)	Pré vs. Pós	<i>t</i> pareado	<b>0,0029</b>	Redução significativa	d = 0,31 (pequeno)
	Pré vs. <i>Follow-up</i>	<i>t</i> pareado	<b>0,0002</b>	Redução significativa	d = 0,46 (pequeno)
	Pós vs. <i>Follow-up</i>	<i>t</i> pareado	0,1338	Sem diferença	—
Pressão da família (SATAQ-4)	Pré vs. Pós	Wilcoxon	0,8094	Sem diferença	—
	Pré vs. <i>Follow-up</i>	<i>t</i> pareado	0,2910	Sem diferença	—
	Pós vs. <i>Follow-up</i>	Wilcoxon	0,1394	Sem diferença	—
Pressão dos pares (SATAQ-4)	Pré vs. Pós	Wilcoxon	0,1386	Sem diferença	—
	Pré vs. <i>Follow-up</i>	Wilcoxon	0,6243	Sem diferença	—

	Pós vs. <i>Follow-up</i>	Wilcoxon	0,1485	Sem diferença	—
Pressão da mídia (SATAQ-4)	Pré vs. Pós	Wilcoxon	0,8974	Sem diferença	—
	Pré vs. <i>Follow-up</i>	Wilcoxon	0,4447	Sem diferença	—
	Pós vs. <i>Follow-up</i>	Wilcoxon	0,1982	Sem diferença	—
SATAQ-4 (total)	Pré vs. Pós	<i>t</i> pareado	0,4412	Sem diferença	—
	Pré vs. <i>Follow-up</i>	<i>t</i> pareado	0,5430	Sem diferença	—
	Pós vs. <i>Follow-up</i>	<i>t</i> pareado	1,0000	Sem diferença	—
BAS-2	Pré vs. Pós	<i>t</i> pareado	<b>0,0062</b>	Aumento significativo	d = 0,24 (pequeno)
	Pré vs. <i>Follow-up</i>	<i>t</i> pareado	<b>0,0008</b>	Aumento significativo	d = 0,32 (pequeno)
	Pós vs. <i>Follow-up</i>	<i>t</i> pareado	0,4214	Sem diferença	—
EAR	Pré vs. Pós	<i>t</i> pareado	<b>0,0330</b>	Aumento significativo	d = 0,24 (pequeno)
	Pré vs. <i>Follow-up</i>	<i>t</i> pareado	<b>&lt;0,0001</b>	Aumento significativo	d = 0,53 (médio)
	Pós vs. <i>Follow-up</i>	<i>t</i> pareado	<b>0,0056</b>	Aumento significativo	d = 0,26 (pequeno)

Nota: Os valores de p destacados em azul indicam resultados estatisticamente significativos, com base no nível de significância de  $\alpha = 0,05$ . Fonte: o autor (2025).

A subescala de Internalização do ideal de corpo atlético apresentou reduções significativas nos escores entre o momento pré e o pós-teste, bem como entre o pré-teste e o *follow-up*, com tamanhos de efeito classificados como pequenos, d = 0,31 e d = 0,46, respectivamente, sugerindo que a intervenção contribuiu com a diminuição da internalização

das pressões socioculturais que valorizam um corpo atlético como ideal de aparência entre os participantes.

De forma complementar, os escores da BAS-2 indicaram um aumento estatisticamente significativo na apreciação corporal dos graduandos que participaram do VEM A<sup>+</sup> entre os momentos pré e pós-teste, e entre pré-teste e *follow-up*, também com efeitos de pequena magnitude,  $d = 0,24$  e  $d = 0,32$ , respectivamente. Esses achados sugerem que a intervenção contribuiu para o fortalecimento de uma relação mais positiva e respeitosa com o próprio corpo.

Em relação à autoestima, avaliada a partir da EAR, observou-se aumentos significativos nos três momentos avaliados. Os efeitos foram pequenos entre os momentos pré e pós-teste, com  $d = 0,24$ , e entre pós-teste e *follow-up*,  $d = 0,26$ . Entre pré-teste e *follow-up* o efeito foi moderado, com  $d = 0,53$ , indicando que os efeitos do VEM A<sup>+</sup> neste aspecto foram tanto imediatos quanto sustentados ao longo do tempo.

As demais variáveis pesquisadas, incluindo as subescalas Pressão da família, Pressão dos pares e Pressão da mídia, bem como o escore total da SATAQ-4 e a subescala Internalização do ideal de corpo magro, não apresentaram diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das comparações realizadas.

Esses resultados sugerem que, embora o curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup> tenha influenciado positivamente a apreciação corporal e a autoestima dos participantes, além de reduzir parcialmente a Internalização do ideal de corpo atlético, ela não produziu efeitos significativos sobre as atitudes socioculturais em relação à aparência no período avaliado.

## 6.2. Segunda etapa

A segunda etapa, qualitativa, aprofundou a compreensão acerca do curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup> por meio de dois momentos analíticos complementares. Inicialmente, os *corpus* textuais das entrevistas semiestruturadas foram processadas no IRaMuTeQ para gerar resultados lexicométricos. Em seguida, os mesmos *corpus* foram submetidos à uma análise de conteúdo, permitindo interpretar, à luz da experiência vivida pelos graduandos, os sentidos atribuídos ao curso nas dimensões formativas, identitárias e pedagógicas. A combinação dessas abordagens oferece uma visão integrada dos significados construídos pelos participantes, complementando os achados quantitativos apresentados na primeira etapa.

#### **6.2.1. Corpos e narrativas: análise lexicométrica dos sentidos atribuídos ao VEM A<sup>+</sup>**

Os 15 participantes desta etapa tinham entre 22 e 27 anos, média de idade de 24,13 anos, com desvio padrão de 1,41. A maioria (53%) se autodeclarou do gênero feminino e 73% estavam no 8º período ou superior da graduação. A análise textual realizada com o auxílio do software IRaMuTeQ possibilitou a identificação de padrões léxicos relevantes nas narrativas dos participantes sobre o curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup>. Os resultados apresentados levaram em consideração: a nuvem de palavras formada com as 125 formas com maior frequência; a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e a análise de similitude.

A nuvem de palavras (Figura 3) apresenta, graficamente, as palavras com maior frequência absoluta no *corpus* analisado. Os termos com destaque visual expressivo, “ser”, “gente”, “ter”, “curso”, “achar”, “porque”, “então”, “professor”, “imagem”, “físico”, indicam o campo semântico central das percepções dos participantes. Observa-se a predominância de verbos e pronomes que remetem à subjetividade e ao envolvimento pessoal com os temas trabalhados no curso, bem como termos diretamente associados à prática docente e ao corpo, como: “imagem”, “físico”, “corporal” e “professor”.

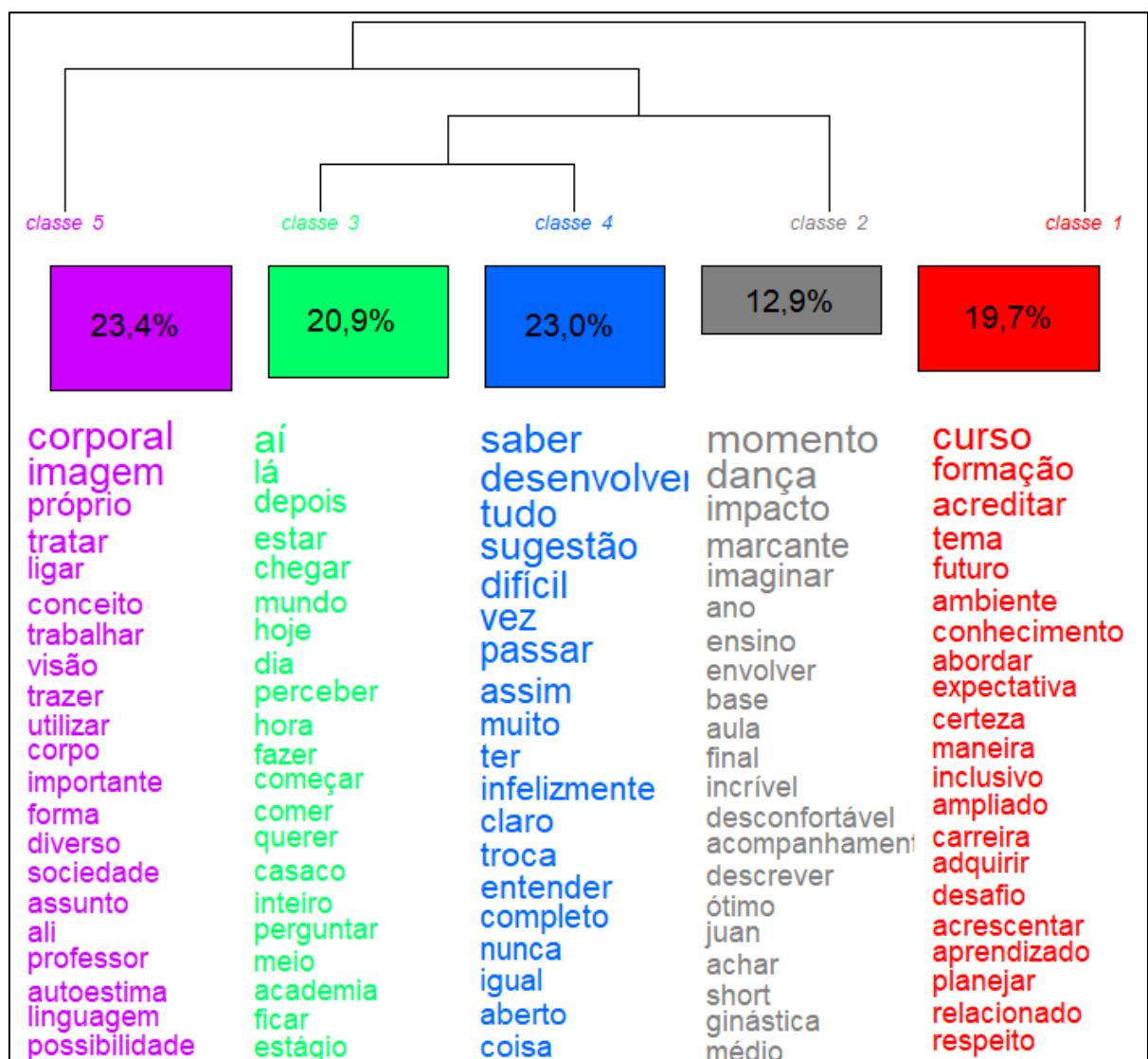
Figura 3: Nuvem de palavras produzida a partir do *corpus* textual dos participantes do curso VEM A<sup>+</sup>.



Fonte: o autor (2025).

A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) permitiu a identificação de cinco classes léxicas diferentes, a partir da segmentação do *corpus* textual, conforme a Figura 4. As linhas que conectam as classes representam o processo hierárquico de divisão sucessiva do *corpus*, partindo de um todo textual até a diferenciação de agrupamentos lexicais mais específicos. Cada ramificação indica um ponto de ruptura semântica, no qual o algoritmo detectou agrupamentos de palavras estatisticamente distintas em sua distribuição, formando classes temáticas coesas. As porcentagens atribuídas a cada classe indicam a proporção de segmentos de texto que compõem cada agrupamento.

Figura 4: Classificação Hierárquica Descendente (CHD) das unidades de texto produzidas pelos participantes.



Fonte: o autor (2025).

A classe 1, vermelha, que tem 19,7% dos trechos das entrevistas, revela que os participantes reconheceram o VEM A<sup>+</sup> como uma vivência acadêmica significativa, que contribuiu para ampliar suas concepções de formação profissional e pessoal. Palavras como “curso”, “formação”, “acreditar”, “tema”, “conhecimento” e “desafio” evidenciam que os estudantes compreenderam a intervenção como espaço de aprendizagem crítica, sobretudo pela abordagem de temas geralmente negligenciados nos currículos tradicionais da graduação em Educação Física.

Com 12,9 % das unidades de texto, a classe 2, cinza, traz à tona as percepções emocionais e sensoriais mobilizadas durante os encontros. Termos como “momento”, “dança”, “impacto”, “marcante”, “imaginar” e “aula” indicam que determinadas atividades, especialmente as práticas, como a dança e as dinâmicas, geraram efeitos subjetivos relevantes.

A classe 3, verde, com 20,9% dos segmentos das entrevistas, reúne vocábulos como “chegar”, “estar”, “perceber”, “fazer” e “mundo”, apontando para uma articulação entre as temáticas abordadas no curso de extensão e a prática pedagógica dos sujeitos. Essa classe sugere que os participantes refletiram sobre a aplicabilidade dos temas abordados em seus futuros contextos de atuação, evidenciando o caráter formativo do VEM A<sup>+</sup>.

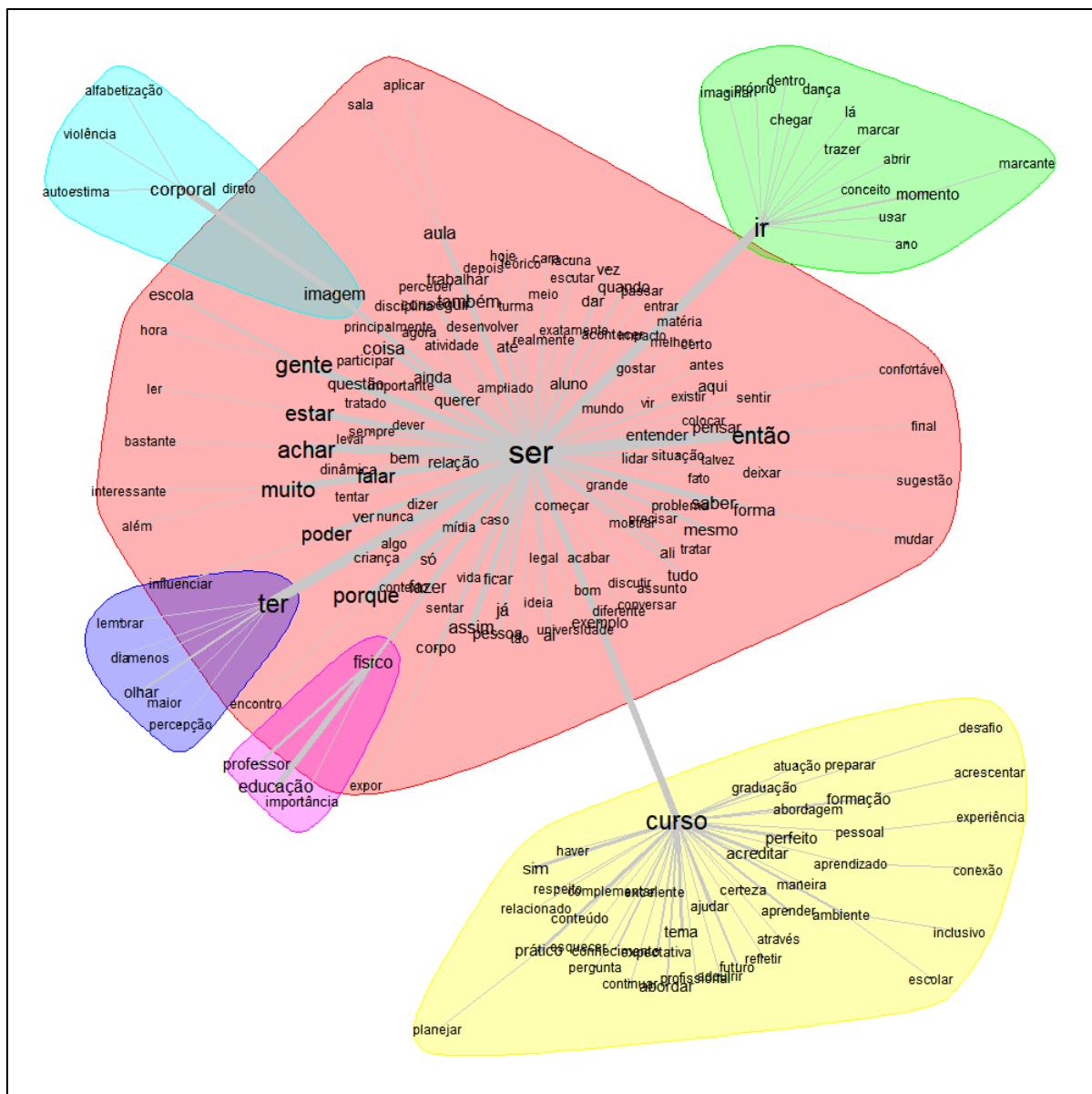
Marcada em azul, a classe 4 que comporta 23% dos fragmentos dos textos, concentra termos como “saber”, “desenvolver”, “sugestão”, “difícil” e “entender”. Essa classe indica que os estudantes perceberam o curso como espaço de elaboração cognitiva e afetiva, com desafios conceituais e emocionais envolvidos no processo de desenvolvimento da imagem corporal. A presença da palavra “troca” também reforça o caráter dialógico da intervenção, apontando para a valorização da escuta e do compartilhamento entre pares.

Por fim, a classe 5, roxa, com 23,4% dos segmentos textuais, destacou-se pela presença dos termos “corporal”, “imagem”, “próprio”, “trabalhar” e “conceito”, indicando a centralidade do construto imagem corporal nas falas dos participantes. A classe mostra um amadurecimento na forma como os graduandos passaram a compreender e tratar esse tema, evidenciando a internalização de uma postura crítica frente às normatividades estéticas e às representações midiáticos.

A análise de similitude organizou os termos mais frequentes a partir das conexões semânticas nas narrativas dos participantes. Essa análise, permitiu visualizar as articulações lexicais mais recorrentes no *corpus* textual, evidenciando os termos que assumem centralidade na organização dos conteúdos das entrevistas dos participantes. A Figura 5 aponta o verbo “ser” como núcleo estrutural, a partir do qual se irradiam diferentes redes semânticas, organizadas

por afinidade lexical e proximidade de sentido. Tal configuração sugere que os participantes construíram seus relatos mobilizando processos de identificação e atribuição de significados, baseados em experiências subjetivas vividas durante o curso VEM A<sup>+</sup>.

Figura 5: Associações lexicais identificadas na análise de similitude.



Fonte: o autor (2025).

As palavras associadas ao núcleo “ser”, como “achar”, “poder”, “falar”, “curso”, “imagem” e “corporal”, demonstram uma intersecção entre dimensões identitárias, formativas e afetivas. Essa rede lexical sugere que o VEM A<sup>+</sup> promoveu deslocamentos não apenas informativos, mas subjetivos, mobilizando os participantes a refletirem sobre suas experiências

com o corpo, com a docência e com os espaços institucionais de formação. A proximidade entre núcleos como “imagem”, “autoestima”, “violência” e “alfabetização” reforça o alcance crítico da proposta, que destaca o papel do curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup> como uma estratégia no desenvolvimento da imagem corporal e na valorização da diversidade corporal.

### **6.2.2. Corpos e narrativas: análise de conteúdo dos sentidos atribuídos ao VEM A<sup>+</sup>**

A segunda abordagem da análise qualitativa das entrevistas com os 15 voluntários participantes do curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup> foi realizada com base na metodologia de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016), a partir de uma análise categorial de base semântica. A unidade de análise foi definida pelas narrativas que expressavam sentidos atribuídos à experiência formativa vivenciada no curso, resultando na organização do material em seis categorias temáticas: 1) expectativas e motivações para participar do VEM A<sup>+</sup>; 2) lacuna formativa na graduação; 3) impactos pessoais do curso; 4) possibilidades de aplicação prática e pedagógica; 5) reflexões sobre corpo, mídia e violência; e, 6) ampliação da consciência crítica sobre imagem corporal.

A categoria “expectativas e motivações para participar do VEM A<sup>+</sup>” surgiu a partir dos sentidos atribuídos à inscrição no curso de extensão universitária, revelando tanto o desejo de suprir lacunas de formação quanto aprofundar questões pessoais e profissionais relacionadas ao corpo. A diversidade das expectativas iniciais, algumas marcadas por curiosidade, outras por ceticismo ou desejo de transformação pessoal, indica a complexidade da relação entre formação docente e desenvolvimento da imagem corporal em futuros professores de Educação Física.

A análise evidenciou que o curso foi, para muitos, um espeço de ressignificação das expectativas, proporcionando experiências significativas de aprendizagem, descoberta e redescoberta. O Participante 12 relatou que não esperava muito da experiência, mas que foi surpreendido desde o primeiro encontro: “Olha, vou ser bem sincero. Eu não esperava muito e até estava um pouco desanimado. Quem me motivou foi a (...) Eu não esperava muita coisa, sendo bem sincero. Mas, pra mim, desde a primeira aula, foi assim, muito, muito bom. Foi bem importante pra mim, falar a verdade” (P12).

A Participante 15 também compartilhou que sua motivação inicial estava voltada para o autoconhecimento, mas que a experiência superou essa perspectiva e alcançou os aspectos profissionais: “Eu achei que seria algo assim mais pessoal do que pra transferir pro meu futuro, né? Quando eu me tornar professora. (...) Eu achei que seria algo mais pessoal, mas me ajudou a entender minha atuação como futura professora” (P15).

A participante 9 afirmou que já tinha interesse pela temática da imagem corporal antes do curso, por se tratar de um assunto que a afetava pessoalmente: “Eu acho que o curso, ele supriu de uma forma bem completa minhas expectativas, porque, como eu falei, eu já tinha interesse nesse assunto, porque era uma coisa que, querendo ou não, me afetava de uma forma indireta, por conta da pressão da mídia, diversas pressões, né? Então acho que supriu minhas expectativas de uma forma muito completa” (P9).

Já a Participante 6, ao relatar seu ingresso no curso, reforçou a expectativa de compreender melhor os impactos da mídia sobre o corpo e a subjetividade: “A mídia sempre me afetou diretamente, por eu estar nesse meio, querer estar nesse meio, né? Sempre quis estar inserida nele. Mas, quando a gente para pra pensar, pra refletir, a gente vê que, muitas das vezes, ele nos atinge de forma cruel” (P6).

Por sua vez, o Participante 14 destacou que, mesmo já tendo familiaridade com a temática por meio do grupo de pesquisa, esperava aprofundar os conhecimentos no curso: “De antemão, eu já pensei em aprofundar os conhecimentos em imagem corporal. (...) Acho que o curso veio pra aprofundar bastante essas temáticas que, na minha cabeça, já estavam bem claras” (P14).

A convergência desses depoimentos aponta que o VEM A<sup>+</sup> foi compreendido como um espaço formativo singular, capaz de dialogar com as experiências pessoais e ampliar a perspectiva profissional dos participantes. As motivações variaram, mas a expectativa comum de que o curso seria relevante para suas trajetórias foi confirmada ao longo dos relatos.

A categoria “lacuna formativa na graduação” apareceu de forma recorrente nas entrevistas, expressando uma percepção de diversos participantes sobre a ausência de debates sistemáticos a respeito da imagem corporal, das violências corporais e das implicações pedagógicas associadas ao corpo na formação inicial em Educação Física.

Os entrevistados reconheceram que os conteúdos abordados no curso VEM A<sup>+</sup> preencheram vazios estruturais da formação, introduzindo reflexões inéditas ou pouco estudadas no contexto das disciplinas da grade curricular do Curso de Educação Física. O Participante 9 foi enfático ao afirmar que a temática sequer foi introduzida ao longo de sua trajetória acadêmica: “Não, tudo nunca foi abordado. Tipo, eu nunca tive esse assunto abordado na graduação até agora. (...) Nunca vi esse tema na graduação. Nem nas aulas práticas isso foi discutido” (P9).

Outro entrevistado complementou, destacando que sua confusão entre consciência corporal e imagem corporal só foi esclarecida no curso de extensão: “A ponto de eu não saber

o que era, de fato, a imagem corporal. Porque eu até cheguei a me deparar com uma outra pessoa que confundiu e até me deixou essa dúvida, mas depois eu falei assim: cara, não, realmente, é super diferente. Consciência corporal de imagem corporal... às vezes a gente associa” (P12).

A Participante 13, por sua vez, observou que a formação docente muitas vezes negligencia a dimensão subjetiva do próprio professor: “Nós não temos acesso a nenhuma disciplina que fale sobre imagem corporal, que trabalhe a imagem corporal, ou seja, para o graduando ou para o graduando como futuro profissional” (P13).

Complementarmente, o Participante 14 reforça esse ponto, ao mencionar que os conceitos aparecem de forma fragmentada, mas não são tematizados de maneira crítica: “Nunca foi tratado durante a graduação, imagem corporal em si. Especificamente imagem corporal, a gente trata transversalmente ou intrinsecamente em algumas disciplinas, mas a gente nunca chega a falar sobre como a gente se vê, como é a nossa percepção, como as mídias vão afetar isso” (P14).

O Participante 11 enfatiza que temas como *bullying*, *teasing* e *body shaming*, ainda que presentes no cotidiano escolar, são completamente ignorados nas aulas da graduação: “Essa questão de *body shaming*, de *teasing*, de *bullying*... é uma coisa que não é tratada durante o curso. E é algo que é vivenciado dentro da sala de aula” (P11).

Esses relatos demonstram que a lacuna não está apenas na ausência de conteúdos conceituais, mas na falta de um posicionamento ético e político da formação docente diante das questões que atravessam os corpos dos estudantes.

A categoria “impactos pessoais do curso” engloba os sentidos atribuídos pelos participantes às transformações vividas a partir das atividades, debates e experiências proporcionadas pelo VEM A<sup>+</sup>. Os graduandos relataram rever posturas, memórias e percepções aceca do próprio corpo e da maneira como se relacionavam com os corpos de outras pessoas.

O Participante 10, ao rememorar sua trajetória escolar, reconheceu-se nas experiências que busca compreender enquanto futuro professor: “Eu era a criança do casaco, e o curso me fez perceber o que isso significava. (...) Eu tive também uma questão de dermatite na pele, onde eu não podia nem esconder porque senão ela ia se alastrar mais. Botei o casaco pra esconder e ela se alastrou e gerou um problema ainda maior. (...) Então, sim. Eu acho que o curso proporcionou isso tudo, essa atenção, com certeza” (P10).

A Participante 15 enfatizou a experiência corporal durante a aula de dança como elemento transformados em sua relação com o próprio corpo: “Foi ali que eu consegui entender e expor mais, entender o meu corpo, entender mais o corpo do outro e respeitar o meu corpo,

apesar de ainda não conseguir respeitar tanto. Mas naquele espaço eu não me senti julgada, então eu senti que estava todo mundo ali na mesma situação” (P15).

Ainda com relação a atividade prática da dança, o Participante 12 relatou uma mudança significativa em sua postura, reconhecendo um processo gradual de abertura à atividade: “Eu lembro que foi uma crescente, que eu comecei meio travado, até porque eu não sou muito da dança, e é muito difícil pra mim pensar dessa forma. E, no final, eu estava muito tranquilo” (P12).

O Participante 11 refletiu sobre como os temas do curso extrapolaram a formação acadêmica: “Em relação à autoestima, me fez refletir bastante em relação à minha autoestima mesmo. Questões que eu tinha sobre mim, sobre o meu corpo, que me fazem refletir. E têm me feito refletir bastante” (P11). E a Participante 13 complementa essa perspectiva ao reconhecer-se como sujeito afetado pelas mesmas questões que pretende abordar enquanto professora: “Eu sempre pensei em mim como aluna também, quando eu praticava Educação Física. E por eu me sentir excluída e passar por esses... pela maioria desses problemas que a gente vê os alunos passando, eu me sentia acolhida” (P11).

As narrativas mostram que o curso não foi meramente instrumental. O VEM A<sup>+</sup> foi um dispositivo pedagógico de escuta e reconhecimento, permitindo que os participantes atualizassem experiências silenciadas e transformassem-nas em subsídios para uma atuação docente mais sensível, crítica e reflexiva. Ao desenvolver a dimensão subjetiva dos graduandos, o curso contribuiu para fortalecer a capacidade de escuta, empatia e intervenção situada, consolidando a relação entre desenvolvimento pessoal e prática profissional.

A categoria “possibilidades de aplicação prática e pedagógica” reúne os sentidos construídos em torno da transposição didática dos conteúdos e experiências vividas no VEM A<sup>+</sup> para o contexto escolar. Os participantes aproveitaram o curso não apenas na dimensão pessoal, mas como fonte concreta de estratégias metodológicas, reflexões pedagógicas e reorganização da prática docente. Os entrevistados afirmaram que as dinâmicas experenciadas durante o curso possuem potencial de aplicação em diferentes níveis de ensino, com possíveis efeitos transformadores sobre os alunos. As práticas corporais, os debates sobre mídia, as análises de imagens e as propostas de escuta ativa foram mencionadas como recursos transferíveis, ajustáveis e relevantes para o exercício profissional futuro.

O Participante 2 foi taxativo ao afirmar que as atividades propostas no curso são aplicáveis e impactantes: “Acredito que todas. Ah, cara, eu consigo, porque se foi impactante para a gente, que é aluno de graduação, já está ali quase saindo professor da faculdade, no caso

quase saindo da faculdade, já como professor; foi impactante” (P2). Complementando, o Participante 12 ainda destacou a dinâmica da alfabetização midiática: “Aquele dinâmica da aula do queimado foi muito, muito interessante e essa da dança que eu citei (...) Mas, cara, eu acho que do impacto que teria em relação a preencher a lacuna, essa é a imagem do Instagram, de o que você olha. Porque, realmente, as outras duas são muito legais, mas acaba que, pro aluno, talvez ela fugisse um pouco e ele não absorvesse o que eu gostaria de passar. Já nessa, acho que ela é muito incisa. Ela vai fazer o aluno absorver realmente, acho que grande parte do proposto” (P12).

O Participante 6 destacou que a dança pode ser uma ferramenta de aproximação entre professor e aluno, ao mesmo tempo em que favorece a expressão corporal, permite o acolhimento pessoal: “Levar a dança para os meus alunos seria uma coisa muito interessante. Os corpos se mexendo, depois uma conversa. Acho que isso ia fazer eles se soltarem. Foi o que aconteceu comigo” (P6).

Já o Participante 10 relatou como a experiência o marcou e influenciará sua futura atuação profissional: “Eu fiquei um pouco desconfortável no momento em que eu estava na fila. Preocupado com todo mundo que estava olhando ali. E depois, quando chegou a minha vez, pra falar a verdade, eu me soltei. Então, eu acredito que a perspectiva que eu tive como praticante vai me trazer vontade de praticar mais na frente” (P10).

O Participante 11 reforçou a aplicabilidade das propostas com uma visão abrangente dos segmentos escolares: “Todas elas. Todas as dinâmicas, todas as atividades podem ser aplicadas desde a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Então, todas elas” (P11). E a Participante 13 refletiu sobre o papel da prática corporal como ferramenta de criação de vínculo e escuta entre alunos: “Eu gostei muito da aula de dança. Eu acho que a dança contribuiu muito pra gente interagir e se sentir confortável. Não só com nós mesmos, mas nessa relação eu e o outro” (P13).

As falas revelaram que os participantes identificaram potencialidades concretas de transposição pedagógica das práticas experienciadas no curso, considerando a diversidade de contextos escolares e a complexidade dos sujeitos com os quais atuarão.

A categoria “reflexões sobre corpo, mídia e violência” expressa a maneira como os participantes passaram a compreender os mecanismos de regulação, exclusão e opressão que atuam sobre os corpos no ambiente escolar e na sociedade, especialmente por meio de mensagens midiáticas e práticas naturalizadas de violência corporal.

A reflexão crítica sobre as violências corporais que o VEM A<sup>+</sup> abordou, foi considerada pelos participantes como essencial para uma prática pedagógica que não reproduza exclusões e que se posicione diante das formas de opressão corporal inseridas no cotidiano escolar.

O Participante 8 destacou que passou a perceber dimensões de violência que antes não eram identificadas, especialmente no ambiente familiar: “A parte que falava sobre *teasing*, *body shaming*, foi uma coisa que me atentou bastante, porque, sem querer, era algo que era vivido na minha família e eu não sabia. (...) E a gente, às vezes, fica brincando: isso aí é *teasing*, isso aí é *body shaming*. Então, realmente, foi algo que me trouxe uma clareza e que realmente mudou muito na minha perspectiva sobre” (P8).

O Participante 10 reforçou essa mesma linha de reflexão ao comentar o efeito formativo da aula sobre *bullying* e *teasing*: “Teve uma aula que a gente falou sobre *body shaming*, sobre *teasing*, sobre *bullying*... E foi muito marcante, muito marcante mesmo, principalmente a forma como foi passada. Porque era um conteúdo que, por mais que a gente já tivesse escutado, a gente não sabia que tinha essa diferenciação. Às vezes, era tudo brincadeira. Mas aquilo que é aceito pela sociedade, a gente fazia sem perceber” (P10).

Já o Participante 14 relatou como o curso ajudou a compreender a complexidade dessas formas de violência corporais: “Principalmente a aula de *bullying*, *teasing* e *body shaming*, que pra mim foi esclarecedor, porque acho que era a parte que eu menos sacava. Eu conhecia o *bullying*, mas não entendia direito a diferença entre o *bullying*, o *teasing* e o *body shaming*. Até hoje é um pouquinho difícil de entender, mas ficou muito mais clara essa questão” (P14).

Por sua vez, o Participante 6 identificou o papel central da mídia na construção de padrões corporais e estéticos que impactam a imagem corporal: “Quando a gente está na rede social, a gente vê tudo com vislumbre. Mas quando para pra analisar, vê o quanto a mídia está presente e impacta, né? O quanto a mídia interfere nisso tudo. É muito forte” (P6). E nessa mesma perspectiva o Participante 9 falou sobre os efeitos da normalização das mensagens midiáticas sobre o corpo: “A gente vive num modo muito automático, né? (...) Quando entra em contato com o tema, a gente percebe: tipo, é, cara, isso realmente é uma coisa que me afeta. Porque quando a gente tá no automático assim... Ah, isso é normal, a mídia a gente vê lá, tipo, nossa, queria ser ela, não sei o quê. Mas aí é uma coisa que a gente deixa passar. Mas a gente não vê que isso é importante, tipo, a gente não vê que é uma coisa que pode afetar a gente” (P9).

Esses relatos indicam que o curso possibilitou um novo olhar para as violências que ocorrem com os corpos, seja por meio do riso, da exclusão, do silêncio, promovendo entre os

participantes um reposicionamento crítico frente às práticas educacionais e aos discursos midiáticos que atravessam a escola.

A categoria “ampliação da consciência crítica sobre imagem corporal” expressa um dos efeitos principais da experiência formativa proporcionada pelo curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup>, uma mudança no olhar sobre si e sobre o corpo, nas relações com os outros, no afeto e na identidade, além de uma mudança no aspecto cognitivo, nos conceitos e nas interpretações. Observou-se que os estudantes passaram a atribuir novos sentidos à imagem corporal, desnaturalizando padrões normativos, reconhecendo práticas de violência corporal e problematizando os efeitos desses processos em suas trajetórias formativas e atuação docente.

O Participante 1 levanta uma reflexão nesse sentido: “Então, uma frase que me marcou muito, [...] como você vai trabalhar a imagem corporal nas suas aulas de educação física se você não tem uma ideia positiva da sua imagem corporal, ou se você não conhece a imagem corporal?” (P1). E o Participante 9 complementa: “A gente vive num modo muito automático, né? (...) Então, eu acho que quando os alunos estiverem em contato com uma atividade assim, eles vão ter essa mesma coisa, sabe? Sair do automático e parar pra pensar: tipo, é, cara, isso realmente é uma coisa que me afeta” (P9).

Dois participantes indicaram como o curso gerou uma mudança conceitual e prática na compreensão do tema: “Aí, em contrapartida com o que eu disse antes, eu aprendi de fato o que era imagem corporal e eu entendi como utilizar isso sendo um profissional. E, assim, agregou na minha vida tanto profissional como pessoal mesmo. Porque comecei a perceber muita coisa que, às vezes, a gente deixa passar” (P12) e “eu aprendi, de fato, o que era imagem corporal e eu entendi como utilizar isso sendo um profissional. E, assim, agregou na minha vida tanto profissional como pessoal mesmo” (P3).

O Participante 14 articulou esse processo de conscientização ao cruzamento entre vivências e saberes acadêmicos, o que possibilita uma formação mais completa e crítica: “Acho que o curso traz esse olhar um pouco mais acadêmico pra isso tudo. Especificamente, como a gente pode tratar. Você trouxe diversos exemplos de sala de aula que ocorreu com você. A gente compartilhou vivências. Então, assim, como a gente pode especificamente abordar cada coisa em sala de aula” (P14).

A Participante 15 destacou o valor da prática corporal como espaço de construção de uma nova percepção: “Na aula da dança eu consegui entender e expor mais, entender o meu corpo, entender mais o corpo do outro e respeitar o meu corpo, apesar de ainda não conseguir

respeitar tanto. Mas naquele espaço eu não me senti julgada, então eu senti que estava todo mundo ali na mesma situação” (P15).

Essas narrativas mostram que o curso serviu como um dispositivo pedagógico de conscientização crítica, capaz de integrar experiência, reflexão e prática docente. O VEM A<sup>+</sup> não apenas ensinou conteúdos, mas contribuiu na formação de sujeitos atentos às marcas que o corpo carrega, aos discursos que o moldam e ao papel político que a docência pode assumir diante das normatividades corporais.

## **7. DISCUSSÃO**

A presente seção tem o objetivo de interpretar criticamente os resultados desta pesquisa, articulando-os aos objetivos propostos, às hipóteses delineadas e a literatura científica da área da imagem corporal. A proposta de desenvolvimento e avaliação da aplicabilidade de um curso de extensão universitária com foco na imagem corporal para graduandos do Curso de Educação Física buscou responder as lacunas evidenciadas na literatura científica recente. Dentre elas, destaca-se a escassez de propostas estruturadas sobre imagem corporal na formação inicial desses estudantes, que muitas vezes demonstram compreensões limitadas e pouco alinhadas ao conhecimento acadêmico sistematizado (Almeida *et al.*, 2023). Soma-se a isso a necessidade de abordagens que empreguem instrumentos psicométricos válidos e culturalmente adaptados para avaliar, de modo crítico, os distintos construtos da imagem corporal, como destacado por Silva *et al.* (2021). Essas lacunas tornam-se ainda mais relevantes diante da escassez de experiências formativas capazes de qualificar práticas pedagógicas na Educação Física escolar para lidar com as dimensões subjetivas, simbólicas e sociais do corpo, como alertado por Neves, Hirata e Tavares (2015).

Com base em um desenho metodológico misto, foi possível analisar tanto os efeitos estatisticamente mensuráveis quanto as percepções subjetivas dos participantes sobre os processos formativos vivenciados ao longo do curso VEM A<sup>+</sup>. Deste modo, a análise dos resultados quantitativos e qualitativos foi conduzida em articulação com os pressupostos teóricos que sustentaram esta pesquisa, buscando evidenciar a pertinência do curso de extensão universitária como estratégia formativa inovadora na temática da imagem corporal e eficaz no contexto da formação de futuros professores de Educação Física comprometidos com uma atuação profissional sensível, crítica e reflexiva.

O perfil sociodemográfico e acadêmico dos participantes do curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup> apresenta características relevantes para a interpretação dos resultados obtidos ao longo da intervenção. A presença majoritária de estudantes do gênero feminino, 55%, e de participantes autodeclarados pardos, 43%, seguida por brancos e pretos, 36% e 15% respectivamente, reforça a importância de considerar os marcadores de gênero e raça/cor nas análises relacionadas à imagem corporal. Estudos como os de Chan, Craddock e Swami (2023) e Landor *et al.* (2024) elucidam que esses marcadores sociais podem impactar significativamente a forma como os sujeitos percebem o próprio corpo, sendo influenciados por padrões estéticos racializados e por experiências de exclusão e resistência que afetam o desenvolvimento da imagem corporal.

Com relação à orientação sexual, os dados indicam a existência de diversidade afetivo-sexual no grupo, com 39 % dos participantes se identificando com orientações não heterossexuais. A literatura mostra que homens pertencentes a minorias sexuais tendem a apresentar níveis mais elevados de insatisfação corporal e maior internalização de ideais estéticos normativos quando comparados a homens heterossexuais (Nowicki *et al.*, 2022). O levantamento de Nowicki *et al.* (2022) também destaca que gays, bissexuais e pansexuais apresentam maior vulnerabilidade a preocupações corporais, internalização de ideais de magreza e muscularidade e adoção de estratégias de modificação corporal. A análise enfatiza a relevância das teorias socioculturais, da objetificação e do estresse de minoria como modelos centrais para explicar o fenômeno, apontando que fatores estruturais e interseccionais, como gênero, sexualidade e pertencimento étnico-racial, influenciam significativamente o desenvolvimento da imagem corporal nesse grupo. Assim, a presença de diversidade afetivo-sexual entre os participantes do VEM A<sup>+</sup> constitui um dado relevante para a avaliação dos efeitos do curso, reforçando a necessidade de abordagens que considerem as interações complexas entre orientação sexual, identidade de gênero, opressões estruturais e pressões estéticas normativas.

A concentração dos participantes do VEM A<sup>+</sup> nos períodos finais da graduação, cerca de 73% de concluintes, é outro aspecto a ser destacado. Esse dado pode indicar um maior grau de amadurecimento acadêmico por parte dos participantes, o que possivelmente favoreceu uma adesão mais crítica e reflexiva às atividades propostas no curso. Esse fato é importante ao se considerar que o desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis às dimensões subjetivas do corpo exige mais do que o domínio técnico, demanda vivências formativas que mobilizem reflexões sobre si, sobre o outro e sobre as estruturas sociais que moldam a educação corporal (Neves; Hirata; Tavares, 2015). Assim, ao que parece, o percurso acadêmico mais avançado dos estudantes favoreceu à adesão ao curso, ampliando a potência formativa dele.

O IMC médio dos participantes foi 25,3 Kg/m<sup>2</sup>, com amplitude entre 19,7 Kg/m<sup>2</sup> e 43,3 Kg/m<sup>2</sup>, o que evidencia a presença de uma considerável diversidade corporal na amostra, contemplando classificações que vão da eutrofia ao sobrepeso e à obesidade. Essa heterogeneidade reforça a necessidade de ações formativas que reconheçam a pluralidade de corpos e experiências, superando abordagens normativas pautadas exclusivamente em parâmetros biométricos de massa corporal. Nesse sentido, a noção de apreciação corporal, conforme definida por Avalos, Tylka e Wood-Barcalow (2005), abrange a manutenção de opiniões favoráveis sobre o corpo independentemente de sua conformidade com padrões

estéticos, a aceitação de sua forma, peso e imperfeições, o respeito às necessidades corporais por meio de comportamentos saudáveis e a rejeição ativa de ideais corporais irreais disseminados pela mídia. Esses elementos tornam-se particularmente relevantes na formação docente em Educação Física, na medida em que contribuem para a problematização crítica de padrões corporais excludentes que ainda permeiam práticas pedagógicas, possibilitando a valorização de perspectivas mais inclusivas e promotoras de bem-estar psicossocial.

A análise quantitativa dos dados obtidos por meio da aplicação das três escalas: SATAQ-4, BAS-2 e EAR, nos três momentos, pré-teste, pós-teste e *follow-up*, possibilitou investigar os efeitos do curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup> sobre alguns construtos da imagem corporal entre os participantes da pesquisa, todos estudantes universitários do Curso de Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. As escalas adotadas apresentaram consistência com os objetivos da pesquisa. A SATAQ-4 foi utilizada para mensurar níveis de internalização de ideais estéticos e percepção de pressões socioculturais; a BAS-2, para avaliar o grau de apreciação corporal; e a EAR, para aferir a autoestima dos participantes. Os resultados estatísticos indicaram variações significativas em três variáveis ao longo dos momentos analisados. Observaram-se reduções nos escores da subescala de Internalização do ideal de corpo atlético da SATAQ-4, bem como aumentos nos escores de apreciação corporal e de autoestima, com efeitos de pequenas a moderadas magnitudes. Os achados, ainda que restritos a dimensões específicas, sinalizam o potencial do curso em promover mudanças relevantes na forma como os participantes passaram a perceber e valorizar seus corpos, sobretudo quando se considera a centralidade que o corpo assume na formação identitária e profissional dos futuros professores de Educação Física.

Nesse contexto, os resultados revelaram uma redução estatisticamente significativa nos escores da subescala de Internalização do ideal de corpo atlético da SATAQ-4, tanto entre o momento pré e pós-teste,  $p = 0,0029$  e  $d = 0,31$ , quanto entre o pré-teste e o *follow-up*,  $p = 0,0002$  e  $d = 0,46$ , com tamanhos de efeito classificados como pequenos. Esses achados sugerem que, ao longo do VEM A<sup>+</sup>, os participantes atribuíram menor valor a atributos corporais normalmente associados ao ideal atlético, como hipertrofia muscular e baixo percentual de gordura corporal. Essa redução vai ao encontro das problematizações levantadas por Almeida *et al.* (2023), que identificaram que graduandos em Educação Física, embora reconheçam a influência da mídia, dos pares e da comparação social sobre a imagem corporal, ainda demonstram aderência significativa a ideais normativos centrados na valorização da força física, da musculatura e de padrões estéticos inatingíveis, especialmente entre os homens. Nesse

sentido, a diminuição observada na Internalização do ideal de corpo atlético pode indicar um avanço relevante no processo formativo, ao contribuir para o desenvolvimento de uma imagem corporal mais crítica, autêntica e menos conformada aos modelos hegemônicos veiculados socialmente.

Além disso, Alleva *et al.* (2015), mostraram que intervenções para a melhoria da imagem corporal, ao utilizarem alfabetização midiática e valorização da funcionalidade corporal, promoveram uma redução significativa na internalização do ideal de beleza, ainda que de magnitude pequena a moderada. Na presente pesquisa, a manutenção da redução nos escores da subescala de Internalização do ideal de corpo atlético da SATAQ-4 no momento do *follow-up* sugere que os conteúdos ministrados no curso, especialmente sobre análise de mensagens midiáticas e ênfase na funcionalidade corporal, tiveram repercussão duradoura na postura reflexiva dos participantes frente aos discursos estéticos hegemônicos.

A valorização social do corpo atlético atua como um mecanismo de regulação estética que naturaliza um padrão magro-musculoso e, por conseguinte, legitima a exclusão de corpos que dele se afastam. Evidências mostram que a disseminação desse ideal em mídias digitais eleva a comparação social e a insatisfação corporal, sobretudo em jovens, reforçando a noção de que estar “em forma” é requisito de valor (Jerónimo; Carraça, 2022). Em ambientes de formação profissional, como cursos de Ciências do Exercício, estudantes relataram sentir-se avaliados por sua aparência, vivenciando pressão pela conformidade e menor apreciação corporal quando não correspondem ao ideal (Sundgot-Borgen *et al.*, 2021). Entre mulheres, estudo recente indica que a internalização predominantemente do ideal de corpo atlético funciona como norma cultural de autoavaliação e status, de modo a hierarquizar quem se aproxima ou se distancia do modelo (Marashi; Lucibello; Sabiston, 2024). Assim, o ideal de corpo atlético age como dispositivo normativo que classifica, hierarquiza e marginaliza corpos, reiterando padrões corporais excludentes sob a aparência de promoção de saúde. No contexto do presente estudo, a redução da Internalização do ideal de corpo atlético pode ser interpretada como indício de tensionamento reflexivo frente à sua naturalização como valor social, sugerindo a necessidade de relações mais críticas e plurais acerca do corpo.

Essa interpretação encontra respaldo nos achados de Bailey, Gammage e Van Ingen (2017), que analisaram como membros e estagiários de uma academia inclusiva, voltada a pessoas com deficiências físicas, doenças crônicas e idosos, compreendiam o conceito de imagem corporal. Os participantes expressaram definições estreitas, predominantemente centradas na aparência, no peso e, em alguns casos, no atletismo, evidenciando a força dos

discursos hegemônicos mesmo em espaços teoricamente diversos. Em inúmeros relatos, a magreza e, em menor escala, a força muscular, serviram de parâmetros para avaliar o próprio corpo, enquanto dimensões como funcionalidade e bem-estar foram pouco mencionadas ou ausentes. Nesse cenário, os autores argumentam que relações mais positivas com o corpo se tornam possíveis quando o foco se desloca da mera aparência para dimensões ampliadas da experiência corporal. Essa ampliação aponta para a necessidade de estratégias formativas, como o curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup>, que desafiem compreensões normativas internalizadas e favoreçam construções mais plurais e reflexivas acerca do corpo.

A manutenção da redução da Internalização do ideal de corpo atlético observada no *follow-up* sugere que os conteúdos trabalhados foram incorporados de forma crítica e articulados aos esquemas prévios dos participantes, promovendo a ressignificação dos critérios pelos quais o corpo é percebido e avaliado. Essa interpretação encontra respaldo em estudos recentes que mostraram que intervenções críticas, dialógicas e participativas não só atenuam aspectos negativos da imagem corporal, mas também ampliam as compreensões sobre o corpo em direção a dimensões de funcionalidade, aceitação e apreciação (Alleva *et al.*, 2015; Gordon *et al.*, 2020). Esses achados alinham-se ao argumento de Tylka e Wood-Barcalow (2015), segundo o qual transformações duradouras exigem deslocar o foco exclusivo da aparência para valores como aceitação, respeito e valorização da funcionalidade corporal.

De forma complementar, Gattario e Frisén (2019), ao analisarem as trajetórias de jovens que transitaram de experiências marcadas por insatisfação corporal para um quadro de imagem corporal positiva, destacam a importância de vivências que permitam aos indivíduos descobrir novos contextos sociais nos quais se sintam aceitos e pertencentes à diversidade corporal, bem como o desenvolvimento de uma postura crítica frente aos discursos hegemônicos de aparência. Nessa perspectiva, os achados do presente estudo indicam que o curso VEM A<sup>+</sup> contribuiu para ativação de dimensões subjetivas associadas à reconstrução da relação com o corpo, promovendo formas menos normativas, mais inclusivas e potencialmente libertadoras de vivenciá-lo.

Adicionalmente, é importante interpretar a Internalização do ideal de corpo atlético em articulação com as normas de gênero que influenciam a imagem corporal masculina. Alleva *et al.* (2018) não encontraram uma associação direta entre Internalização do ideal de corpo atlético e apreciação corporal em homens britânicos, mas mostraram que entre homens de minorias sexuais essa internalização diminui a valorização do próprio corpo por meio do aumento de comparações sociais. Além disso, esses autores revelaram que os homens que mais seguem

normas de masculinidade rígidas, como evitar demonstrar emoções e depender apenas de si mesmos, tendem a valorizar menos o próprio corpo, sugerindo que essas normas dificultam o autocuidado e a aceitação corporal (Alleva *et al.*, 2018). Esses achados reforçam a necessidade de considerar o papel das normas de gênero na análise da internalização de ideais estéticos, especialmente quando se busca compreender os efeitos de intervenções voltadas à promoção de uma relação mais saudável e menos normativa com o corpo.

Além disso, é importante destacar que os processos de Internalização do ideal de corpo atlético se articulam a outras dimensões interseccionais além do gênero. Chan, Craddock e Swami (2023) evidenciam que padrões de aparência centrados na branquitude impactam os indivíduos de formas diferentes conforme sua posição social, produzindo efeitos mais deletérios sobre aqueles cujos corpos são sistematicamente marginalizados em contextos racializados. De modo complementar, Landor *et al.* (2024), ao proporem o modelo Socioestrutural-Interseccional da Imagem Corporal, argumentam que os ideais corporais veiculados nas sociedades contemporâneas reforçam privilégios associados à branquitude, heteronormatividade e capacidade funcional, estabelecendo hierarquias que desqualificam vivências corporais divergentes. A partir dessa contribuições, o VEM A<sup>+</sup>, ao promover a crítica desses padrões estruturantes, pode ter favorecido não apenas uma reconfiguração subjetiva da imagem corporal, mas também a emergência de percepções mais contextualizadas sobre os aspectos socioculturais que sustentam a valorização de determinados corpos em detrimento de outros.

É necessário destacar que, embora os efeitos observados tenham atingido significância estatística, os tamanhos de efeito identificados foram classificados como pequenos. Tal constatação indica que, embora a intervenção tenha promovido mudanças mensuráveis na Internalização do ideal de corpo atlético, essas alterações ainda não configuraram uma ruptura estrutural mais ampla nas formas de significação corporal entre os participantes.

De forma complementar aos dados provenientes da SATAQ-4, os escores da BAS-2 indicaram um aumento estatisticamente significativo nos níveis de apreciação corporal entre os participantes do curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup>, tanto na comparação entre os momentos pré e pós-teste,  $p = 0,0062$  e  $d = 0,24$ , quanto entre o pré-teste e o *follow-up*,  $p = 0,0008$  e  $d = 0,32$ . Embora os tamanhos de efeito observados sejam classificados como pequenos, os resultados evidenciaram uma modificação sustentada nas atitudes dos participantes em relação ao próprio corpo.

A apreciação corporal pode ser compreendida como um constructo que abrange atitudes de aceitação, respeito e cuidado com o corpo, articuladas ao reconhecimento crítico de suas funções e singularidades, em oposição à adesão acrítica a ideais estéticos normativos (Avalos; Tylka; Wood-Barcalow, 2005). Essa concepção envolve uma perspectiva multifacetada e protetiva da relação corporal, na qual o sujeito se posiciona de maneira consciente frente aos padrões irreais de aparência e desenvolve formas mais funcionais, compassivas e significativas de vivenciar o próprio corpo. Essa definição é fundamentada nas contribuições de Tylka e Wood-Barcalow (2015), que propuseram o conceito de imagem corporal positiva como um contraponto teórico e prático aos modelos tradicionais centrados na ausência de insatisfação corporal.

O deslocamento observado na forma como os participantes passaram a perceber e valorizar seus corpos, expresso pelo aumento estatisticamente significativo nos escores da BAS-2, pode estar vinculado à estratégia metodológica adotada no curso, a qual incorporou atividades que estimularam novas formas de lidar com o corpo. Estudo conduzido por Gattario e Frisén (2019), com base em entrevistas com jovens que superaram uma imagem corporal negativa na adolescência, identificou que mudanças sustentadas nesse campo estiveram associadas à inserção em contextos sociais acolhedores, ao fortalecimento da autonomia e ao uso de estratégias cognitivas de ressignificação da aparência e valorização da funcionalidade corporal.

O aumento observado nos escores de apreciação corporal entre os participantes do presente estudo dialoga com resultados de investigações anteriores que analisaram intervenções voltadas à desconstrução de estereótipos estéticos e à valorização da diversidade corporal. Em uma revisão sistemática, Alleva *et al.* (2015) constataram que abordagens fundamentadas em técnicas cognitivo-comportamentais produzem melhorias modestas, porém confiáveis, na imagem corporal. Intervenções em formato grupal, conduzidas por facilitadores e distribuídas em múltiplas sessões, características frequentes em ambientes educacionais, foram as que apresentaram maiores efeitos (Alleva *et al.*, 2015). De forma complementar, Swami *et al.* (2011) verificaram, em adultos brasileiros, que maiores níveis de apreciação corporal se associam a menor internalização de ideais estéticos normativos e, consequentemente, a uma relação mais positiva com o próprio corpo, reforçando a hipótese de que promover apreciação corporal pode funcionar como contranarrativa aos discursos de padronização estética no contexto da educação superior, como sugerido pelo contexto experienciado pelos participantes do curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup>.

Um estudo conduzido por Almeida *et al.* (2023) revelou que graduandos de Educação Física demonstram compreensões sobre imagem corporal pouco alinhadas à literatura científica, frequentemente pautadas em experiências pessoais e visões restritivas centradas na aparência física, o que revela uma formação incipiente e fragmentada nesse campo. Essa lacuna formativa, somada à insegurança em abordar criticamente o tema no contexto escolar, destaca a importância de intervenções capazes de promover deslocamentos conceituais (Almeida *et al.*, 2023). No presente estudo, o aumento significativo nos escores de apreciação corporal pode ser interpretado como indício desse avanço. Estudos prévios também evidenciam a predominância de definições normativas e pouco elaboradas sobre imagem corporal entre profissionais em formação, mesmo em espaços inclusivos, como apontado por Bailey, Gammage e Van Ingen (2017). Já Hudson *et al.* (2021) demonstram que intervenções bem estruturadas são capazes de promover melhorias sustentadas na apreciação corporal entre universitárias brasileiras, mesmo após seis meses do término da ação educativa.

Além disso, a literatura recente destaca a apreciação corporal como um indicador psicológico relevante de bem-estar. No estudo conduzido por Alleva *et al.* (2018), observaram-se correlações negativas entre apreciação corporal e comparações sociais baseadas na aparência, além de correlações positivas com a satisfação corporal. Esses achados reforçam a compreensão da apreciação corporal como um construto adaptativo que favorece relações mais saudáveis com o corpo e confere maior proteção frente às pressões socioculturais.

A partir do referencial teórico proposto por Landor *et al.* (2024), por meio do modelo Socioestrutural-Interseccional da Imagem Corporal, comprehende-se que a vivência corporal é condicionada por sistemas estruturais de opressão, como supremacia branca, patriarcado e desigualdades de classe, os quais condicionam as experiências com o corpo ao longo da vida. O modelo reconhece que os ideais de aparência e os sentidos atribuídos à corporeidade não são construções individuais ou descontextualizadas, mas resultam de processos históricos e sociopolíticos que reproduzem hierarquias corporais e marginalizam sujeitos cujos corpos não se alinham aos padrões normativos. Nesse sentido, a valorização do corpo em sua singularidade e diversidade pode assumir uma função contra hegemônica, ao constituir uma forma de resistência às normatividades estéticas impostas socialmente.

Essa perspectiva dialoga com as análises desenvolvidas por Chan, Craddock e Swami (2023), que identificaram que estratégias de resistência e empoderamento contra o racismo, estiveram significativamente associadas à maior apreciação corporal em adultos pertencentes a grupos racializados no Reino Unido. Os autores sugerem que práticas de resistência coletiva

podem oferecer ferramentas relacionais para que grupos racializados desafiem discursos opressivos sobre a corporeidade, favorecendo experiências mais positivas de vivência corporal. Dessa forma, os dados da presente pesquisa permitem levantar a hipótese de que o estímulo à apreciação corporal entre graduandos de Educação Física pode ter contribuído não apenas para o desenvolvimento subjetivo da imagem corporal, mas também para a emergência de perspectivas críticas, possivelmente comprometidas com práticas pedagógicas mais plurais, inclusivas e emancipadoras.

A sustentação dos efeitos observados no *follow-up* merece destaque. A manutenção do aumento nos escores da BAS-2 após a conclusão do curso VEM A<sup>+</sup> sugere que os conteúdos abordados repercutiram de forma prolongada na maneira como os participantes passaram a se relacionar com seus corpos. Resultados como esses encontram correspondência na literatura sobre formação de profissionais de saúde. Williamson *et al.* (2018), ao realizarem pesquisa com profissionais de diferentes áreas da saúde, identificaram lacunas no conhecimento e na confiança para lidar com preocupações relacionadas à aparência. A maioria dos participantes reconheceu a relevância do tema e manifestou interesse em participar de cursos formativos. Esses achados reforçam a necessidade de propostas educativas sistematizadas que contemplam experiências corporais complexas e que ampliem a competência profissional de forma crítica e reflexiva, comprometida com a valorização de corpos diversos. Na presente pesquisa, os dados obtidos por meio da BAS-2 sugerem que o VEM A<sup>+</sup> tem potencial para contribuir com o aumento da apreciação corporal dos participantes, a partir de uma proposta formativa com abordagem crítica.

Os resultados obtidos por meio da EAR indicaram aumentos estatisticamente significativos nos três intervalos de comparação: entre o pré e o pós-teste,  $p = 0,033$  e  $d = 0,24$ ; entre o pós-teste e *follow-up*,  $p = 0,0056$  e  $d = 0,26$ ; e, de forma mais expressiva, entre o pré-teste e o *follow-up*,  $p < 0,0001$  e  $d = 0,53$ . Esse crescimento sustentado sugere um impacto relevante do curso VEM A<sup>+</sup> sobre a autoestima dos participantes. Hutz e Zanon (2011), destacam que escores elevados na EAR estão associados a estados de humor positivos, bem-estar, percepção de competência e maior capacidade de enfrentamento diante de situações adversas. Além disso, os autores mencionam estudos que indicam correlações negativas entre autoestima e sintomas depressivos, reforçando a relevância desse construto em contextos de desenvolvimento pessoal e interpessoal.

A literatura sugere que intervenções voltadas à imagem corporal positiva podem repercutir sobre construtos correlatos, como a autoestima. Tylka e Wood-Barcalow (2015)

destacam que experiências que estimulam a valorização da funcionalidade do corpo, a autocompaixão e o distanciamento crítico dos padrões estéticos normativos favorecem uma autoavaliação menos dependente da conformidade com ideais de aparência. Na presente pesquisa, o aumento da autoestima pode estar relacionado à introdução de estratégias que incentivaram a valorização da funcionalidade corporal, o acolhimento de si e a crítica aos padrões estéticos normativos, aspectos reconhecidos na literatura como favorecedores de formas mais saudáveis de autoavaliação (Tylka; Wood-Barcalow, 2015).

O contexto universitário é reconhecido como um período de transição marcado por intensas transformações pessoais e exigências adaptativas. Howard, Romano e Heron (2020), ao analisarem fatores socioculturais associados à adaptação de estudantes no ingresso à universidade, identificaram que níveis elevados de estresse percebido estavam prospectivamente associados ao agravamento de comportamentos alimentares disfuncionais e a insatisfação corporal foi explicada sobretudo pela pressão dos pares para aderir ao ideal de corpo magro. Esses achados reforçam a relevância de intervenções formativas que abordem, de maneira preventiva, os efeitos das pressões socioculturais sobre a vivência corporal. Em linha semelhante, Barnett e Sharp (2016) observaram que níveis elevados de perfeccionismo desadaptativo e autocritica exacerbada, especialmente em contextos que valorizam desempenho e aparência, comprometem a autoavaliação e intensificam os riscos de insatisfação com o corpo. Ambos os estudos apontam para a necessidade de propostas educativas que não apenas informem, mas também promovam a autorreflexão crítica e o cuidado consigo como estratégias de proteção subjetiva frente às exigências estéticas contemporâneas.

Essas constatações adquirem relevância particular no campo da Educação Física. Almeida *et al.* (2023) demonstram que graduandos dessa área frequentemente vinculam a qualidade da prática docente a atributos corporais normativos, como força, disciplina e estética, o que pode limitar a construção de formas mais críticas e plurais de vivenciar o corpo. Nesse cenário, a elevação da autoestima observada no presente estudo pode indicar deslocamentos na forma como os participantes passaram a se perceber, não mais a partir de exigências externas, mas com base em valores mais autônomos e particularmente significativos.

A relação entre autoestima e imagem corporal é amplamente descrita na literatura. Barnett e Sharp (2016) observaram que a autoestima tende a ser negativamente impactada quando condicionada à adesão a padrões estéticos idealizados. Em contrapartida, intervenções que incentivam a aceitação e o reconhecimento das potencialidades corporais contribuem para a mitigação da lógica autocritica. Alleva *et al.* (2015), destacam que abordagens

psicoeducativas que questionam normas estéticas e fortalecem atitudes positivas frente ao corpo apresentam efeitos significativos na autoestima.

A manutenção do efeito moderado entre o pré-teste e o *follow-up* sugere que os impactos não se limitaram a respostas imediatas, mas indicam possíveis mudanças duradouras na forma de se relacionar com o próprio corpo. Avalos, Tylka e Wood-Barcalow (2005) demonstraram que intervenções voltadas para a apreciação positiva do corpo, envolvendo aceitação corporal, respeito às necessidades do corpo e rejeição ativa das imagens irreais propagadas pela mídia, estão associadas à melhora significativa da autoestima.

Embora os efeitos observados entre os momentos consecutivos tenham sido classificados como pequenos, a progressão até um efeito moderado no intervalo mais longo reforça que intervenções breves, quando fundamentadas em bases teóricas sólidas e metodologias participativas, são capazes de promover formas mais autônomas de autoavaliação e relações mais respeitosas com o próprio corpo. Tylka e Wood-Barcalow (2015) destacam que o fortalecimento da autoestima ocorre por meio de vivências que promovem a aceitação e o respeito pelo corpo, estimulam o distanciamento de padrões estéticos irreais e favorecem formas de autovalorização menos dependentes da aparência. Assim, os resultados obtidos no presente estudo conferem respaldo à pertinência do VEM A<sup>+</sup> como estratégia educativa voltada à construção de uma relação mais crítica, integrada, plena e positiva com o corpo e consigo mesmo.

Esses processos subjetivos, entretanto, não se desenvolvem de maneira isolada. Fonseca *et al.* (2020) destacam que o ambiente universitário, especialmente nos cursos da área da saúde, está sujeito a múltiplos fatores de risco à saúde dos estudantes, sendo fundamental o desenvolvimento de ações extensionistas que promovam o autocuidado e favoreçam o desenvolvimento de hábitos mais saudáveis. Nesse sentido, o VEM A<sup>+</sup> buscou criar um tempo-espacço educativo, crítico e reflexivo, no qual a imagem corporal pudesse ser abordada em sua complexidade.

Apesar das reduções estatisticamente significativas na Internalização do ideal de corpo atlético e dos aumentos observados nos escores de apreciação corporal e autoestima, as demais variáveis avaliadas pela SATAQ-4, subescalas de pressão da família, dos pares e da mídia, bem como a Internalização do ideal de corpo magro e o escore total da escala, não apresentaram mudanças significativas entre os momentos analisados. Esses resultados podem ser interpretados levando-se em conta a complexidade sociocultural envolvida no desenvolvimento da imagem corporal, especialmente em dimensões sustentadas por discursos historicamente

consolidados e reproduzidos em inúmeras esferas sociais, como a mídia, a família e os contextos acadêmicos.

A ausência de variação na Internalização do ideal de corpo magro pode estar associada à sua profunda naturalização sociocultural entre magreza e saúde, qualidade de vida e bem-estar. Alleva *et al.* (2015), apontam que esse ideal é amplamente disseminado desde a infância, primeiros anos de socialização, sendo reforçado por mecanismos como comparação social. Bailey, Gammage e Van Ingen (2017) observaram que, mesmo em ambientes que propunham alternativas à normatividade estética, membros da equipe profissional continuavam a relacionar imagem corporal à padrões de corpos magros e atléticos, indicando a persistência desse entendimento. Considerando que os estudos revistos por Alleva *et al.* (2015) tinham, em média, poucas sessões e produziram apenas efeitos pequenos para médios sobre a internalização de ideais estéticos, é plausível concluir que intervenções breves e pontuais dificilmente alteram um construto tão enraizado.

A persistência de escores elevados nas subescalas de pressão sociocultural, envolvendo família, pares e mídia, pode sugerir a manutenção de estruturas normativas consolidadas que influenciam a formação da imagem corporal. Embora Chan, Craddock e Swami (2023) enfatizem a importância das relações interpessoais para processos de resistência e construção da apreciação corporal em contextos racializados, não discutem diretamente as dimensões socioculturais como sistemas interdependentes voltados à reprodução de padrões estéticos. No que tange ao ambiente universitário, a literatura aponta que normas implícitas de adequação estética e desempenho físico podem atuar como espelhos sociais, intensificando processos de comparação e vigilância corporal, especialmente em contextos marcados por expectativas estéticas internalizadas (Alleva *et al.*, 2018). Adicionalmente, Hudson *et al.* (2021) evidenciam que pressões socioculturais, mesmo após intervenções educativas focadas na crítica ao ideal estético, tendem a se manter ativas, reforçando a necessidade de abordagens mais prolongadas e sistemáticas para que essas influências possam ser efetivamente tensionadas.

A mídia ocupa uma posição central na consolidação de ideais corporais normativos, atuando como vetor privilegiado de disseminação de padrões estéticos. Andersen e Swami (2021), em análise bibliométrica da produção científica sobre imagem corporal, identificaram os efeitos da mídia como um dos eixos estruturantes do campo, confirmando a sua centralidade enquanto instância de reforço dos ideais normativos de corpo. No âmbito da presente pesquisa, a estabilidade dos escores relacionados à pressão midiática pode refletir o caráter contínuo e

massivo dessa exposição, reforçando a necessidade de ações educativas sistemáticas e contextualizadas nos diferentes espaços de socialização dos sujeitos.

O escore total da SATAQ-4 também se manteve estável. Isso pode indicar que, embora o curso VEM A<sup>+</sup> tenha promovido mudanças significativas em aspectos específicos da relação dos participantes com seus corpos, as estruturas mais amplas que sustentam a normatividade estética permaneceram em grande medida inalteradas. Essa interpretação encontra respaldo em Alleva *et al.* (2015), que argumentam que intervenções breves tendem a gerar efeitos localizados e de pequena magnitude.

É importante destacar que os participantes da pesquisa, estudantes do Curso de Educação Física, estão inseridos em uma formação que ainda apresenta escassez de abordagens teóricas mais complexas sobre imagem corporal. Almeida *et al.* (2023) identificaram que esses graduandos tendem a construir suas percepções majoritariamente a partir de experiências práticas, com reduzido embasamento teórico, e predominantemente orientadas pela aparência física. Os autores também evidenciam a limitação de espaços curriculares destinados ao debate sistematizado da temática, o que pode contribuir para a manutenção de padrões normativos e excludentes, mesmo em contextos acadêmicos que se pretendem críticos. Dessa forma, a estabilidade observada em variáveis da SATAQ-4 após o curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup> reforça a necessidade de reformulações estruturais nos currículos de formação superior, que devem articular propostas de extensão universitária crítica a mudanças epistemológicas e pedagógicas mais profundas, comprometidas com os princípios da Educação Física enquanto campo de formação emancipatória.

A análise quantitativa dos dados evidenciou efeitos relevantes do curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup> sobre determinadas dimensões da imagem corporal dos participantes, especialmente no que se refere à redução da Internalização do ideal de corpo atlético e ao fortalecimento da apreciação corporal e da autoestima. Ainda que algumas variáveis não tenham apresentado alterações estatisticamente significativas, os resultados indicaram indícios consistentes de transformações nos modos de perceber, sentir e interpretar o próprio corpo; transformações estas que podem envolver ressignificações afetivas, cognitivas e identitárias, sugerindo a potência formativa da proposta. No entanto, ao lidarem com construtos psicossociais complexos, esses dados também evidenciam os limites de uma abordagem exclusivamente quantitativa, apontando para a necessidade de aprofundar a compreensão das experiências vividas para além dos escores das escalas utilizadas. Nesse sentido, a incorporação

da análise qualitativa revela-se indispensável para captar os sentidos mais profundos que os participantes atribuíram às vivências corporais suscitadas pelo curso VEM A<sup>+</sup>.

Com base nos resultados quantitativos obtidos, é possível afirmar que a hipótese que previa uma redução significativa na internalização dos ideais socioculturais de aparência, corpo magro e corpo atlético, bem como nas pressões percebidas de familiares, pares e mídia, foi refutada apenas em parte, uma vez que os efeitos estatisticamente significativos foram observados exclusivamente na subescala de internalização do ideal de corpo atlético, enquanto as demais dimensões da SATAQ-4 permaneceram estáveis ao longo dos três momentos de coleta. A hipótese que postulava um aumento significativo nos níveis de apreciação corporal, foi confirmada, ainda que os tamanhos de efeito tenham sido classificados como pequenos, o que indica um avanço relevante, porém moderado, na relação dos participantes com seus próprios corpos. Por fim, a hipótese referente ao impacto positivo do curso na autoestima dos participantes, foi integralmente confirmada, com crescimento sustentado dos escores da EAR em todas as comparações, culminando em um efeito moderado no intervalo mais longo, pré-teste e *follow-up*.

A análise das cinco classes lexicais apresentadas pela CHD permitiu compreender que o curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup> constituiu-se como um espaço de formação ampliada, no qual dimensões cognitivas, afetivas, críticas e práticas foram articuladas de maneira integral. A Classe 1 evidenciou que os participantes atribuíram ao curso um caráter formativo singular, indicando uma ampliação da compreensão da docência em Educação Física para além das práticas tradicionais centradas na performance corporal. Essa interpretação dialoga com a reflexão de Neves, Hirata e Tavares (2015), ao apontarem para o papel do professor de Educação Física como promotor do desenvolvimento da identidade corporal e tutor de resiliência, o que demanda práticas pedagógicas sensíveis às experiências corporais e às singularidades dos sujeitos. A valorização do curso como espaço de aprendizagem revelou a abertura dos participantes a processos formativos que não apenas introduziram novos conteúdos, mas também estimularam reposicionamentos identitários e profissionais, frente a um campo historicamente marcado por normatividades corporais e silenciamentos das dimensões subjetivas do corpo.

A Classe 2 complementa essa perspectiva ao evidenciar o impacto sensível das práticas vivenciadas. O destaque de termos ligados às experiências corporais indica que o corpo foi não apenas tema, mas também meio e linguagem formativa, produzindo efeitos que escapam ao plano puramente racional. Isso reafirma o que Tavares (2003) propõe sobre a importância da

experiência corporal no desenvolvimento de uma imagem corporal integrada e plena, e também encontra respaldo nos achados de Guest *et al.* (2019), que demonstraram que intervenções que convidavam participantes a refletir sobre a funcionalidade do corpo, aumentaram de modo sustentado a apreciação e a satisfação corporal. No mesmo sentido, os autores ressaltaram que uma imagem corporal positiva emerge do entrelaçamento de dimensões cognitivas, afetivas e sensoriais, e não apenas de avaliações racionais sobre aparência. A relevância dessa classe é intensificada ao considerarmos os dados quantitativos, que apontaram aumentos nos níveis de apreciação corporal e autoestima.

Por sua vez, a Classe 3, evidenciou um movimento de transposição dos saberes e afetos mobilizados para a prática pedagógica. Ao articularem os conteúdos vivenciados com seus futuros contextos profissionais, os participantes demonstraram que o VEM A<sup>+</sup> estimulou a construção de sentidos formativos vinculados à docência, uma característica fundamental em propostas extensionistas de caráter transformador. Esse resultado converge com a demanda identificada por Huguenin *et al.* (2024) de intervenções mais bem estruturadas e formativas, integradas ao currículo. A recorrência de verbos como “fazer”, “chegar” e “perceber” nos segmentos textuais da Classe 3, ilustrada em trechos representativos dos participantes, sugere que eles passaram a se perceber como sujeitos ativos no processo educativo, aptos a intervir criticamente em sua atuação profissional e a promover práticas mais inclusivas e sensíveis às dimensões corporais e identitárias.

Na Classe 4, emerge a dimensão dialógica e processual da formação. Termos como “difícil”, “entender”, “troca” e “sugestão” apontam para um movimento de elaboração coletiva do conhecimento, em que o desafio não se coloca como obstáculo, mas como motor da aprendizagem. A presença da palavra “troca” indica que os encontros não foram vivenciados como simples transmissões de conteúdo, mas como espaços de construção intersubjetiva de saberes, como defendem Hudson *et al.* (2021), ao apontarem que programas eficazes em imagem corporal estimulam os participantes a exploração coletiva, favorecendo a aprendizagem ativa. Alguns estudos sobre intervenções em imagem corporal enfatizam que a construção de saberes em grupo e a confiança entre os participantes potencializam mudanças atitudinais (Halliwell *et al.*, 2015; Guest *et al.*, 2019). Assim, ao possibilitar a ressignificação do corpo em um espaço de escuta mútua e do reconhecimento da diversidade de experiências corporais, o curso consolida sentidos formativos alinhados à docência crítica o que reforça o seu valor pedagógico.

Já, a Classe 5 explicita o núcleo semântico e conceitual do curso: imagem corporal. Os vocábulos “corporal”, “imagem”, “trabalhar” e “próprio” indicam que os participantes não apenas refletiram sobre esse construto, mas começaram a ressignificá-lo a partir de uma perspectiva crítica e socialmente situada. A incorporação do termo “próprio” é especialmente potente, pois sugere a emergência de uma relação mais pessoal e reflexiva com o corpo, não mais como objeto de avaliação estética, mas como território de identidade e resistência. Os termos recorrentes nessa classe sugerem engajamento crítico com a temática, apontando para transformações significativas na forma como os sujeitos compreendem e vivenciam o próprio corpo, alinhando-se aos achados de Alleva *et al.* (2015) e Hudson *et al.* (2021). Assim, os resultados desta classe devem ser vistos como indícios de um potencial processo de mudança.

Nessa mesma direção, a Análise de Similitude, permitiu visualizar as articulações lexicais mais recorrentes no *corpus* textual, evidenciando os termos que assumem centralidade na organização dos conteúdos das entrevistas dos participantes. O verbo “ser” é apontado como núcleo estrutural, a partir do qual se irradiam diferentes redes semânticas, organizadas por afinidade lexical e proximidade de sentido. Tal configuração sugere que os participantes construíram seus relatos mobilizando processos de identificação e atribuição de significados, baseados em experiências subjetivas vividas durante o curso VEM A<sup>+</sup>.

No presente estudo, as palavras associadas ao núcleo “ser”, como “achar”, “poder”, “falar”, “curso”, “imagem” e “corporal”, demonstram uma intersecção entre dimensões identitárias, formativas e afetivas. Essa rede lexical sugere que a intervenção VEM A<sup>+</sup> promoveu deslocamentos não apenas informativos, mas subjetivos, mobilizando os participantes a refletirem sobre suas experiências com o corpo, com a docência e com os espaços institucionais de formação. A proximidade entre núcleos como “imagem”, “autoestima”, “violência” e “alfabetização” reforça o alcance crítico da proposta, em consonância com os achados de Hudson *et al.* (2021) e Guest *et al.* (2019), que destacam o papel de intervenções como estratégias eficazes no desenvolvimento da imagem corporal e na valorização da diversidade corporal.

Além da análise lexical, a análise qualitativa das entrevistas, estruturada a partir da técnica categorial proposta por Bardin (2016), evidenciou que o curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup> constituiu um espaço formativo complexo, capaz de articular conteúdos críticos, experiências afetivas e reelaborações identitárias. As seis categorias emergentes revelam um percurso de aprendizagem que não se restringe à aquisição de conceitos, mas mobiliza os

participantes a ressignificar suas próprias trajetórias formativas e projetar práticas docentes mais conscientes e implicadas com as questões corporais.

A categoria “expectativas e motivações para participar do VEM A<sup>+</sup>” revela que o engajamento dos licenciandos derivou, simultaneamente, de interesses pessoais e da percepção de uma lacuna na formação inicial em torno da imagem corporal. Essa lacuna é descrita por Almeida *et al.* (2023) como um ponto crítico do currículo, uma vez que o tema surge apenas de forma pontual, sem disciplina ou abordagem sistemática, deixando futuros docentes inseguros quanto à sua atuação. A confluência entre desejo de desenvolvimento individual e carência formativa reforça a centralidade do corpo como dimensão constitutiva da identidade profissional, ao reconhecerem o corpo como eixo que estrutura práticas educativas e experiências subjetivas, os participantes buscam reparar lacunas que a graduação ainda não supre. Essa centralidade encontra respaldo na literatura, que situa o corpo como fundamento da identidade e da ação pedagógica (Neves; Hirata; Tavares, 2015). Dessa forma, as falas revelaram que o curso foi vivenciado como oportunidade de formação singular, articulando processos de autoconhecimento à reflexão crítica sobre concepções corporais prévias, e abrindo espaço para a revisão de estratégias docentes sensíveis à complexidade da imagem corporal no contexto escolar.

A categoria “lacuna formativa na graduação” reforça, com contundência, a ausência de abordagens sistemáticas sobre imagem corporal, violências corporais e práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade dos corpos na grade curricular do Curso de Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Os participantes indicaram que esses temas, quando aparecem nas disciplinas da graduação, é de modo fragmentado e superficial, sem a densidade crítica necessária para enfrentá-los nas práticas escolares. Essa ausência confirma os achados de Almeida *et al.* (2023), que identificaram entre estudantes de Educação Física compreensões pouco teorizadas sobre imagem corporal, geralmente associadas à estética e ao rendimento. Ao mesmo tempo, o reconhecimento das lacunas formativas aponta para a necessidade urgente de reestruturação curricular, conforme também indicam Almeida *et al.* (2023), ao defenderem a inclusão de referenciais teóricos sobre imagem corporal tanto na proposição de disciplinas específicas quanto na articulação transversal da temática em atividades como o estágio supervisionado, além da oferta de oficinas e projetos de extensão voltados à formação crítica dos graduandos.

Na categoria “impactos pessoais do curso”, observa-se que o VEM A<sup>+</sup> se tornou um dispositivo de escuta e reconhecimento, permitindo que experiências pessoais, muitas vezes

silenciadas, fossem narradas, compreendidas e ressignificadas. As experiências relatadas, sobretudo as que envolviam memória escolar, autoestima e percepção corporal, demonstram que os efeitos do curso não se limitaram ao plano cognitivo. Houve uma mudança na relação afetiva que reverberou na constituição da identidade profissional dos participantes, o que está alinhado com os achados de Hudson *et al.* (2021) sobre a eficácia de uma intervenção que não se limitou a fornecer informações novas, mas mobilizou emoções, apresentando reduções em afetos negativos e aumento na apreciação corporal. Essa articulação entre vivência e reflexão fortalece o vínculo entre dimensão pessoal e docência crítica, contribuindo para a formação de professores mais atentos aos marcadores de exclusão que perpassam os corpos escolares.

A categoria “possibilidades de aplicação prática e pedagógica” revela que o curso cumpriu um de seus objetivos fundamentais, tornar-se referência concreta para práticas educativas relacionadas à imagem corporal. Os participantes reconheceram o potencial das dinâmicas experienciadas, por exemplo: as práticas corporais, as discussões sobre mídia e as estratégias de escuta ativa, como instrumentos aplicáveis em diferentes níveis de ensino. Essa percepção confirma as proposições de Huguenin *et al.* (2024), ao indicarem que intervenções formativas baseadas em evidências científicas e experiências práticas têm maior probabilidade de impacto quando oferecem ao futuro docente ferramentas metodológicas e referenciais éticos de atuação. As falas analisadas evidenciaram que os graduandos não apenas assimilaram os conteúdos, mas os reinscreveram em sua compreensão da prática pedagógica, demonstrando capacidade de transposição didática sensível e contextualizada.

A categoria “reflexões sobre corpo, mídia e violência” explicita a potência crítica da proposta, ao promover o reconhecimento das múltiplas formas de opressão corporal presentes na vida cotidiana e nos ambientes escolares. Os relatos dos participantes mostram que o curso desnaturalizou práticas como *teasing*, *bullying* e *body shaming*, frequentemente normalizadas sob a aparência de brincadeiras, mas com efeitos deletérios significativos ao desenvolvimento da imagem corporal. Esse movimento de conscientização é apontado como fundamental em intervenções (Halliwell *et al.*, 2015; Guest *et al.*, 2019; Huguenin *et al.*, 2024). Ao tematizar essas práticas com profundidade, o VEM A<sup>+</sup> contribuiu para o reposicionamento ético dos futuros professores frente às normatividades corporais, oferecendo subsídios para uma atuação que não reproduza exclusões, mas que enfrente os discursos reguladores com criticidade e compromisso.

Por fim, na categoria “ampliação da consciência crítica sobre imagem corporal”, observam-se os efeitos mais substantivos da intervenção, os participantes passaram de uma

compreensão restrita para a apreensão da imagem corporal como constructo multidimensional, processual e historicamente situado, corroborando evidências de fragilidades conceituais apontadas na formação inicial em Educação Física (Silva *et al.*, 2021; Almeida *et al.*, 2023). Os depoimentos indicam reconfigurações simultâneas nos domínios cognitivo, afetivo e identitário, demonstrando que o entrelaçamento crítico entre teoria, prática pedagógica e vivências corporais atuou como dispositivo de desnaturalização de ideais hegemônicos, favorecendo perspectivas mais inclusivas sobre si e sobre o outro. Ao problematizar as matrizes socioculturais, o percurso formativo dialoga com o referencial Socioestrutural-Interseccional da Imagem Corporal, que denuncia o papel do supremacismo branco na produção de desigualdades corporais e convoca abordagens interseccionais na pesquisa e na prática (Landor *et al.*, 2024). Assim, a ampliação da consciência crítica reafirma a centralidade da alfabetização midiática, da escuta ativa e da ressignificação da docência como estratégias formativas para uma Educação Física antidiscriminatória, sensível às diversidades corporais e comprometida com a transformação social.

A integração entre os achados da análise lexical, conduzida por meio do IRaMuTeQ, e os resultados da análise de conteúdo categorial, baseada em Bardin (2016), permite uma compreensão mais abrangente e profunda da experiência formativa vivenciada no curso VEM A<sup>+</sup>. Enquanto a análise lexical revelou estruturas discursivas recorrentes e núcleos de sentido organizados em torno de eixos como identidade, formação, corpo e docência, evidenciados pela centralidade do verbo “ser” e de termos como “imagem”, “corporal” e “curso”, a análise de conteúdo aprofundou o sentido dessas recorrências, permitindo identificar processos de subjetivação, deslocamentos críticos e projeções pedagógicas nas falas dos participantes. As classes léxicas identificadas pela CHD apresentaram uma organização temática que dialoga diretamente com as categorias emergidas da análise de conteúdo, especialmente nos aspectos relacionados à vivência afetiva das práticas corporais, à crítica as normatividades estéticas e às possibilidades de aplicação prática e pedagógica de conteúdos voltados a temática da imagem corporal. Essa convergência metodológica reforça a consistência dos achados, demonstrando que o VEM A<sup>+</sup> mobilizou aprendizagens significativas em múltiplas camadas, cognitivas, afetivas e políticas, e consolidou-se como um dispositivo potente de formação docente crítica em torno da imagem corporal.

Apesar do rigor metodológico adotado, esta pesquisa apresenta algumas limitações que precisam ser reconhecidas. A primeira refere-se ao número de participantes: 33 graduandos concluíram integralmente o curso e compuseram a amostra quantitativa; destes, 15 voluntários

participaram das entrevistas semiestruturadas que sustentaram a análise qualitativa. Assim, a amostra não possibilita a generalização dos achados para outros contextos universitários ou cursos de graduação. Além disso, a participação foi composta por sujeitos que se inscreveram voluntariamente no curso de extensão universitária, o que pode ter introduzido um viés de seleção, já que se trata de indivíduos potencialmente mais sensíveis às temáticas abordadas. Outra limitação importante está relacionada à duração da intervenção. Embora o curso tenha sido planejado de forma criteriosa, o tempo relativamente curto dos encontros pode não ter sido suficiente para consolidar mudanças mais profundas em todas as dimensões analisadas, sobretudo, aquelas relacionadas à internalização de padrões estéticos. Finalmente, deve-se considerar que os instrumentos utilizados, escalas psicométricas e entrevistas, capturam aspectos distintos da experiência formativa e, embora complementares, podem não ter abrangido todas as nuances subjetivas, afetivas e contextuais vividas pelos participantes.

Diante das limitações apontadas, recomenda-se que futuras pesquisas ampliem o número e a diversidade dos participantes, incluindo sujeitos de diferentes regiões, instituições e contextos formativos, de modo a avaliar a aplicabilidade e a eficácia de intervenções similares em distintos cenários educacionais. Além disso, investigações longitudinais poderiam acompanhar os participantes ao longo do tempo, permitindo avaliar a permanência e a evolução dos efeitos formativos observados, tanto na dimensão pessoal quanto na atuação profissional. Recomenda-se, ainda, o aprofundamento das análises interseccionais, considerando marcadores como gênero, raça, classe e orientação sexual na constituição da imagem corporal e nas experiências de formação docente. Ademais, seria relevante que futuros estudos combinassem abordagens metodológicas ainda mais integradas, incluindo observações de práticas pedagógicas em campo, diários reflexivos e análise de produtos pedagógicos desenvolvidos pelos participantes, como forma de triangulação e enriquecimento da compreensão sobre os impactos das intervenções.

Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que o curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup> representou uma proposta formativa inovadora e eficaz no enfrentamento das lacunas da formação inicial em Educação Física no que tange à imagem corporal. A análise quantitativa revelou efeitos significativos na redução da Internalização do ideal de corpo atlético, bem como no fortalecimento da apreciação corporal e da autoestima dos participantes. A análise qualitativa, por sua vez, permitiu acessar sentidos atribuídos à experiência formativa, revelando mudanças na percepção de si, nos vínculos com o corpo e na projeção da prática docente. As categorias emergentes apontaram para uma formação marcada pela escuta, pelo

reconhecimento e pela crítica às normatividades corporais. A convergência entre dados estatísticos e narrativas reforça a potência do VEM A<sup>+</sup> como dispositivo de formação crítica, capaz de integrar teoria e prática, saber e vivência. Assim, os achados indicam que intervenções fundamentadas cientificamente, quando desenvolvidas com escuta ativa, sensibilidade pedagógica e compromisso ético, podem atuar decisivamente na construção de uma docência mais humana, inclusiva e transformadora.

## 8. CONCLUSÃO

Essa pesquisa teve como objetivo desenvolver e avaliar a aplicabilidade do curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup>, com foco na imagem corporal de graduando do Curso de Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Para atender a esse propósito, o estudo utilizou um desenho metodológico misto: 33 estudantes concluíram o curso e participaram de todas as etapas quantitativas, respondendo às escalas SATAQ-4, BAS-2 e EAR em três momentos distintos, pré-teste, pós-teste e *follow-up* de trinta dias; enquanto 15 deles participaram de entrevistas semiestruturadas que subsidiaram a análise qualitativa. A criação do curso articulou abordagens psicoeducativas e alfabetização midiática, com metodologias ativas e participativas, capazes de estimular o engajamento crítico dos graduandos e a construção coletiva de saberes. A proposta foi sustentada por uma concepção ampliada de imagem corporal, valorizando a escuta, o diálogo e a construção de vínculos como caminhos para o fortalecimento da autoestima e da apreciação corporal no processo formativo dos futuros professores. Essa organização mostrou-se factível no contexto universitário, constituindo um roteiro potencialmente replicável em outras instituições.

Os resultados quantitativos demonstraram que a subescala Internalização do ideal de corpo atlético da SATAQ-4 apresentou reduções estatisticamente significativas. Não se observaram diferenças significativas nos escores referentes às subescalas Internalização do ideal de corpo magro, Pressões de família, de pares e da mídia, nem no escore total da SATAQ-4 em quaisquer comparações. Em contraste, registrou-se aumento significativo e sustentado na apreciação corporal por meio da BAS-2 e na autoestima por meio da EAR. Esses achados evidenciam que o curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup> impactou especificamente a Internalização do ideal de corpo atlético, a apreciação corporal e a autoestima, com magnitudes de efeito pequenas a moderadas.

Paralelamente, a análise qualitativa revelou que o VEM A<sup>+</sup> funcionou como espaço formativo ampliado, articulando dimensões cognitivas, afetivas e profissionais. As classes lexicais extraídas pelo IRaMuTeQ e as categorias construídas à luz da metodologia proposta por Bardin evidenciaram, por um lado, a percepção de lacunas curriculares relativas à imagem corporal e, por outro, o impacto do curso na ressignificação identitária dos participantes. O curso de extensão universitária, ao que parece, ampliou a compreensão da docência para além da lógica da performance, consolidou uma leitura crítica da mídia e dos discursos escolares que naturalizam padrões hegemônicos e valorizou a aprendizagem dialógica, sustentada em escuta ativa, cooperação e debate. A centralidade do corpo, tematizado, vivido e refletido, configurou-

se como eixo de transformação, levando os graduandos a projetar práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às diversidades corporais.

A convergência entre os resultados aponta para três contribuições principais. Primeiramente, evidencia-se a viabilidade e a efetividade de intervenções breves que integrem apreciação corporal, vivências corporais, alfabetização midiática, violências corporais e reflexão crítica, produzindo mudanças mensuráveis na apreciação corporal e autoestima. Em segundo lugar, demonstra-se que alguns construtos da imagem corporal estão mais enraizados no aspecto sociocultural e requer abordagens formativas diferentes da que foi proposta. Por fim, confirma-se a relevância de metodologias mistas, pois a tecitura dos dados permitiu apreender os deslocamentos identitários, afetivos e profissionais que transcendem os escores das escalas.

Apesar do rigor adotado, a investigação limita-se por uma amostra voluntária relativamente pequena, por um *follow-up* de curto prazo e pela ausência de controle externo, fatores que restringem a generalização dos achados. Pesquisas futuras devem recorrer a delineamentos longitudinais mais extensos, incluir grupos de comparação e aprofundar a etnografia das experiências corporais em diferentes contextos formativos.

Desse modo, o curso de extensão universitária VEM A<sup>+</sup> confirmou-se como uma proposta pedagógica metodologicamente consistente e potencialmente transformadora, ao favorecer reconfigurações positivas na relação dos graduandos com o próprio corpo, ampliar a consciência crítica frente aos discursos socioculturais que o permeiam e disponibilizar instrumentos concretos para práticas docentes emancipatórias. Pela articulação indissociável entre fundamentação teórica, vivências corporais e reflexão crítica, a proposta corrobora uma Educação Física comprometida com a diversidade corporal, sinalizando sua viabilidade de replicação, expansão e adaptação em diferentes contextos formativos, com vistas a sustentar processos de formação docente efetivamente transformadores. Além disso, a experiência reafirma a potência da extensão universitária como espaço privilegiado de formação ética, crítica e sensível as demandas subjetivas e sociais da docência.

## REFERÊNCIAS

- ABOODY, D.; SIEV, J.; DORON, G. Building resilience to body image triggers using brief cognitive training on a mobile application: a randomized controlled trial. **Behavior Research and Therapy**, [S.L.], v. 134, p. 103723, nov. 2020.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2020.103723>.
- ADAMS, C. E.; BENITEZ, L.; KINSAUL, J.; MCVAY, M. A.; BARBRY, A.; THIBODEAUX, A.; COPELAND, A. L. Effects of Brief Mindfulness Instructions on Reactions to Body Image Stimuli Among Female Smokers: na experimental study. **Nicotine & Tobacco Research**, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 376-384, set. 2012.  
<http://dx.doi.org/10.1093/ntr/nts133>.
- ALLEVA, J. M.; SHEERAN, P.; WEBB, T. L.; MARTIJN, C.; MILES, E. A Meta-Analytic Review of Stand-Alone Interventions to Improve Body Image. **PLoS One**, [S.L.], v. 10, n. 9: e0139177, set. 2015. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0139177>.
- ALLEVA, J. M.; MARTIJN, C.; VAN BREUKELEN, G. J.P.; JANSEN, A.; KAROS, K. Expand Your Horizon: a programme that improves body image and reduces self-objectification by training women to focus on body functionality. **Body Image**, [S.L.], v. 15, p. 81-89, set. 2015. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2015.07.001>.
- ALLEVA, J. M.; PARASKEVA, N.; CRADDOCK, N; DIEDRICHS, P. C. Body appreciation in British men: correlates and variation across sexual orientation. **Body Image**, [S.L.], v. 27, p. 169-178, 2018. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.09.004>.
- ALMEIDA, V. A. R. de.; NEVES, C. M.; CASTRO, M. R. de; SILVA, R. C. P. C. da; QUINTANILHA, A. K. S.; DANTAS, M. da S. V.; MORGADO, F. F. da R. Percepções sobre imagem corporal na formação superior: com a palavra, graduandos de educação física. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 49, e259505, 2023.  
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349259505>
- ALMEIDA, V. A. R. de; HUGUENIN, F. M.; MORGADO, F. F. da R. Physical Education and Body Image: interfaces from the National Common Curricular. In: **SciELO Preprints**, 2023. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5668>
- ALMENARA, C. A.; JEŽEK, S. The Source and Impact of Appearance Teasing: an examination by sex and weight status among early adolescents from the czech republic. **Journal Of School Health**, [S.L.], v. 85, n. 3, p. 163-170, jan. 2015.  
<http://dx.doi.org/10.1111/josh.12236>.
- 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**. 1<sup>a</sup> ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014. Capítulo 8, pp. 173-186.
- 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, set. 2021.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2021.03.015>.

ARIEL-DONGES, A. H.; GORDON, E. L.; BAUMAN, V.; PERRI, M. G. Does Yoga Help College-Aged Women with Body-Image Dissatisfaction Feel Better About Their Bodies? **Sex Roles**, [S.L.], v. 80, n. 1-2, p. 41-51, mar. 2018.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s11199-018-0917-5>.

ARROYO, M.; ANSOTEGUI, L.; PEREIRA, E.; LACERDA, F.; VALADOR, N.; SERRANO, L.; ROCANDIO, A.M. Valoración de la composición corporal y de la percepción de la imagen en un grupo de mujeres universitarias del País Vasco. **Nutrición Hospitalari**, n. 23, p. 366-372, 2008.

AVALOS, L.; TYLKA, T. L.; WOOD-BARCALOW, N. The Body Appreciation Scale: development and psychometric evaluation. **Body Image**, [S.L.], v. 2, n. 3, p. 285-297, set. 2005.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2005.06.002>.

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, dez. 2017. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2017.08.003>.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Retos, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARNETT, M. D.; SHARP, K. J. Maladaptive perfectionism, body image satisfaction, and disordered eating behaviors among U.S. college women: the mediating role of self-compassion. **Personality And Individual Differences**, [S.L.], v. 99, p. 225-234, set. 2016.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.05.004>.

BARRA, J. V.; SILVA, W. R.; MARÔCO, J.; CAMPOS, J. A. D. B. Adaptação transcultural e validação do Questionário de Atitudes Socioculturais em Relação à Aparência-4 (SATAQ-4) aplicado a estudantes universitários. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, n. 5, 2019.  
<http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00170218>.

BARROS, D. D. Body image: discovering one's self. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 12, n. 2, p. 547-54, maio-ago. 2005.

BASSETT-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, set. 2017.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2017.06.007>.

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**, v. 26, n. 1, p. 69-77, 2015. <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v26i1.23372>.

BECKER, C. B.; HILL, K.; GREIF, R.; HAN, H.; STEWART, T. Reducing self-objectification: are dissonance-based methods a possible approach? **Journal of Eating Disorders**, v. 1, n. 1, mar. 2013. <https://doi.org/10.1186/2050-2974-1-10>.

BENITEZ, A.; SÁNCHEZ, S.; BERMEJO, M. L.; FRANCO-REYNOLDS, L.; GARCÍA-HERRAIZ, M. A.; CUBERO, J. Analysis of the Risk of Suffering Eating Disorders in young student university of Extremadura (Spain). **Enfermería Global**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 124-143, fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.6018/eglobal.18.2.313421>.

BODEGA, P.; COS-GANDOY, A. de; FERNÁNDEZ-ALVIRA, J. M; FERNÁNDEZ-JIMÉNEZ, R.; A MORENO, L.; SANTOS-BENEIT, G. Body image and dietary habits in adolescents: a systematic review. **Nutrition Reviews**, [S.L.], v. 82, n. 1, p. 104-127, maio 2023. <http://dx.doi.org/10.1093/nutrit/nuad044>.

Brasil. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 abr. 1931.

Brasil. **Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jan. 1934.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 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. **Imagen Corporal. Reflexões, diretrizes e práticas de pesquisa**. 1<sup>a</sup> ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014. Capítulo 4, pp. 87-114.

CASH, T. F. The influence of sociocultural factors on body image: searching for constructs. **Clinical Psychology: Science and Practice**, [S.L.], v. 12, n. 4, p. 438-442, 2005. <http://dx.doi.org/10.1093/clipsy.bpi055>.

CASH, T. F. Cognitive-Behavioral Perspectives on Body Image. **Encyclopedia Of Body Image And Human Appearance**, [S.L.], p. 334-342, 2012. <http://dx.doi.org/10.1016/b978-0-12-384925-0.00054-7>.

CASH, T. F., SMOLAK, L. **Body Image: A handbook of science, practice, and prevention**. 2. ed. New York, NY: The Guilford Press., 2011.

CASTILLO, I.; SOLANO, S.; SEPULVEDA, A. R. A controlled study of an integrated prevention program for improving disordered eating and body image among Mexican university students: A 3-month follow-up. **European Eating Disorders Review**, [S.L.], v. 27, n. 5, p. 541-556, 17 abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1002/erv.2674>.

Cerea, S.; Ghisi, M.; Bottesi, G.; Manoli, T.; Carraro, E.; Doron, G. Cognitive Behavioral Training Using a Mobile Application Reduces Body Image-Related Symptoms in High-Risk Female University Students: a randomized controlled study. **Behavior Therapy**, [S.L.], v. 52, n. 1, p. 170-182, jan. 2021. <http://dx.doi.org/10.1016/j.beth.2020.04.002>.

CHAN, J.; CRADDOCK, N.; SWAMI, V. Resistance and empowerment against racism: a preregistered study of associations with body appreciation and body acceptance by others in racialised minority adults in the United Kingdom. **Body Image**, [S.L.], v. 46, p. 1-8, set. 2023. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2023.04.010>.

CHANG, H. J. (Julie); SUTTIKUN, C. The Examination of Psychological Factors and Social Norms Affecting Body Satisfaction and Self-Esteem for College Students. **Family And Consumer Sciences Research Journal**, [S.L.], v. 45, n. 4, p. 422-437, jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.1111/fcsr.12220>.

CHIN, Y. S.; APPUKUTTY, M.; KAGAWA, M.; GAN, W. Y.; WONG, J. E.; POH, B. K.; SHARIFF, Z. M.; TAIB, M. N. M. Comparison of Factors Associated with Disordered Eating between Male and Female Malaysian University Students. **Nutrients**, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 318, jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.3390/nu12020318>.

DAY, S.; BUSSEY, K.; TROMPETER, N.; MITCHISON, D. The Impact of Teasing and Bullying Victimization on Disordered Eating and Body Image Disturbance Among Adolescents: a systematic review. **Trauma, Violence, & Abuse**, [S.L.], v. 23, n. 3, p. 985-1006, jan. 2021. <http://dx.doi.org/10.1177/1524838020985534>.

DEUS, Sandra de. **Extensão universitária : trajetórias e desafios**. Santa Maria, RS: Ed. PRE-UFSM, 2020.

DÍAZ-FERRER, S; RODRÍGUEZ-RUIZ, S.; ORTEGA-ROLDÁN, B.; MATA-MARTÍN, J. L.; FERNÁNDEZ-SANTAELLA, M. C. Psychophysiological Changes during Pure vs Guided Mirror Exposure Therapies in Women with High Body Dissatisfaction: what are they learning about their bodies?. **European Eating Disorders Review**, [S.L.], v. 25, n. 6, p. 562-569, set. 2017. <http://dx.doi.org/10.1002/erv.2546>.

DONDZILO, L.; RIEGER, E.; SHAO, R.; BELL, J. The effectiveness of touchscreen-based attentional bias modification to thin body stimuli on state rumination. **Cognition And Emotion**, [S.L.], v. 34, n. 5, p. 1052-1058, jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2020.1718616>.

DUTRA, H. S.; REIS, V. N. dos. Desenhos de estudos experimentais e quase-experimentais: definições e desafios na pesquisa em enfermagem. **Revista de Enfermagem UFPE Online**, Recife, v. 10, n. 6, p. 2230-2241, jun. 2016. <https://doi.org/10.5205/reuol.9199-80250-1-SM1006201639>.

ERIKSON, E. H. **O ciclo de vida completo**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

FERREIRA, M. E. C.; CASTRO, M. R.; MORGADO, F. F. R. **Imagen corporal: Reflexões, diretrizes e práticas de pesquisa**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2014.

FIAZ, F. A.; NADEEM, M. A.; ZAFAR, M. U. Impact of Social Media on Body Imaging and Eating Disorders among Youth in Islamabad. **Global Sociological Review**, [S.L.], p. 282-292, jun. 2023. [http://dx.doi.org/10.31703/gsr.2023\(viii-ii\).29](http://dx.doi.org/10.31703/gsr.2023(viii-ii).29).

FONSECA, Y. S.; MANGANELLI, L. A. G.; BORGES, G. F.; ALVES, C. O.; BARBOSA, G. de A.; CORREIA, A. P.; MASCARENHAS, A. G. Ação extensionista de promoção da saúde de estudantes universitários. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, [S.L.], v. 17, n. 35, p. 81-95, abr. 2020. <http://dx.doi.org/10.5007/1807-0221.2020v17n35p81>.

FONTELES, M. J.; SIMÕES, M. G.; FARIAS, S. H.; FONTELLES, R. G. S. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista Brasileira de Clínica e Terapêutica**, v. 35, n. 2, p. 121-130, 2009.

FORPROEX. **I Encontro de Pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras**. 1987. Brasília.

FORTES, L. S.; KAKESHITA, I. S.; FILGUEIRAS, J. F.; PASIAN, S. R.; ALMEIDA, S. 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**. 1<sup>a</sup> ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014. Capítulo 2, pp. 49-66.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FULLER-TYSZKIEWICZ, M. Body image states in everyday life: evidence from ecological momentary assessment methodology. **Body Image**, [S.L.], v. 31, p. 245-272, dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2019.02.010>.

GAFFNEY, H.; TTOFI, M. M.; FARRINGTON, D. P. Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: an updated meta-analytical review. **Aggression And Violent Behavior**, [S.L.], v. 45, p. 111-133, mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>.

GARBETT, K. M.; LEWIS-SMITH, H.; CHAUDHRY, A.; SHROFF, H.; DHILLON, M.; WHITE, P.; DIEDRICHS, P. C. 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, jun. 2021. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2021.02.011>.

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, mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.12.002>.

GLASHOUWER, K. A.; TIMMERMAN, J.; JONG, P. J. de. A personalized approach-avoidance modification intervention to reduce negative body image. A placebo-controlled pilot study. **Journal Of Behavior Therapy And Experimental Psychiatry**, [S.L.], v. 68, p. 101544, set. 2020. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbtep.2019.101544>.

GORDON, C. S.; RODGERS, R. F.; SLATER, A. E.; MCLEAN, S. A.; JARMAN, H. K.; PAXTON, S. J. A cluster randomized controlled trial of the SoMe social media literacy body image and wellbeing program for adolescent boys and girls: study protocol. **Body Image**, [S.L.], v. 33, p. 27-37, jun. 2020. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2020.02.003>.

GREIF, R.; BECKER, C. B.; HILDEBRANDT, T. Reducing eating disorder risk factors: a pilot effectiveness trial of a train-the-trainer approach to dissemination and implementation. **International Journal Of Eating Disorders**, [S.L.], v. 48, n. 8, p. 1122-1131, ago. 2015. <http://dx.doi.org/10.1002/eat.22442>.

GUEST, E.; COSTA, B.; WILLIAMSON, H.; MEYRICK, J.; HALLIWELL, E.; HARCOURT, D. The effectiveness of interventions aiming to promote positive body image in adults: a systematic review. **Body Image**, [S.L.], v. 30, p. 10-25, set. 2019. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2019.04.002>.

GUEST, E.; ZUCCELLI, F.; COSTA, B.; BHATIA, R.; HALLIWELL, E.; HARCOURT, D. A systematic review of interventions aiming to promote positive body image in children and adolescents. **Body Image**, [S.L.], v. 42, p. 58-74, set. 2022. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2022.04.009>.

HALLIWELL, E.; JARMAN, H.; MCNAMARA, A.; RISDON, H.; JANKOWSKI, 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, jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2015.02.002>.

HARRIGER, J. A.; THOMPSON, J. K.; TIGGEMANN, M. TikTok, TikTok, the time is now: future directions in social media and body image. **Body Image**, [S.L.], v. 44, p. 222-226, mar. 2023. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2023.01.005>.

HELFERT, S.; WARSCHBURGER, P. A prospective study on the impact of peer and parental pressure on body dissatisfaction in adolescent girls and boys. **Body Image**, [S.L.], v. 8, n. 2, p. 101-109, mar. 2011. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2011.01.004>.

HENRY, R. N.; ANSHEL, M. H.; MICHAEL, T. Effects of aerobic and circuit training on fitness and body image among women. **Journal of Sport Behavior**, v. 29, n. 4, p. 281, 2006.

HOWARD, 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. 101357, jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1016/j.eatbeh.2019.101357>.

HUDSON, T. A.; AMARAL, A. C. S.; STICE, E.; GAU, J.; FERREIRA, M. E. C. Dissonance-based eating disorder prevention among Brazilian young women: a randomized efficacy trial of the body project. **Body Image**, [S.L.], v. 38, p. 1-9, set. 2021. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2021.03.008>.

HUGHES, E. K.; MUNDY, L. K.; ROMANIUK, H.; SAWYER, S. M.; WAKE, M.; WILLIAMS, J.; OLDS, T.; ALLEN, N. B.; PATTON, G. C. Body Image Dissatisfaction and the Adrenarchal Transition. **Journal Of Adolescent Health**, [S.L.], v. 63, n. 5, p. 621-627, nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.05.025>.

HUGUENIN, F. M.; ALMEIDA, V. A. R. de; RODRIGUES, M. V. F.; FERREIRA, M. E. C.; MORGADO, F. F. da R. Body image of university students: a systematic review of the characteristics of interventions. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 37(1):22, 2024. <http://dx.doi.org/10.1186/s41155-024-00307-0>.

HUTZ, C. S.; ZANON, C. Revisão da adaptação, validação e normatização da escala de autoestima de Rosenberg. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 10, n. 1, p. 41-49, 2011.

JERÓNIMO, F.; CARRAÇA, E. Effects of fitspiration content on body image: a systematic review. **Eating And Weight Disorders - Studies On Anorexia, Bulimia And Obesity**, [S.L.], v. 27, n. 8, p. 3017-3035, nov. 2022. <http://dx.doi.org/10.1007/s40519-022-01505-4>.

JUNQUEIRA, A. C. P.; LAUS, M. F.; ALMEIDA, S. S.; COSTA, T. M. B.; TODD, J.; SWAMI, V. Translation and validation of a Brazilian Portuguese version of the Body Appreciation Scale-2 in Brazilian adults. **Body Image**, [S.L.], v. 31, p. 160-170, dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2019.10.002>.

KHAZIR, Z.; DEHDARI, T.; MAJDABAD, M. M.; TEHRANI, S. P. Psychological Aspects of Cosmetic Surgery Among Females: A Media Literacy Training Intervention. **Global Journal of Health Science**, v. 8, n. 2, 1 jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.5539/gjhs.v8n2p35>.

LANDOR, A. M.; WINTER, V. L. R.; THURSTON, I. B.; CHAN, J.; CRADDOCK, N.; LADD, B. A.; TYLKA, T. L.; SWAMI, V.; WATSON, L. B.; CHOUKAS-BRADLEY, S. The Sociostructural-Intersectional Body Image (SIBI) framework: understanding the impact of white supremacy in body image research and practice. **Body Image**, [S.L.], v. 48, p. 101674, mar. 2024. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2023.101674>.

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

LEE, T.; CHIANG, C.; CHU, C. Body image promotion program with a creative movement approach for female college students in Taiwan. **Mental Health & Prevention**, [S.L.], v. 13, p. 107-112, mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1016/j.mhp.2019.01.004>.

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, abr. 2012. <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.31.2.182>.

LIMA, M. A. G.; NEVES, R.; SÁ, S.; PIMENTA, C. Atitude frente à dor em trabalhadores de atividades ocupacionais distintas: uma aproximação da psicologia cognitivo-comportamental. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 10, p. 163-173, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAHON, C.; SEEKIS, V. Systematic Review of Digital Interventions for Adolescent and Young Adult Women's Body Image. **Frontiers in Global Women's Health**, v. 3, mar. 2022. <http://dx.doi.org/10.3389/fgwh.2022.832805>.

Manifesto de Córdoba de 1918. Disponível em: < <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>> Acesso em: 7 jan. 2024.

MARASHI, M.; LUCIBELLO, K. M.; SABISTON, C. M. The female athletic ideal — Friend or foe? Fit, thin, and athletic body ideals and their associations with women's body image. **Body Image**, [S.L.], v. 48, p. 101672, mar. 2024. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2023.101672>.

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, n. 1, p. 113-122, nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1111/ijcs.12490>.

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, mar. 2020. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2019.10.010>.

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. <http://dx.doi.org/10.1590/s0047-20852012000100006>.

MIRANDA, V. P. N.; 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. **Imagen Corporal. Reflexões, diretrizes e práticas de pesquisa**. 1<sup>a</sup> ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014. Capítulo 3, pp. 67-86.

MOORE, J. B.; MITCHELL, N. G.; BIBEAU, W. S.; BARTHOLOMEW, J. B. Effects of a 12-Week Resistance Exercise Program on Physical Self-Perceptions in College Students. **Research Quarterly For Exercise And Sport**, [S.L.], v. 82, n. 2, p. 291-301, jun. 2011. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2011.10599757>.

MOREIRA, J. de O.; SILVA, J. M. da. Perspectives of body image and aging among professors of a brazilian university. **Salud & Sociedad: investigaciones en psicología de la salud y psicología social**, v. 4, n. 2, p. 136-144, 2013.

MUNNÉ, Frederic. Las teorías de la complejidad y sus implicaciones en las ciencias del comportamiento. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 29, n. 1, p. 1-12, 1995.

NEVES, A. N.; HIRATA, K. M.; TAVARES, M. da C. G. C. F. Imagem corporal, trauma e resiliência: reflexões sobre o papel do professor de educação física. **Psicología Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 19, n. 1, p. 97-104, abr. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191805>.

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, dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.08.005>.

NOGUEIRA, M. das D. P. **A extensão universitária no Brasil: fundamentos, tendências e desafios**. 2019. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

NOWICKI, G. P.; MARCHWINSKI, B. R.; O'FLYNN, J. L.; GRIFFTHS, S.; RODGERS, R. F. Body image and associated factors among sexual minority men: a systematic review. **Body Image**, [S.L.], v. 43, p. 154-169, dez. 2022.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2022.08.006>.

ONG, W. Y.; SÜNDERMANN, O. Efficacy of the Mental Health App “Intellect” to Improve Body Image and Self-compassion in Young Adults: A Randomized Controlled Trial With a 4-Week Follow-up. **JMIR mHealth and uHealth**, v. 10, n. 11, p. e41800, nov. 2022.  
<http://dx.doi.org/10.2196/41800>

PAXTON, S.J.; DAMIANO, S.R.. The Development of Body Image and Weight Bias in Childhood. **Advances In Child Development And Behavior**, [S.L.], p. 269-298, 2017.  
<http://dx.doi.org/10.1016/bs.acdb.2016.10.006>.

PAXTON, S. J.; MCLEAN, S. A.; RODGERS, R. F. “My critical filter buffers your app filter”: social media literacy as a protective factor for body image. **Body Image**, [S.L.], v. 40, p. 158-164, mar. 2022. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2021.12.009>.

PHILIPPI, S. T.; LEME, A. C. B. Weight-Teasing: Does Body Dissatisfaction Mediate Weight-Control Behaviors of Brazilian Adolescent Girls from Low-Income Communities? **Cadernos de Saúde Pública**, vol. 34, nº 6, 21 jun. 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00029817>.

R DEVELOPMENT CORE TEAM. **R: A language for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2021. Disponível em: <https://www.rproject.org/>. Acesso em: 3 maio 2025.

RATINAUD, P. **IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires** [programa de computador]. 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: 3 maio 2025.

RATO, R.; ALVES, M. J. Somatic Education and the Undergraduate Dance Student’s Body Image: a qualitative study. **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**, [S.L.], v. 13, n. 3, p. 319, set. 2020. <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v13.n3>.

ROCHA, R. M. G. Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação. **Educação em Debate**, Fort. 6/7 (2/1): jul/dez. 1983 jan/jun 1984.

RODGERS, R. F.; SLATER, A.; GORDON, C. S.; MCLEAN, S. A.; JARMAN, H. K.; PAXTON, S. J. 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, 6 jan. 2020.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s10964-019-01190-0>.

RODGERS, R. F.; ROUSSEAU, A. Social media and body image: modulating effects of social identities and user characteristics. **Body Image**, [S.L.], v. 41, p. 284-291, jun. 2022.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2022.02.009>.

RUSSELL-MAYHEW, S.; IRELAND, A.; PEAT, G. The Impact of Professional Development About Weight-Related Issues for Pre-Service Teachers: A Pilot Study. **Alberta Journal of Educational Research**, v. 58, n. 3, p. 314–329, 2012. <https://doi.org/10.11575/ajer.v58i3.55625>

SANTOS, B. de 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.

SCHAEFER, L. M.; HARRIGER, J. A.; HEINBERG, L. J.; SODERBERG, T.; THOMPSON, J. K. Development and validation of the sociocultural attitudes towards appearance questionnaire-4-revised (SATAQ-4R). **International Journal Of Eating Disorders**, [S.L.], v. 50, n. 2, p. 104-117, 19 ago. 2016. <http://dx.doi.org/10.1002/eat.22590>.

SCHILDER, P. **A imagem do corpo: As energias construtivas da psique**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

SCHLÜTER, C.; KRAAG, G.; SCHMIDT, J. Body Shaming: an exploratory study on its definition and classification. **International Journal of Bullying Prevention**, [S.L.], v. 5, n. 1, p. 26-37, nov. 2021. <http://dx.doi.org/10.1007/s42380-021-00109-3>.

SILVA, R. C. P. C. D.; AMARAL, A. C. S.; QUINTANILHA, A. K. S.; ALMEIDA, V. A. R. D.; RODRIGUES, M. V. F.; OLIVEIRA, A. J.; MORGADO, F. F. D. R.. Cross-cultural adaptation of body image assessment instruments for university students: a systematic review. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 34, p. 11, set. 2021.  
<https://doi.org/10.1186/s41155-021-00177-w>

SILVA, A. F. de S.; JAPUR, C. C.; PENAFORTE, F. R. de O. Repercussions of Social Networks on Their Users' Body Image: Integrative Review. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 36, 2020. <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e36510>.

SÍVERES, Luiz. **A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. Alínea Editora, 2010.

SUNDGOT-BORGEN, C.; SUNDGOT-BORGEN, J.; BRATLSND-SANDA, S.; KOLLE, E.; TORSTVEIT, M. K.; SVANTORP, K. M. E.; MATHISEN, T. F. Body appreciation and body appearance pressure in Norwegian university students comparing exercise science students and other students. **BMC Public Health**, v. 21, n. 1, mar. 2021.  
<https://doi.org/10.1186/s12889-021-10550-0>.

SWAMI, V.; CAMPANA, A. N. N. B.; FERREIRA, L.; BARRETT, S.; HARRIS, A. S.; TAVARES, M. da C. G. C. F. The Acceptance of Cosmetic Surgery Scale: Initial examination of its factor structure and correlates among Brazilian adults. **Body Image**, fev. 2011. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2011.01.001>.

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, set. 2018.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.05.003>.

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, set. 2016.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2016.06.003>.

TATANGELO, G. L; A RICCIARDELLI, L. 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, 25 nov. 2015. <http://dx.doi.org/10.1177/1359105315615409>.

TAVARES, Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes. **Imagen corporal: conceito e desenvolvimento**. Barueri: Manole, 2003.

TAVARES, Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes. **O dinamismo da imagem corporal**. São Paulo: Phorte, 2007.

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, set. 2015. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2015.06.003>.

TOOLE, A. M.; CRAIGHEAD, L. W. Brief self-compassion meditation training for body image distress in young adult women. **Body Image**, [S.L.], v. 19, p. 104-112, dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2016.09.001>.

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, jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2015.04.001>.

VAREA, V.; PANG, B. Using visual methodologies to understand pre-service Health and Physical Education teachers' subjectivities of bodies. **Sport, Education And Society**, [S.L.], v. 23, n. 5, p. 394-406, set. 2016. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2016.1228625>.

WADE, N. J. Beyond body experiences: phantom limbs, pain and the locus of sensation. **Cortex**, [S.L.], v. 45, n. 2, p. 243-255, fev. 2009.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.cortex.2007.06.006>.

WADE, T; GEORGE, W. M.; ATKINSON, M. A randomized controlled trial of brief interventions for body dissatisfaction. **Journal Of Consulting And Clinical Psychology**, [S.L.], v. 77, n. 5, p. 845-854, out. 2009. <http://dx.doi.org/10.1037/a0016879>.

WILLIAMSON, H.; ANTONELLI, P.; BRINGSÉN, Å.; DAVIES, G.; DÈTTORE, D.; HARCOURT, D.; HEDIN, G.; JURGUTIS, A.; STEPUKONIS, F.; TURAL, Ü. Supporting patients with body dissatisfaction: a survey of the experiences and training needs of european multi-disciplinary healthcare professionals. **Nursingplus Open**, [S.L.], v. 4, p. 8-13, 2018. <http://dx.doi.org/10.1016/j.npls.2018.05.001>.

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, jun. 2013.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2013.04.001>.

YAGER, Z.; O'DEA, J. A controlled intervention to promote a healthy body image, reduce eating disorder risk and prevent excessive exercise among trainee health education and physical education teachers. **Health Education Research**, [S.L.], v. 25, n. 5, p. 841-852, 23 jul. 2010. <http://dx.doi.org/10.1093/her/cyq036>.

## **APÊNDICES**

### ***Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)***

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) graduando(a),

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “VIVER EM MOVIMENTO – AUESTIMA E APRECIAÇÃO CORPORAL (VEM A<sup>+</sup>): UM CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM FOCO NA IMAGEM CORPORAL PARA GRADUANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA”, vinculada ao Departamento de Educação Física e Desportos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sob a responsabilidade da pesquisadora Fabiane Frota da Rocha Morgado.

#### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

***Justificativa:*** a pesquisa se justifica porque busca preencher uma lacuna no conhecimento acerca de intervenções com foco na imagem corporal de universitários no cenário brasileiro, bem como fornecer subsídios para os futuros professores de Educação Física nas suas práticas pedagógicas. Além disso, possui uma relevância social justificada pelo desenvolvimento da criticidade acerca da temática e da atuação profissional dos participantes, por meio de uma intervenção adotada (curso de extensão universitária com foco na imagem corporal, Viver em Movimento – Autoestima e Apreciação Corporal (VEM A<sup>+</sup>). Esta pesquisa vincula-se diretamente aos estudos desenvolvidos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPG Educ/UFRRJ), mais especificamente à linha de pesquisa Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas, que busca pensar os múltiplos espaços-tempo contemporâneos das práticas educativas e ensino-aprendizagem.

***Objetivos:*** Desenvolver e avaliar a aplicabilidade de um curso de extensão universitária com foco na imagem corporal para graduandos em Educação Física de uma Universidade pública do Rio de Janeiro. Serão avaliados a criação e organização de um modelo de curso de extensão universitária com foco na imagem corporal considerando suas diversas aplicações, as atitudes relacionadas à imagem corporal dos participantes, a identificação das impressões e discursos dos discentes acerca da imagem corporal após o curso de extensão universitária e a apresentação de como os graduandos do curso de Licenciatura em Educação Física percebem a importância dos processos interativos para o desenvolvimento da imagem corporal na atuação profissional.

***Procedimentos da Pesquisa:*** Você só participará desta pesquisa caso assine e concorde com estes termos de compromisso. O curso de extensão universitária com foco na imagem corporal (Viver em Movimento – Autoestima e Apreciação Corporal (VEM A<sup>+</sup>) será constituído por seis encontros que se basearão na psicoeducação e na alfabetização midiática. Cada sessão terá, em média, 180 minutos de duração e ocorrerá semanalmente. Os participantes serão lembrados por meio de mensagens de texto (WhatsApp) sobre as datas e horários dos encontros. Será tomado

o devido cuidado para garantir: 1) respeito aos aspectos éticos da pesquisa, mitigando os riscos eventuais; 2) a duração estipulada para cada encontro; 3) cumprimento do planejamento elaborado. Além disso, você será convidado a participar das entrevistas semiestruturadas após a participação no curso. Caso concorde voluntariamente em participar desta etapa da pesquisa, na qual as entrevistas serão gravadas, será necessário a assinatura do termo de autorização de uso de imagem e som de voz.

***Desconforto e Possíveis Riscos associados à pesquisa:*** Esta pesquisa não possui um caráter invasivo e, por isso, possui riscos mínimos à sua participação. Os riscos associados ao estudo incluem desconforto emocional leve e estresse leve devido à coleta de informações sensíveis. No entanto, medidas serão tomadas para minimizar esses riscos, como garantir a confidencialidade dos dados e fornecer apoio psicológico, se necessário.

***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 deles, 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

***Pesquisador 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 2024.

---

(Nome completo e legível do participante)

---

(Assinatura do participante)

Nome: Fabiane Frota da Rocha Morgado.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo livre e voluntariamente, o pesquisador Felipe Machado Huguenin a obter fotografias, filmagens e/ou gravações de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Conheço a pesquisa intitulada “VIVER EM MOVIMENTO – AUESTIMA E APRECIAÇÃO CORPORAL (VEM A<sup>+</sup>): UM CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM FOCO NA IMAGEM CORPORAL PARA GRADUANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA” e concordo livremente em participar dela. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, dissertações, teses e/ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do pesquisador.

Seropédica, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

---

(Nome completo e legível do participante)

---

(Assinatura do participante)

Nome: Fabiane Frota da Rocha Morgado.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

## ***Apêndice II - Dados demográficos e antropométricos***

Nome completo: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

Orientação sexual:

- Heterossexual;
- Homossexual;
- Bissexual;
- Assexual;
- Pansexual;
- Outra: \_\_\_\_\_.
- Prefiro não declarar.

Identidade de gênero:

- Feminino;
- Masculino;
- Cisgênero;
- Transgênero;
- Não-binário;
- Outra: \_\_\_\_\_.
- Prefiro não declarar.

Raça/Cor:

- Amarela;
- Branca;
- Indígena;
- Parda;
- Preta;
- Não Declarada;

Qual período do curso de Licenciatura em Educação Física está cursando?

- |                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <input type="radio"/> 1º período; | <input type="radio"/> 5º período;             |
| <input type="radio"/> 2º período; | <input type="radio"/> 6º período;             |
| <input type="radio"/> 3º período; | <input type="radio"/> 7º período;             |
| <input type="radio"/> 4º período; | <input type="radio"/> 8º período ou superior; |

Renda Familiar Mensal:

- Menos de 1 salário-mínimo;
- 1 a 2 salários-mínimos;
- 2 a 3 salários-mínimos;
- 3 a 5 salários-mínimos;
- Mais de 5 salários-mínimos.

Peso: \_\_\_\_\_ quilos.

Estatura: \_\_\_\_\_ metros.

Você já foi diagnosticado (a) com algum tipo de transtorno mental (p. ex. depressão)?

- Não
- Sim. Qual? \_\_\_\_\_

Bairro de residência: \_\_\_\_\_

Alojado interno?

- Não;
- Sim.

Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_

Telefones: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

Seropédica, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

---

(Assinatura do participante)

### ***Apêndice III – Entrevista semiestruturada***

Pesquisador/entrevistador: Felipe Machado Huguenin;  
Entrevistas semiestruturadas: serão realizadas individualmente;  
Materiais: notebook; celular; microfones digitais sem fio;  
Duração: as entrevistas terão a duração média de 25 minutos;

#### **Início (3 minutos):**

- ✓ A câmera e o gravador nesse momento precisam estar ligados;
- ✓ Bate papo informal entre entrevistador e entrevistado;
- ✓ Falar brevemente sobre o “VEM A<sup>+</sup>”;
- ✓ Informar ao entrevistado acerca da gravação de áudio, assim como a garantia de seu anonimato;
- ✓ “Bom dia, tudo bem? Primeiramente, agradecer pela participação no curso e também te agradecer por essa entrevista. Explicar que o propósito dela é a gente aprofundar as percepções de cada participante com relação ao que foi o curso. E para a gente confirmar o seu consentimento de gravação, vou pedir para você falar seu nome completo e data de aniversário.  
...  
✓ Perfeito, a gente está aqui hoje para conversar sobre o curso de Extensão Universitária VEM-A+, do qual você participou. Esse diálogo é muito importante para a nossa pesquisa e que possam ser colocadas aqui as suas opiniões sinceras, não existe resposta certa ou errada, são as ideias expostas por você que importam para a gente enquanto pesquisadores, perfeito? Podemos começar?”.

#### **Perguntas (20 minutos):**

- ✓ “Antes de participar do curso, quais eram as suas expectativas em relação ao que aprenderia?”.

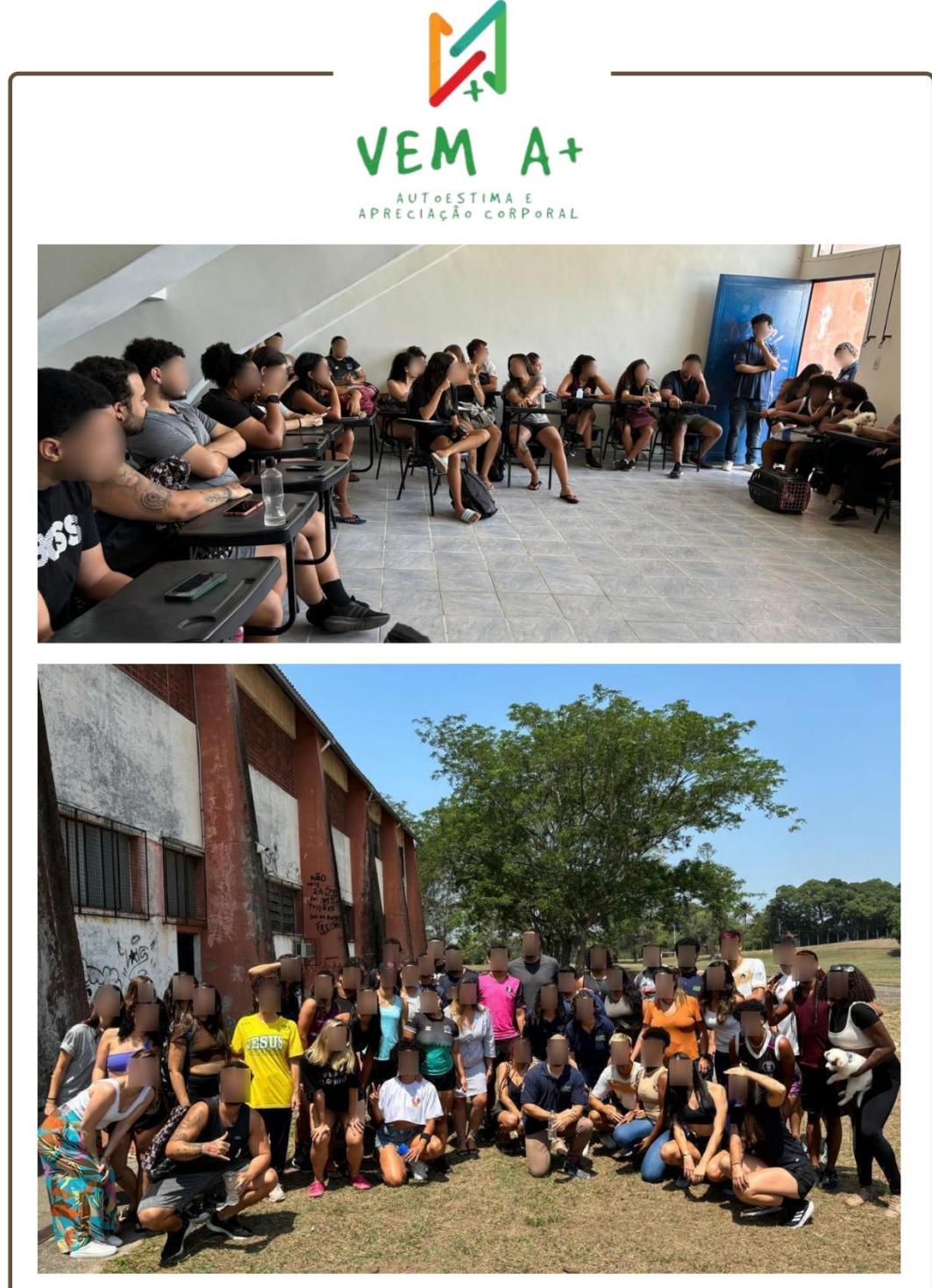
- ✓ “E você acredita que o curso acrescentou a sua formação como graduanda em educação física?”.
- ✓ “Alguma abordagem ou conteúdo do curso mudou sua forma de pensar sobre os temas?”.
- ✓ “De que maneira os conhecimentos adquiridos no curso completam o que você tem aprendido na graduação?”.
- ✓ “Você sente que o curso abordou lacunas que ainda não haviam sido tratadas na formação acadêmica?”.
- ✓ “Como você acredita que os conhecimentos do curso podem influenciar a sua futura prática como professora de Educação Física?”.
- ✓ “Alguma dinâmica ou atividade do curso pode ser aplicada em uma futura prática sua?”.
- ✓ “Você consegue imaginar o impacto desse tipo de aula na escola?”.
- ✓ “O curso ajudou a refletir sobre a promoção de um ambiente inclusivo e de respeito aos corpos na escola?”.
- ✓ “Você planeja abordar os temas do curso na sua futura prática?”.
- ✓ “Você acredita que o curso preparou você para lidar com os desafios relacionados à imagem corporal no ambiente escolar?”.
- ✓ “E o que você acha que ainda precisa ser desenvolvido no curso?”.
- ✓ “Nesse momento, a gente queria que você pudesse falar para a gente qual a importância do professor de Educação Física em trabalhar a imagem corporal”.

- ✓ “Como é que você acredita que esses temas que a gente discutiu no curso podem ser ampliados na sua formação?”.
- ✓ “Você percebe uma relação direta entre educação física e imagem corporal e BNCC?”.
- ✓ “Você deixaria alguma sugestão para o curso?”.
- ✓ “Você gostaria de falar alguma coisa que a gente esqueceu durante esse bate-papo ou alguma experiência pessoal que você gostaria de compartilhar?”.
- ✓ “Qual foi o momento mais marcante do curso para você?”.

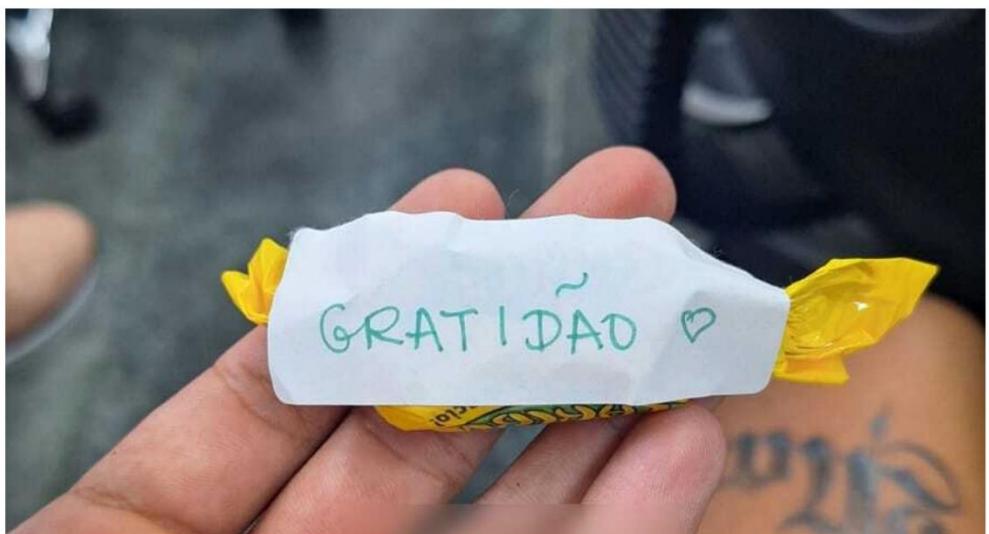
#### **Despedida e agradecimento (2 minutos):**

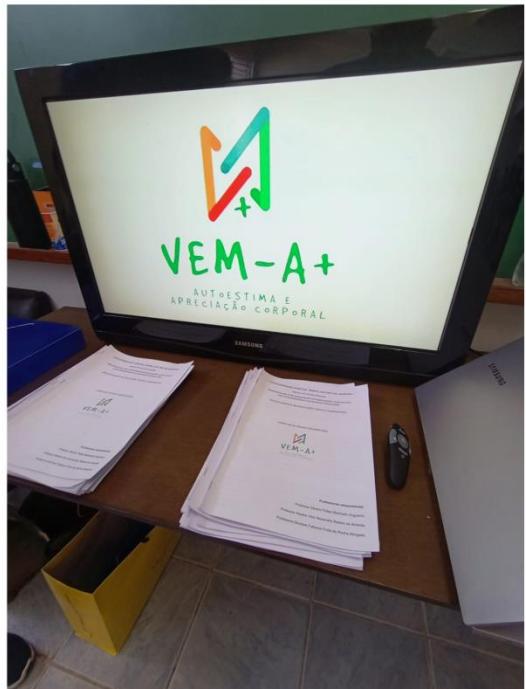
- ✓ “Gostaríamos de agradecer imensamente por essa entrevista e espero que tenha ciência de que suas opiniões e falas são de suma importância para o nosso trabalho”.
- ✓ “Muito obrigado! Queria agradecer imensamente, não só pela entrevista, mas pela participação no curso também. Muito obrigado!”

*Apêndice IV – Fotografias dos encontros presenciais do VEM A<sup>+</sup>.*

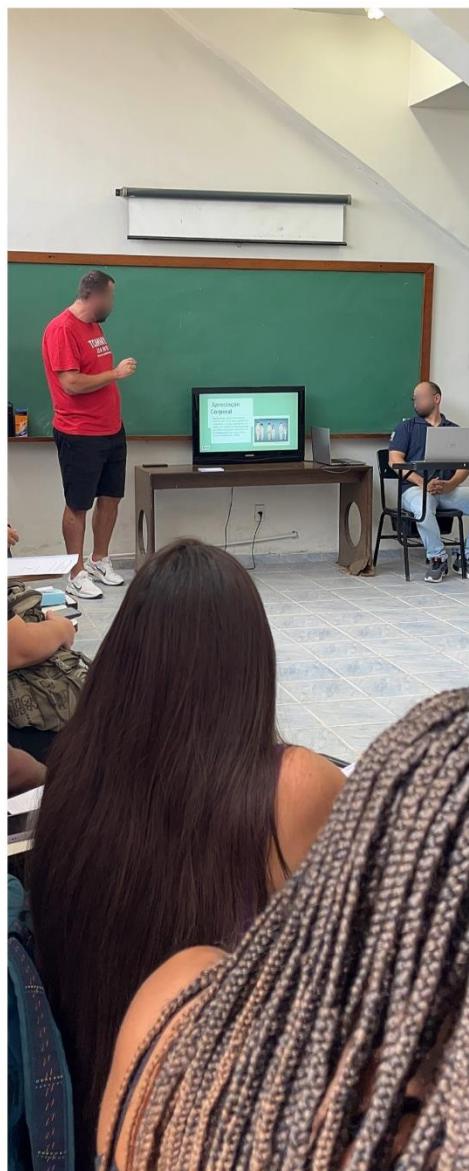


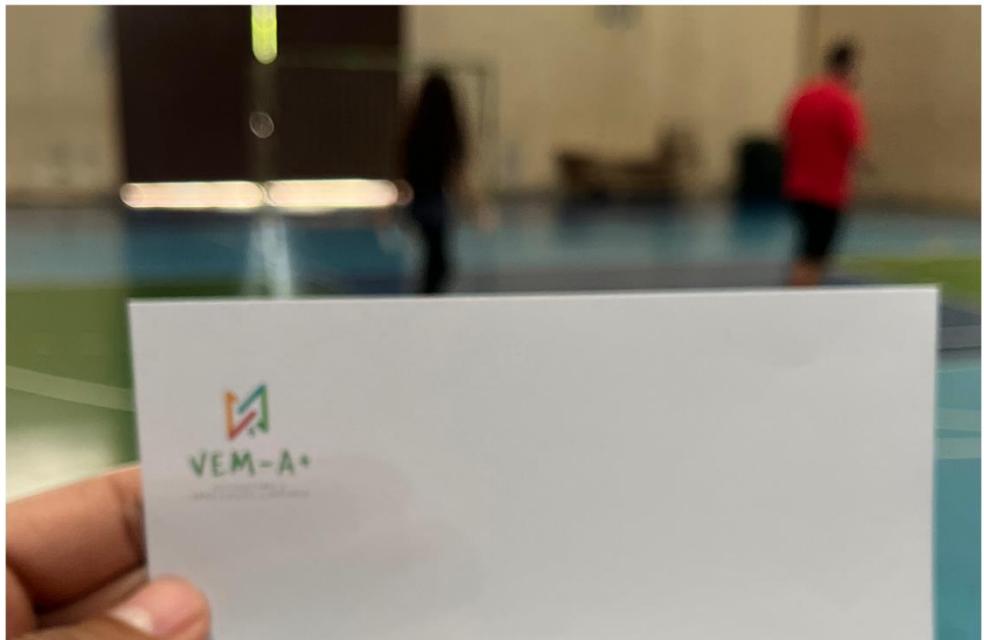
















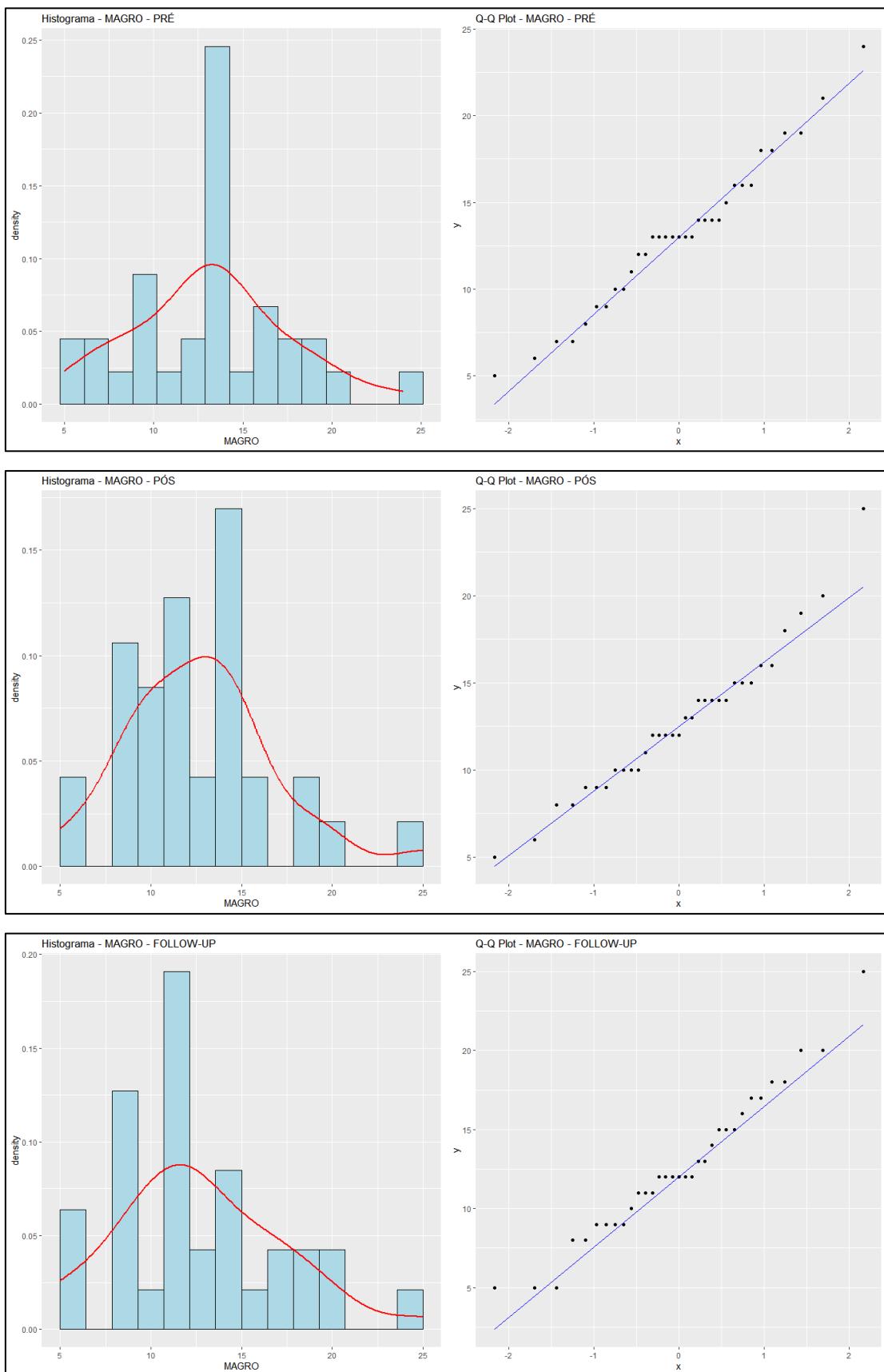


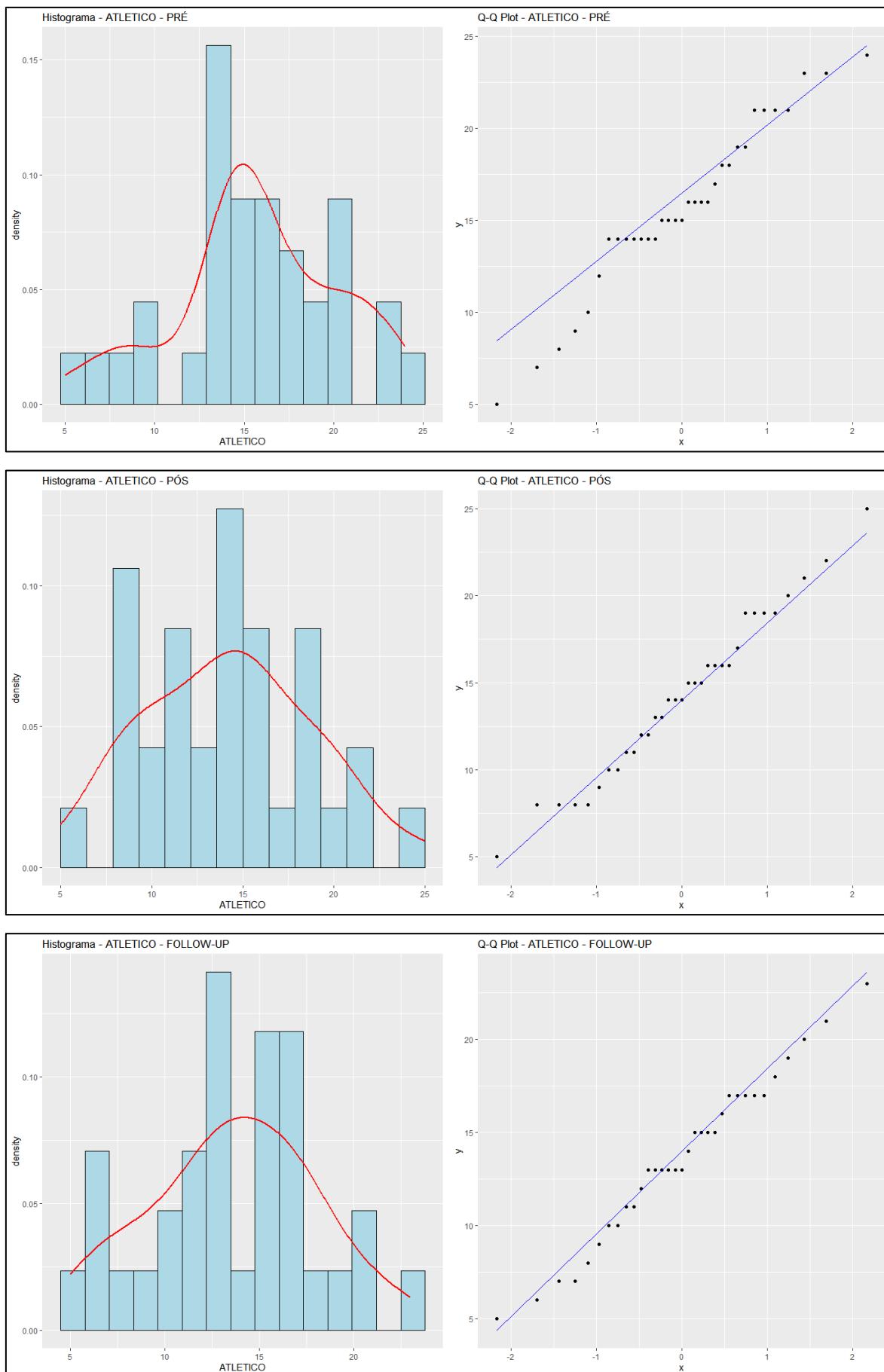


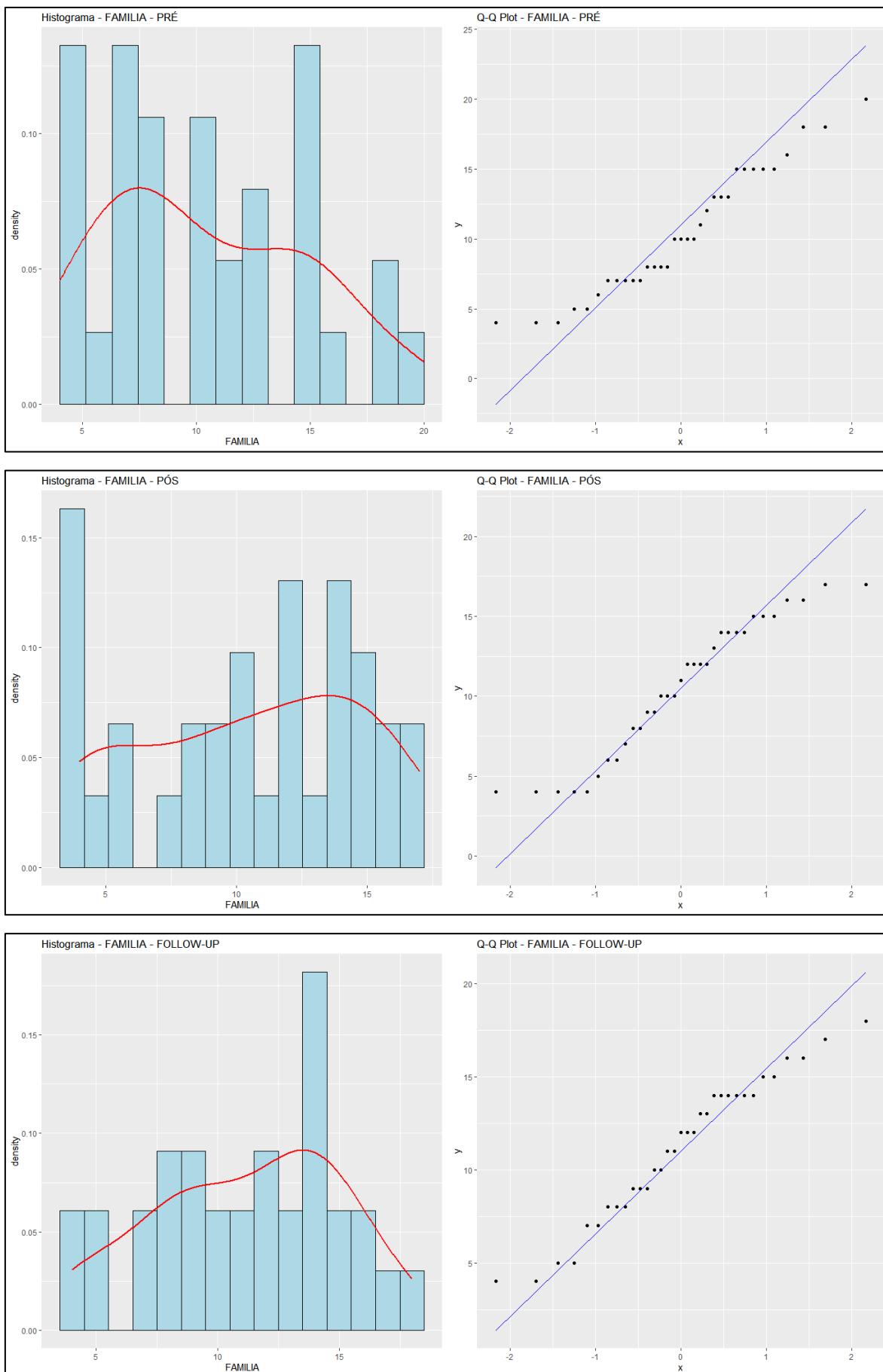


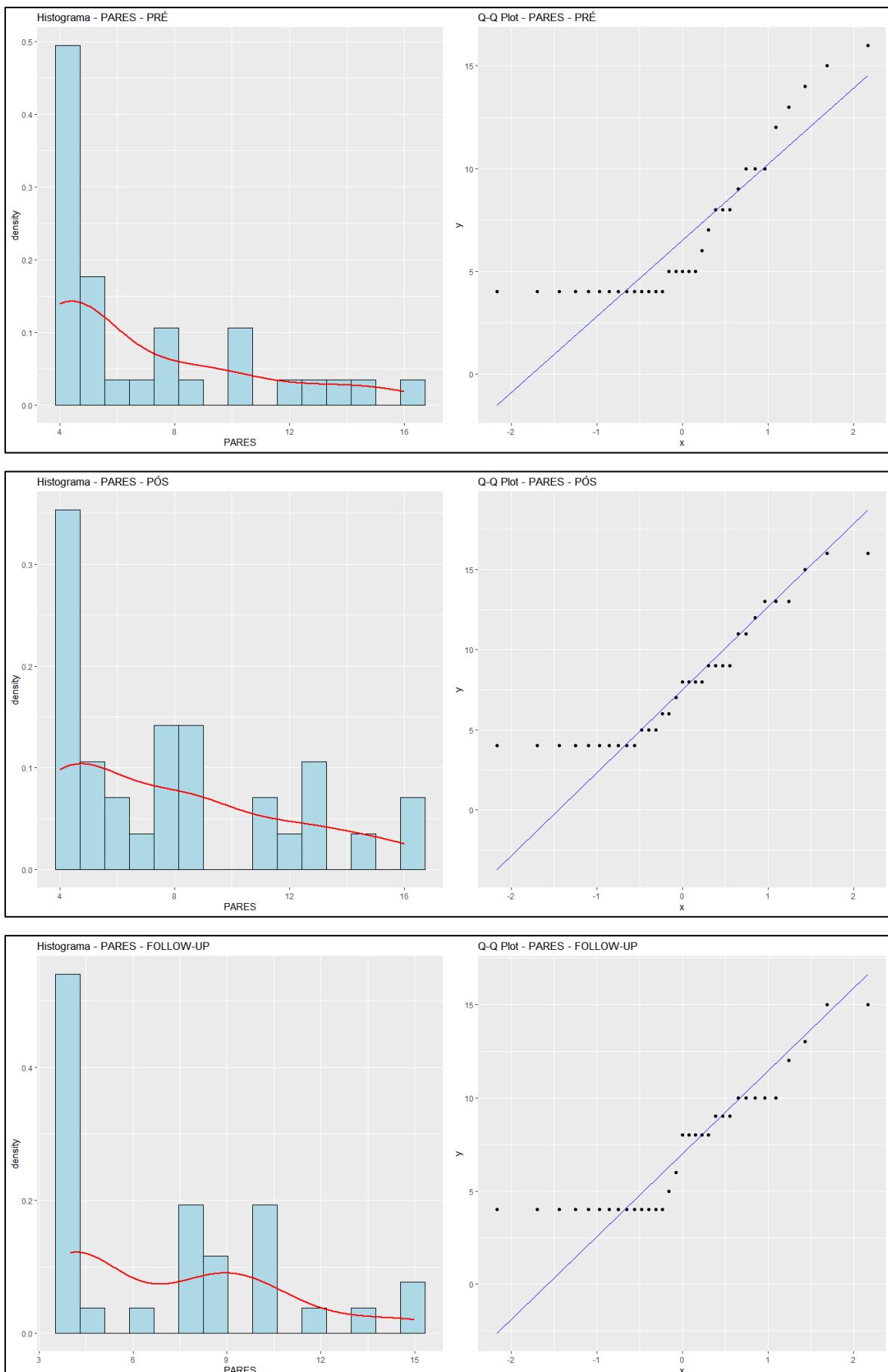


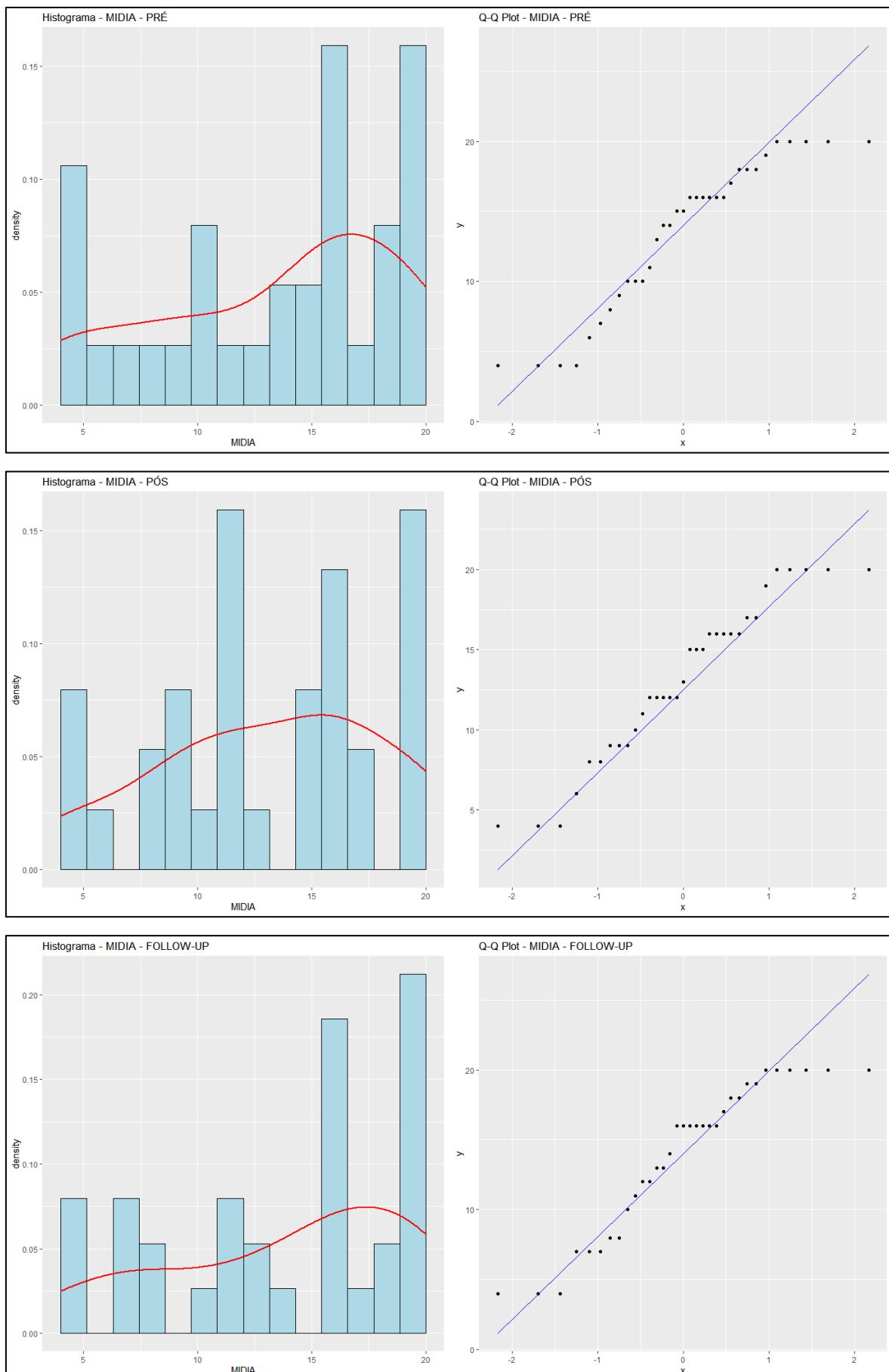
**Apêndice V – Verificação da normalidade das variáveis por meio de histogramas e gráficos Q-Q**

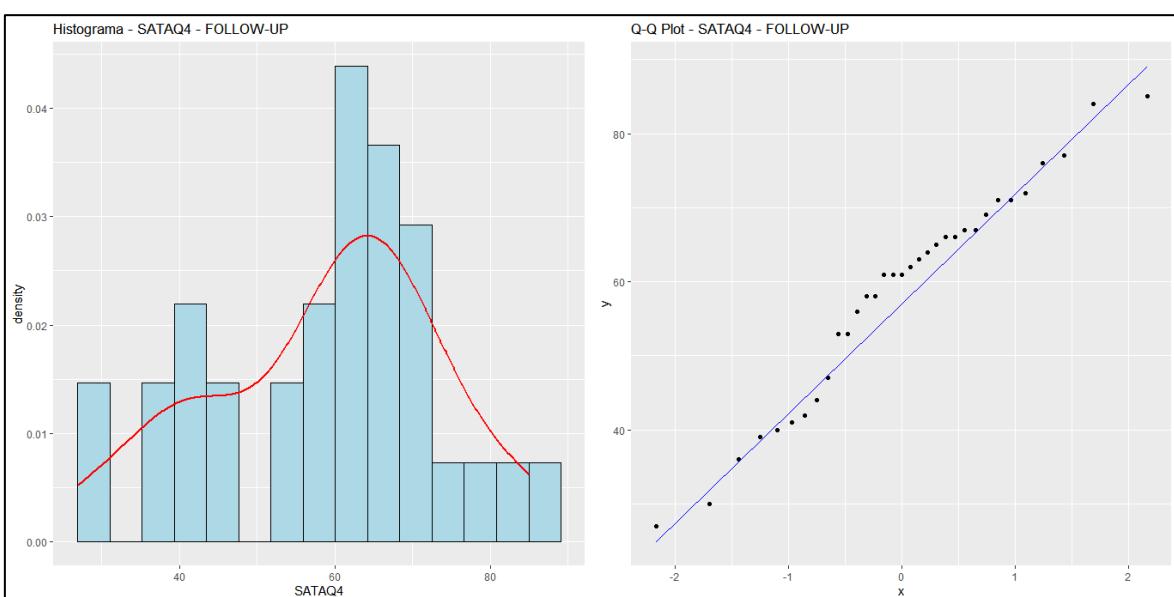
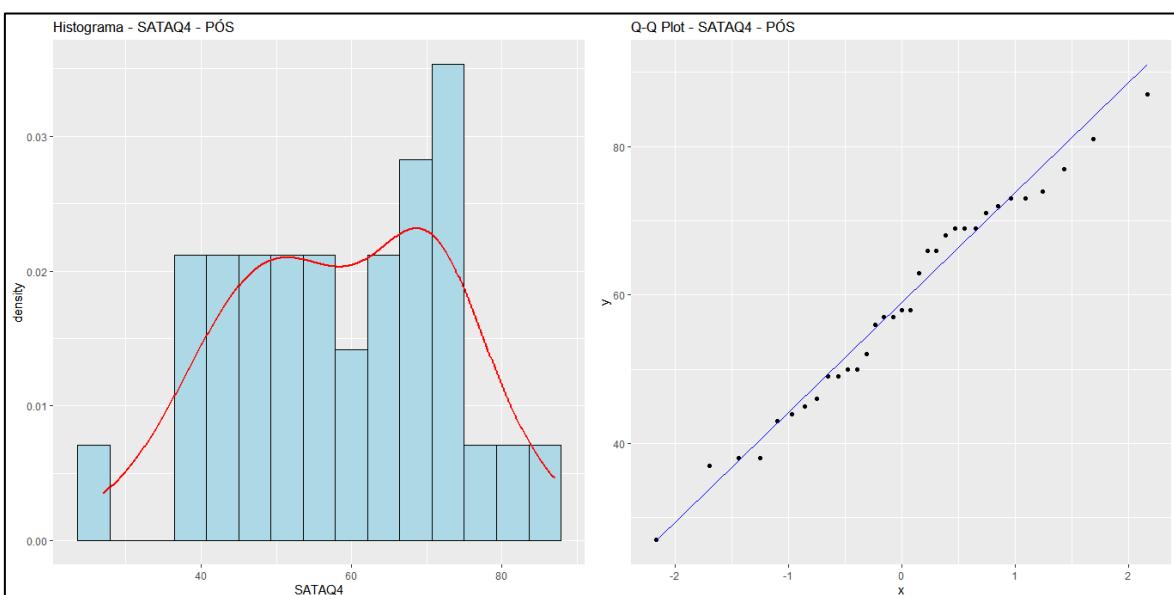
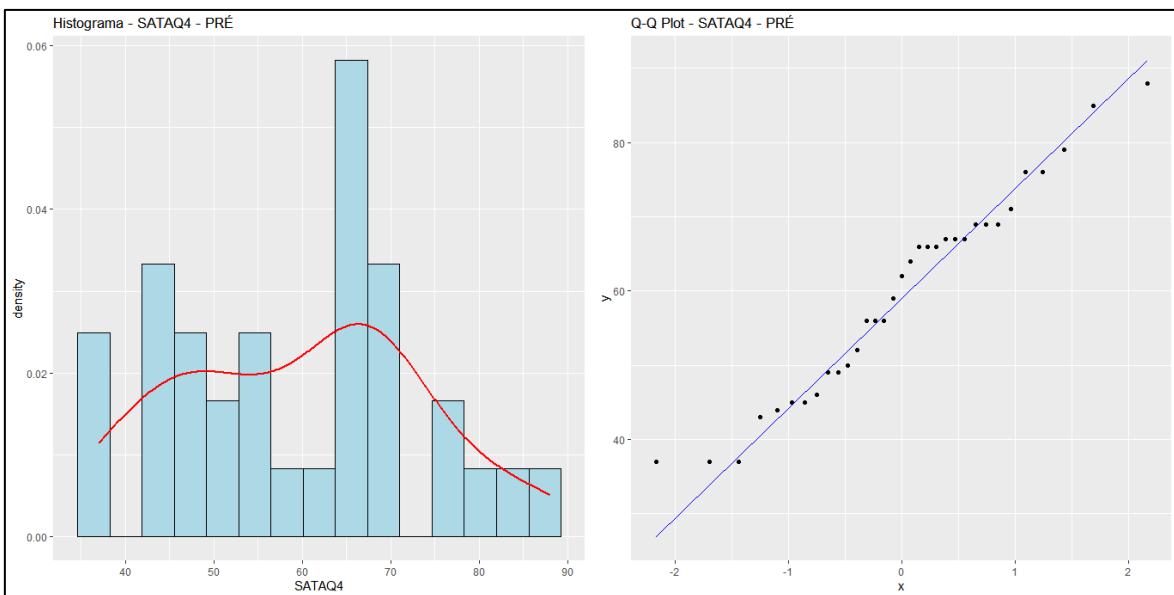


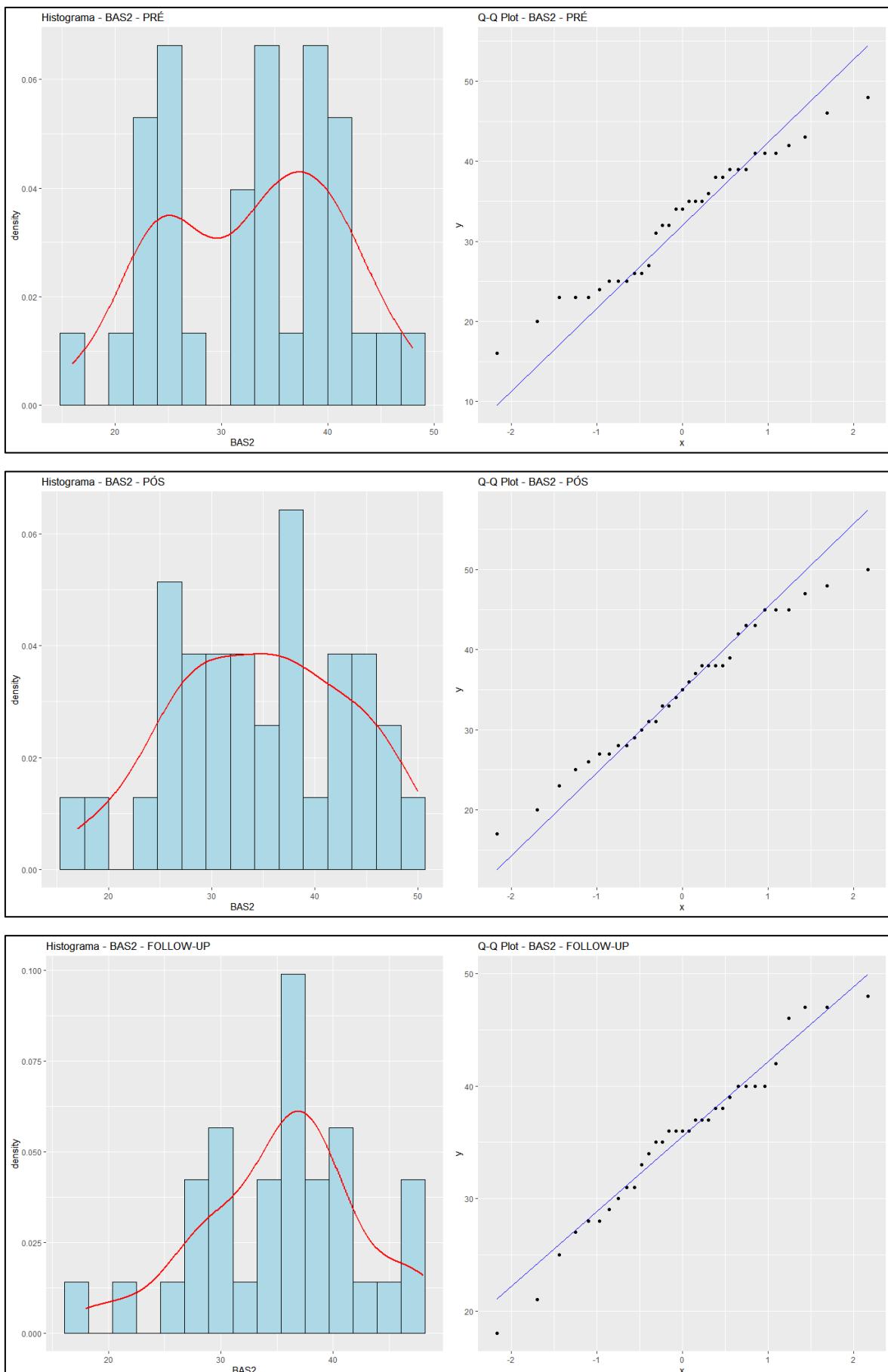


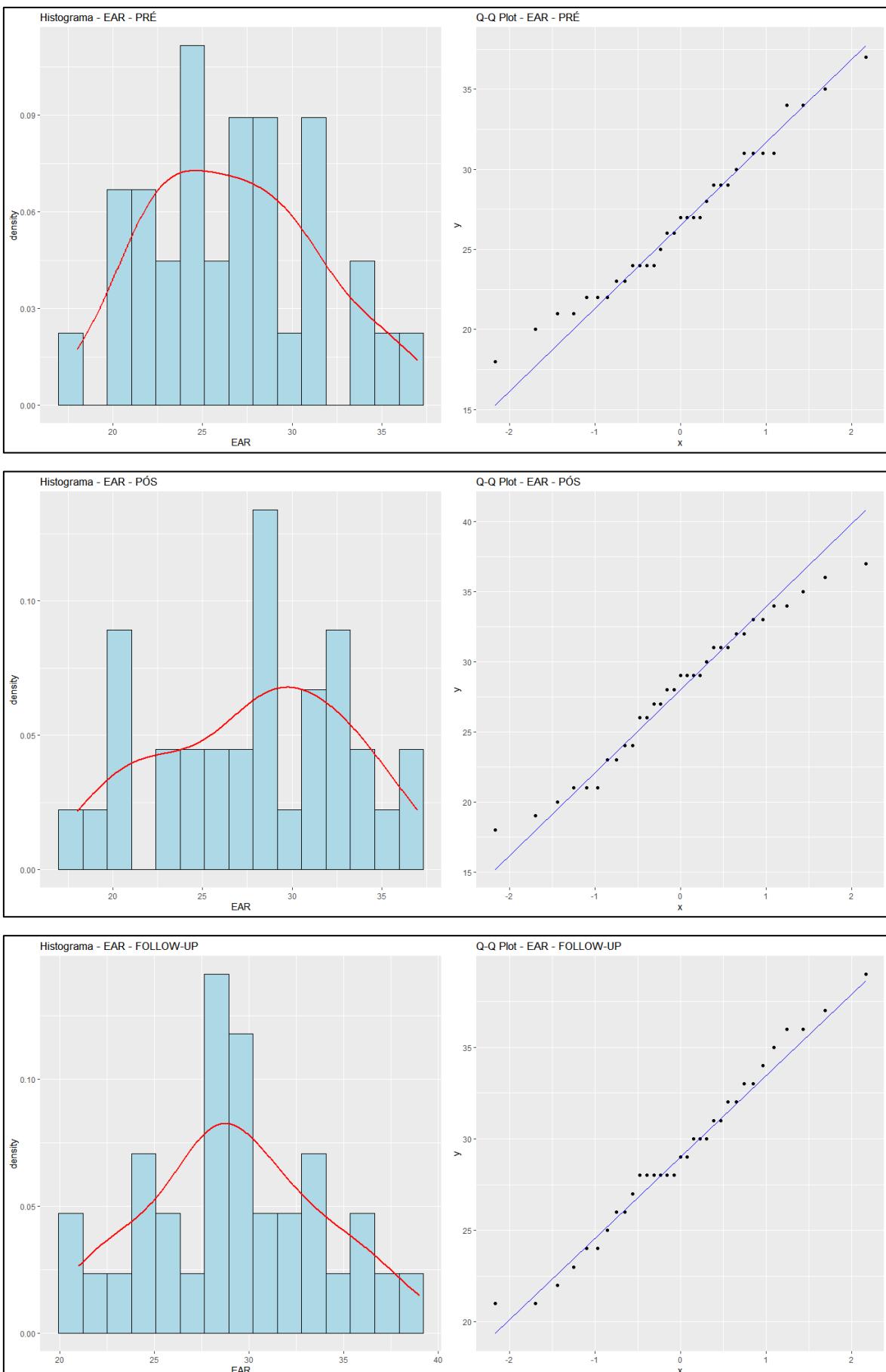












## **ANEXOS**

***Anexo I - Parecer consubstanciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro***

### **PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

#### **DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** VIVER EM MOVIMENTO - AUTOESTIMA E APRECIAÇÃO CORPORAL (VEM-A+): UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM FOCO NA IMAGEM CORPORAL PARA LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**Pesquisador:** FELIPE MACHADO HUGUENIN

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 76725223.5.0000.0311

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### **DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.643.681

**Apresentação do Projeto:**

Apresentação do projeto:

O(A) pesquisador(a) relata:

Trata-se de uma pesquisa longitudinal, quali-quantitativa e com desenho quase-experimental. O delineamento longitudinal avalia como determinadas variáveis se comportam ao longo de um período, com condução prospectiva pois caminhará em direção ao futuro a partir do momento inicial presente (FONTELLES et al., 2009). A metodologia quali-quantitativa permite uma compreensão mais aprofundada e rica dos fenômenos estudados, combinando a exploração de aspectos subjetivos e qualitativos com a coleta e análise de dados quantitativos. Harriger, Thompson e Tiggemann (2023) sugeriram a utilização de métodos mistos para alcançar uma compreensão abrangente dos efeitos das mídias sociais na imagem corporal, o que, em nossa perspectiva, pode ser estendida para outros aspectos relacionados à imagem corporal, tal como nesta pesquisa. O desenho quase-experimental, na qual será testada uma proposta de intervenção com abordagens na teoria da psicoeducação e da alfabetização midiática. A intervenção (Projeto de Extensão Universitária – VEM-A+) será aplicada especificamente em alunos

do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com o intuito de desenvolver de forma integrada e plena a imagem corporal deles e fornecer subsídios para suas atuações profissionais.

### **Objetivo da Pesquisa:**

Descritos da seguinte maneira:

#### Objetivo Primário:

Desenvolver e avaliar a aplicabilidade de um Projeto de Extensão Universitária com foco na imagem corporal para licenciandos em Educação Física de uma Universidade pública do Rio de Janeiro.

#### Objetivo Secundário:

- a) Criar e organizar um modelo de Projeto de Extensão Universitária com foco na imagem corporal considerando suas diversas aplicações;
- b) Avaliar atitudes relacionadas à imagem corporal dos participantes;
- c) Identificar impressões e percepções dos discentes acerca da imagem corporal após o Projeto de Extensão Universitária;
- d) Compreender como os licenciandos percebem a importância de conhecer a temática da imagem corporal para a atuação profissional;
- e) Apresentar como os licenciandos percebem a importância dos processos interativos para o desenvolvimento da imagem corporal na atuação profissional

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Considerando a proposta do Projeto de Extensão Universitária com foco na imagem corporal, VEM-A+, gostaríamos de destacar os riscos mínimos associados ao estudo, a fim de garantir a devida consideração e aprovação deste Comitê de Ética.

Nas palavras do proponente:

Os riscos mínimos nesta pesquisa incluem principalmente desconforto emocional leve, preocupações temporárias relacionadas à imagem corporal, estresse leve devido à coleta de informações sensíveis e efeitos psicológicos transitórios. No

entanto, enfatizamos que tais riscos são improváveis de causar danos significativos aos participantes e são mitigados por meio de procedimentos cuidadosamente planejados. Nossa equipe de pesquisa está comprometida em proteger a integridade e o bem-estar dos participantes. Tomaremos medidas para minimizar os riscos, como garantir a confidencialidade dos dados coletados, fornecer apoio psicológico se necessário e permitir a retirada voluntária a qualquer momento durante o estudo.

**Benefícios:**

Ressaltamos que os benefícios esperados desta pesquisa incluem avanços no entendimento da imagem corporal e, potencialmente, o desenvolvimento dos construtos da apreciação corporal e da autoestima dos participantes. Entendemos que com o intuito de possibilitar a capacidade de intervenção cotidiana por parte dos futuros professores de Educação Física em ambientes escolares, é imperativo que passem pelo processo de desconstrução e adquiram uma compreensão mais abrangente das múltiplas facetas da imagem corporal que também exercem influência sobre suas vidas (TAVARES, 2003).

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O protocolo de pesquisa apresentado possui os elementos necessários à apreciação ética.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos apresentados no protocolo de pesquisa pelo(a) proponente não possuem pendência, segundo as normas vigentes.

Nota-se na nova submissão que o Termo de Anuência Institucional (TAI) consta no protocolo de pesquisa como tendo sido anexado em 11/12/2023, e assinado pela Diretora do Instituto de Educação em 07/12/2023. Por razões desconhecidas, não estava disponível pela plataforma Brasil para análise na primeira apreciação. Desta vez, todos os termos necessários para o desenvolvimento estão presentes e redigidos de maneira adequada ao que se exige pelas resoluções da CONEP. Portanto, este quesito está aprovado.

**Recomendações:**

Que os participantes e a instituição concedente da pesquisa obtenham retorno dos achados da pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A adequação à RESOLUÇÃO Nº 466 de 12 de dezembro de 2012, foi plenamente atendida pelo(a) pesquisador(a), bem como a adequação à RESOLUÇÃO Nº 510 de 24 de maio de 2016 está contemplada.

**Considerações Finais a critério do CEP:Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2263631.pdf	11/01/2024 14:27:15		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Felipe_Huguenin_corrigido.pdf	11/01/2024 14:26:18	FELIPE MACHADO HUGUENIN	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_FELIPE_MACHADO_assinado.pdf	11/01/2024 14:24:23	FELIPE MACHADO HUGUENIN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_Felipe_Huguenin_Plataforma_Brasil_corrigido.pdf	21/12/2023 19:17:23	FELIPE MACHADO HUGUENIN	Aceito
Outros	Questionario_de_atitudes_socioculturais_em_relacao_a_aparencia.pdf	12/12/2023 17:10:20	FELIPE MACHADO HUGUENIN	Aceito
Outros	Escala_de_Autoestima_de_Rosemberg.pdf	12/12/2023 17:09:32	FELIPE MACHADO HUGUENIN	Aceito
Outros	Body_Appreciation_Scale.pdf	12/12/2023 17:08:45	FELIPE MACHADO HUGUENIN	Aceito
Outros	Questionario_semiestruturado.pdf	12/12/2023 17:07:34	FELIPE MACHADO HUGUENIN	Aceito
Outros	Entrevista_semiestruturada.pdf	12/12/2023 17:06:29	FELIPE MACHADO HUGUENIN	Aceito
Outros	Dados_demograficos_antropometricos.pdf	12/12/2023 17:05:49	FELIPE MACHADO HUGUENIN	Aceito

Página 04 de

Outros	CL_Felipe_Huguenin.pdf	12/12/2023 16:58:10	FELIPE MACHADO HUGUENIN	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade_Felipe_Huguenin.pdf	12/12/2023 16:57:29	FELIPE MACHADO HUGUENIN	Aceito
Outros	Declaracao_de_isencao_de_custos_Felipe_Huguenin.pdf	12/12/2023 16:53:15	FELIPE MACHADO HUGUENIN	Aceito
Outros	Carta_de_apresentacao_do_pesquisador_Felipe_Huguenin.pdf	12/12/2023 16:50:22	FELIPE MACHADO HUGUENIN	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_Felipe_Huguenin.pdf	12/12/2023 16:36:49	FELIPE MACHADO HUGUENIN	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_ANUENCIA_INSTITUCIONAL_Felipe_Huguenin.pdf	12/12/2023 16:34:18	FELIPE MACHADO HUGUENIN	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	12/12/2023 16:02:30	FELIPE MACHADO HUGUENIN	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SEROPEDICA, 08 de Fevereiro de 2024

---

**Assinado por:**  
**Valeria Nascimento Lebeis Pires**  
**(Coordenador(a))**

Página 05 de

## Anexo II - Questionário de atitudes socioculturais em relação à aparência-4 (SATAQ-4)

Versão original e versão em português culturalmente adaptada do Questionário de Atitudes Socioculturais em Relação à Aparência (SATAQ-4).

Item	Versão original em inglês *	Versão em português
	<i>Directions: please read each of the following items carefully and indicate the number that best reflects your agreement with the statement.</i>	Instruções: Por favor, leia cuidadosamente cada um dos itens e assinale o número que melhor identifique sua concordância com a sentença.
	<i>Definitely disagree = 1</i> <i>Mostly disagree = 2</i> <i>Neither agree nor disagree = 3</i> <i>Mostly agree = 4</i> <i>Definitely agree = 5</i>	<i>Discordo totalmente = 1</i> <i>Discordo em parte = 2</i> <i>Não concordo nem discordo = 3</i> <i>Concordo em parte = 4</i> <i>Concordo totalmente = 5</i>
1	<i>I think a lot about looking athletic.</i>	É importante para mim ter um porte atlético.
2	<i>I want my body to look very thin.</i>	Eu penso muito em ter um porte musculoso.
3	<i>I want my body to look like it has little fat.</i>	Eu quero que o meu corpo aparente ser muito magro.
4	<i>I think a lot about looking thin.</i>	Eu quero que o meu corpo aparente ter pouca gordura.
5	<i>I spend a lot of time doing things to look more athletic.</i>	Eu penso muito em ter uma aparência magra.
6	<i>I spend a lot of time doing things to look more muscular.</i>	Eu passo muito tempo fazendo coisas para ter uma aparência mais atlética.
7	<i>I think a lot about looking athletic.</i>	Eu penso muito em ter uma aparência atlética.
8	<i>I want my body to look very lean.</i>	Eu quero que o meu corpo tenha uma aparência muito magra.
9	<i>I think a lot about having very little body fat.</i>	Eu penso muito sobre ter muito pouca gordura corporal.
10	<i>I spend a lot of time doing things to look more muscular.</i>	Eu passo muito tempo fazendo coisas para aparentar ter um porte mais musculoso.
	<i>Answer the following questions with relevance to your Family (include: parents, brothers, sisters, relatives):</i>	Responda às perguntas a seguir considerando a sua família (induir: pais, Irmãos, Irmãs, parentes):
11	<i>I feel pressure from family members to look thinner.</i>	Eu sinto pressão de pessoas da minha família para parecer mais magro(a).
12	<i>I feel pressure from family members to improve my appearance.</i>	Eu sinto pressão de pessoas da minha família para melhorar minha aparência.
13	<i>Family members encourage me to decrease my level of body fat.</i>	As pessoas da minha família encorajam/estimulam-me a diminuir meu nível de gordura corporal.
14	<i>Family members encourage me to get in better shape.</i>	Algumas pessoas da minha família encorajam-me a ter uma forma física melhor.
	<i>Answer the following questions with relevance to your Peers (include: close friends, classmates, other social contacts):</i>	Responda às perguntas a seguir considerando seus colegas (induir: amigos próximos, colegas de turma, outros contatos sociais):
15	<i>My peers encourage me to get thinner.</i>	Meus colegas encorajam-me a ficar mais magro(a).
16	<i>I feel pressure from my peers to improve my appearance.</i>	Eu sinto pressão dos meus colegas para melhorar a minha aparência.
17	<i>I feel pressure from my peers to look in better shape.</i>	Eu sinto pressão dos meus colegas para ter uma forma melhor.
18	<i>I get pressure from my peers to decrease my level of body fat.</i>	Eu sinto pressão dos meus colegas para diminuir meu nível de gordura corporal.
	<i>Answer the following questions with relevance to the media (include: television, magazines, the Internet, movies, billboards, and advertisements):</i>	Responda às perguntas a seguir considerando a mídia (os média) ** (induir: televisão, revistas, internet, filmes, outdoors e anúncios/propagandas):
19	<i>I feel pressure from the media to look in better shape.</i>	Eu sinto pressão da mídia (dos média) ** para ter uma forma melhor.
20	<i>I feel pressure from the media to look thinner.</i>	Eu sinto pressão da mídia (dos média) ** para parecer mais magro.
21	<i>I feel pressure from the media to improve my appearance.</i>	Eu sinto pressão da mídia (dos média) ** para melhorar minha aparência.
22	<i>I feel pressure from the media to decrease my level of body fat.</i>	Eu sinto pressão da mídia (dos média) ** para diminuir meu nível de gordura corporal.

\* Schaefer et al. 6.

\*\* Em Portugal e Moçambique, deve-se substituir a expressão "da mídia" pela expressão entre parênteses "dos média".

Fonte: Barra et al., 2019.

### **Anexo III - Body Appreciation Scale 2 (BAS-2)**

Body Appreciation Scale-2 Items in English and Brazilian Portuguese and Associated Item-Factor Loadings for Participants in the Present Study.
BAS-2 items / Brazilian translation
1. I respect my body / <i>Eu respeito meu corpo</i>
2. I feel good about my body / <i>Eu me sinto bem com meu corpo</i>
3. I feel that my body has at least some good qualities / <i>Eu sinto que meu corpo tem, pelo menos, algumas qualidades positivas</i>
4. I take a positive attitude towards my body / <i>Eu tenho uma atitude positiva em relação ao meu corpo</i>
5. I am attentive to my body's needs / <i>Eu sou atento(a) às necessidades do meu corpo</i>
6. I feel love for my body / <i>Eu sinto amor pelo meu corpo</i>
7. I appreciate the different and unique characteristics of my body / <i>Eu aprecio as características diferentes e únicas do meu corpo</i>
8. My behaviour reveals my positive attitude toward my body; for example, I hold my head high and smile / <i>Meu comportamento revela minha atitude positiva em relação ao meu corpo; por exemplo, mantenho minha cabeça erguida e sorrio</i>
9. I am comfortable in my body / <i>Eu me sinto confortável com meu corpo</i>
10. I feel like I am beautiful even if I am different from media images of attractive people (e.g., models, actresses/actors) / <i>Eu sinto que sou bonito(a) mesmo que eu seja diferente das imagens de pessoas atraentes da mídia (ex: modelos, atrizes/atores)</i>

Fonte: Junqueira *et al.*, 2019.

#### **Anexo IV - Escala de Autoestima de Rosemberg (EAR)**

Leia cada frase com atenção e faça um círculo em torno da opção mais adequada

1. Eu sinto que sou uma pessoa de valor, no mínimo, tanto quanto as outras pessoas.  
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concorde Totalmente
2. Eu acho que eu tenho várias boas qualidades.  
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concorde Totalmente
3. Levando tudo em conta, eu penso que eu sou um fracasso.  
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concorde Totalmente
4. Eu acho que sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das pessoas.  
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concorde Totalmente
5. Eu acho que eu não tenho muito do que me orgulhar.  
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concorde Totalmente
6. Eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo.  
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concorde Totalmente
7. No conjunto, eu estou satisfeito comigo.  
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concorde Totalmente
8. Eu gostaria de poder ter mais respeito por mim mesmo.  
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concorde Totalmente
9. Às vezes eu me sinto inútil.  
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concorde Totalmente
10. Às vezes eu acho que não presto para nada.  
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concorde Totalmente

Observação: Os itens 3, 5, 8, 9 e 10 devem ser invertidos para calcular a soma dos pontos

Fonte: Hutz; Zanon, 2011.