



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

MARCUS VINÍCIUS FREITAS RODRIGUES

**CORPOS REAIS E IMAGENS AUTÊNTICAS (CRIA): DESENVOLVIMENTO E
AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA PEDAGÓGICO DE IMAGEM CORPORAL
POSITIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.**

SEROPÉDICA
2026





MARCUS VINÍCIUS FREITAS RODRIGUES

CORPOS REAIS E IMAGENS AUTÊNTICAS (CRIA): DESENVOLVIMENTO E
AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA PEDAGÓGICO DE IMAGEM CORPORAL POSITIVA
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, Área de concentração: Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Orientador(a): Dra. Fabiane Frota da Rocha Morgado.

SEROPÉDICA/NOVA IGUAÇU
2026

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

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

à

R696c Rodrigues, Marcus Vinícius Freitas, 1993-
Corpos Reais e Imagens Autênticas (CRIA):
desenvolvimento e avaliação de um programa pedagógico
de imagem corporal positiva na Educação Física Escolar
/ Marcus Vinícius Freitas Rodrigues. - Seropédica,
2025.
189 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. Apreciação corporal. 2. Intervenção. 3.
Adolescente. 4. Estudante. 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.

É permitida a cópia parcial ou total desta Tese, desde que seja citada a fonte

“O presente trabalho foi realizado com o 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”.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

MARCUS VINÍCIUS FREITAS RODRIGUES

CORPOS REAIS E IMAGENS AUTÊNTICAS (CRIA): DESENVOLVIMENTO E
AValiação DE UM PROGRAMA PEDAGÓGICO DE IMAGEM CORPORAL POSITIVA
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

Tese submetida como requisito parcial para 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 11 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

ATA DE DEFESA DE TESE Nº 670/2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)
(Nº do Documento: 282)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 02/01/2026 17:31)
ALDAIR JOSE DE OLIVEIRA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PROEF (11.39.00.37)
Matrícula: ##393#6

(Assinado digitalmente em 02/01/2026 08:06)
FABIANE FROTA DA ROCHA MORGADO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DepED (11.39.53)
Matrícula: ##001#5

(Assinado digitalmente em 30/12/2025 15:13)
MARCIEL BARCELOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DepED (11.39.53)
Matrícula: ##699#5

(Assinado digitalmente em 31/12/2025 22:43)
MARCUS VINÍCIUS FREITAS RODRIGUES
DISCENTE
Matrícula: 2021####4

(Assinado digitalmente em 31/12/2025 13:20)
ERIK GIUSEPPE BARBOSA PEREIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.937-##

(Assinado digitalmente em 06/01/2026 14:55)
JULIANA FERNANDES FILGUEIRAS MEIRELES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.756-##

Dedico este trabalho a minha família e aos meus amigos.

AGRADECIMENTOS

Ora, escrever os agradecimentos deste trabalho desperta em mim incontáveis emoções, pois parece que nenhuma palavra seria capaz de traduzir a magnitude da gratidão que sinto. Ainda assim, permito-me escrever como uma criança traçando seus primeiros registros: livre de revisões, livre de pressões, guiada apenas pela sinceridade dos sentimentos e pelas mãos que passeiam pelo papel.

Se há algo que acompanha a gratidão com delicadeza é o amor — e o amor, para ser amor, precisa ser genuíno, honesto e autêntico. Por isso, inicio meus agradecimentos visitando mentalmente a imagem de cada pessoa que amo.

Agradeço à minha querida e amada companheira de vida, Nana. Que sorte a minha dividir a vida com você; que sorte a minha sonhar e realizar ao seu lado. Obrigado por tanto, obrigado por tudo. Você é a família que escolho todos os dias. Com você, Alceu e Ludmilla, compreendo que a felicidade é simples — e é nossa.

Agradeço aos meus pais, Edilaine e Paulo Ricardo, que me ensinaram as primeiras lições sobre o amor. Obrigado por me amarem incondicionalmente e por me apoiarem em cada etapa da minha vida. Agradeço aos meus irmãos, Junior, Nathan e Priscila; aos meus sobrinhos, Carina, João e Davi; e à minha vó Penha. Eu amo profundamente vocês. Obrigado por tudo.

Agradeço aos meus amigos, irmãos e irmãs de vida: Nayara, Rógeres, Yasmim, Lucas, Deividson, Luis Paulo, Thalita, Emily, Mylena e Luciano. Muito obrigado, meus amigos. Agradeço também à minha querida professora, orientadora e amiga, Fabiane. Obrigado por acreditar em mim e me apoiar ao longo destes quatro anos de doutoramento. Que honra ter sido seu orientando e ter aprendido tanto contigo. Agradeço ainda aos meus irmãos e irmãs do GEPAC. Obrigado pelo apoio, pela partilha e pelo carinho — em especial ao Felipe e ao Vitinho. Muito obrigado, meus irmãos.

Agradeço aos professores e colegas da Educação Física, do PPGEDUC e da Universidade de Buffalo, por todo o aprendizado e valiosas trocas. Enfim, agradeço a cada pessoa que, de alguma forma, direta ou indiretamente, me ensinou e me mostrou, com afeto, que no coletivo somos mais fortes.

RESUMO

RODRIGUES, Marcus Vinicius Freitas. **Corpos Reais e Imagens Autênticas (CRIA): Desenvolvimento e Avaliação de um Programa Pedagógico de Imagem Corporal Positiva na Educação Física Escolar**. 2026. 189p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2025.

Imagem corporal pode ser definida como a figura mental que uma pessoa possui sobre o próprio corpo. Programas de intervenção sobre imagem corporal na Educação Física Escolar têm sido considerados essenciais para o desenvolvimento integrado da imagem corporal dos estudantes. O presente estudo teve como objetivo desenvolver e avaliar a aplicabilidade, a eficácia e a aceitabilidade de um programa pedagógico com enfoque na imagem corporal positiva, implementado em aulas de Educação Física Escolar para estudantes do Ensino Médio. A pesquisa contou com a participação de dez turmas do 1º ano do Ensino Médio de um Colégio Federal da cidade do Rio de Janeiro, sendo desenvolvida em duas fases. A primeira consistiu em desenvolver, teórica e metodologicamente, a elaboração do programa pedagógico denominado Corpos Reais e Imagens Autênticas (CRIA). Para tal, foram utilizadas discussões com estudantes para explorar como a imagem corporal poderia ser tematizada com esta população nas aulas de Educação Física. A segunda fase envolveu a aplicação e a avaliação da aplicabilidade, eficácia e aceitabilidade do programa, utilizando métodos mistos - observações dos professores sobre o programa, Questionário de Atitudes Socioculturais em Relação à Aparência - 4 Revisado (SATAQ-4R); Escala de Apreciação Corporal – 2 (BAS-2); Escala de autoestima de Rosenberg (EAR) e a Escala de Estima Corporal para Adolescentes e Adultos (BESAA), e relatos dos estudantes. No total, 157 adolescentes entre 13 e 19 anos, com média de idade de 15,6 anos (DP=0,9), participaram deste estudo. Destes, 90 (57,3%) se declararam do gênero feminino e 67 (42,7%), do gênero masculino. Os resultados das discussões conduzidas na primeira fase do estudo indicaram temáticas pertinentes e sugestões de conteúdos e atividades que foram implementadas na versão final do programa pedagógico CRIA, que foi aplicado à mesma população. Os resultados da segunda fase apresentaram pontos de destaque sobre a aplicabilidade do programa segundo os professores-pesquisadores e estudantes, evidenciando-se elementos de caráter atitudinal (sonolência, engajamento, timidez, respeito) e sociocultural (questões religiosas e de inclusão, adequação das atividades ao contexto). Sobre a avaliação da eficácia, análises quantitativas indicaram tendência de melhora nos escores da BAS e EAR, e melhorias significativas nos escores da BESAA, enquanto análises qualitativas indicaram transformações e efeitos subjetivos positivos em diferentes aspectos da imagem corporal (valorização das diferenças, embodiment) e da vida pessoal (fortalecimento de laços, superação da timidez). Sobre a aceitabilidade, resultados indicam que o programa foi bem recebido pelos estudantes, destacando-se a qualidade da equipe, relevância dos conteúdos e como foram abordados. Sendo assim, os resultados apontam que o desenvolvimento e aplicação de um programa de imagem corporal positiva nas aulas de Educação Física foi capaz de promover impactos objetivos e subjetivos positivos em diferentes dimensões da imagem corporal dos participantes.

Palavras-chave: Apreciação Corporal, Intervenção, Adolescente, Estudante

ABSTRACT

RODRIGUES, Marcus Vinicius Freitas. **Real Bodies and Authentic Images (CRIA): Development and Evaluation of a Pedagogical Program for Positive Body Image in School Physical Education**. 2026. 189p. Thesis (Doctorate in Education) – Postgraduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands. Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2025.

Body image can be defined as the mental representation a person holds of their own body. School-based body image intervention programs in Physical Education have been considered essential for fostering an integrated development of students' body image. This study aimed to develop and evaluate the applicability, effectiveness, and acceptability of a pedagogical program focused on positive body image, implemented during Physical Education classes for high school students. The research involved ten 1st-year high school classes from a Federal School in the city of Rio de Janeiro and was conducted in two phases. The first phase consisted of the theoretical and methodological development of the pedagogical program entitled Real Bodies and Authentic Images (CRIA). To this end, group discussions with students were conducted to explore how body image could be addressed with this population in Physical Education classes. The second phase involved the implementation and evaluation of the program's applicability, effectiveness, and acceptability using mixed methods: teachers' observations of the program; the Sociocultural Attitudes Toward Appearance Questionnaire – 4 Revised (SATAQ-4R); the Body Appreciation Scale – 2 (BAS-2); the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES); the Body Esteem Scale for Adolescents and Adults (BESAA), in addition to student narratives. In total, 157 adolescents aged 13 to 19 years (mean age = 15.6; SD = 0.9) participated in the study. Among them, 90 (57.3%) self-identified as female and 67 (42.7%) as male. Results from the discussions conducted in the first phase indicated relevant themes and suggestions for content and activities, which were incorporated into the final version of the CRIA program and implemented with the same population. Findings from the second phase highlighted key aspects of the program's applicability according to teacher-researchers and students, revealing attitudinal elements (sleepiness, engagement, shyness, respect) and sociocultural components (religious and inclusion-related issues, contextual appropriateness of activities). Regarding effectiveness, quantitative analyses showed a trend toward improvement in BAS and RSES scores and significant improvements in BESAA scores, while qualitative analyses indicated positive subjective transformations in different aspects of body image (appreciation of diversity, embodiment) and personal life (strengthening of social bonds, overcoming shyness). Concerning acceptability, results indicate that the program was well received by students, who highlighted the quality of the teaching team, the relevance of the content, and the manner in which it was delivered. Overall, the findings suggest that the development and implementation of a positive body image program within Physical Education classes were capable of promoting both objective and subjective positive impacts across different dimensions of participants' body image.

Keywords: Body Appreciation; Intervention; Adolescent; Student

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

AF: Atividade Física.

BAS-2: Escala de Apreciação Corporal - 2

BESAA: Escala de Estima Corporal para Adolescentes e Adultos.

BNCC: Base Nacional Comum Curricular.

CAAE: Certificado de Apresentação de Apreciação Ética.

CRIA: Corpos Reais e Imagens Autênticas.

DEFD: Departamento de Educação Física e Desportos.

DP: Desvio Padrão.

DRGG: Discussão Roteirizada em Grande Grupo.

EAR: Escala de Autoestima de Rosenberg.

EF = Educação Física.

GEPAC: Grupo de Estudos e Pesquisas em Aspectos Psicossociais do Corpo.

IMC: Índice de Massa Corporal.

M: Média.

PcD: Pessoa com deficiência.

PPGEduc: Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

SATAQ-4R: Questionário de atitudes socioculturais em relação à aparência - 4 revisado

TALE: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

TEA: Transtorno do espectro autista.

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UFRRJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Características sociodemográficas dos estudantes.

Tabela 2: Síntese dos resultados das escalas psicométricas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagens do Complexo Esportivo.

Figura 2: Treinamento da equipe de pesquisa.

Figura 3: Fluxograma síntese da coleta de dados em cada turma.

Figura 4: DRGG-1 na sala do tatame.

Figura 5: DRGG-1 na arquibancada da piscina.

Figura 6: Núvem de palavras das associações feitas com o termo imagem corporal na DRGG-1.

Figura 7: Nuvem de palavras de atividades e/ou conteúdos da Educação Física que podem tematizar a imagem corporal.

Figura 8: Categorias e temas advindos da DRGG-1.

Figura 9: Imagens da aula 1.

Figura 10: Imagens da aula 2.

Figura 11: Imagens da aula 3.

Figura 12: Imagens da aula 4.

Figura 13: Nuvem de palavras que refletem o programa pedagógico CRIA.

Figura 14: Categorias e temas advindos da DRGG-2.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Plano de aula detalhado do programa pedagógico CRIA.

Quadro 2: Síntese das observações feitas pelos pesquisadores durante as aulas do CRIA.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	13
2 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	15
3 OBJETIVOS.....	20
3.1 OBJETIVO GERAL.....	20
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	20
4 REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
4.1 ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DA IMAGEM CORPORAL.....	21
4.2 PRINCIPAIS PERSPECTIVAS E MODELOS CONCEITUAIS DA IMAGEM CORPORAL QUE FUNDAMENTAM O PRESENTE ESTUDO.....	24
4.2.1 Perspectiva cognitivo-comportamental.....	25
4.2.2 Perspectiva sociocultural.....	28
4.2.3 Perspectiva da psicologia positiva.....	31
4.3 IMAGEM CORPORAL POSITIVA.....	32
4.3.1 Principais facetas da imagem corporal positiva.....	34
4.3.2 Aspectos relacionados a imagem corporal positiva.....	36
4.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMAGEM CORPORAL NA ADOLESCÊNCIA.....	38
4.5 INTERVENÇÕES DE IMAGEM CORPORAL NA ESCOLA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	41
5 MÉTODOS.....	46
5.1 TIPO DE ESTUDO.....	46
5.2 ASPECTOS ÉTICOS.....	47
5.3 LOCAL DA PESQUISA.....	47
5.4 PARTICIPANTES.....	48
5.5 EQUIPE DE PESQUISA.....	49
5.6 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	50
5.7 PRIMEIRA FASE: ELABORAÇÃO DE UM PROGRAMA PEDAGÓGICO.....	52
5.7.1 Discussão roteirizada em grande grupo 1 (DRGG-1).....	54
5.7.2 Análise dos dados obtidos na primeira fase da pesquisa.....	56
5.8 SEGUNDA FASE DA PESQUISA: APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DA APLICABILIDADE, EFICÁCIA E ACEITABILIDADE UM PROGRAMA PEDAGÓGICO.....	56
5.8.1 Recursos, instrumentos e materiais utilizados na segunda fase da pesquisa.....	57
5.8.2 Análise dos dados obtidos na segunda fase da pesquisa.....	60
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	61
6.1 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS.....	62
6.2 PRIMEIRA FASE DA PESQUISA.....	68

6.2.1 DRGG-1.....	68
6.2.2 O programa Pedagógico CRIA.....	85
6.3 SEGUNDA FASE DA PESQUISA.....	93
6.3.1 Observações dos professores-pesquisadores.....	93
6.3.2 Escalas psicométricas.....	104
6.3.3 DRGG-2.....	107
7 CONCLUSÃO.....	123
REFERENCIAS.....	125
APÊNDICES.....	147
ANEXOS.....	183

APRESENTAÇÃO

Olá, eu sou o Marcus Vinícius Freitas Rodrigues, e utilizarei as linhas subsequentes desta seção para apresentar, de forma reflexiva e pessoal, aspectos de minha trajetória que culminaram na elaboração desta tese. Considerando que o objetivo desta seção é justamente expor meu percurso acadêmico e humano, opto por escrever em primeira pessoa, preservando a autenticidade dessa narrativa.

Nasci em Nilópolis, na Baixada Fluminense, em 21 de janeiro de 1993. Desde muito jovem, demonstrava curiosidade sobre o mundo, formulando perguntas nem sempre simples de responder. Um dos líderes da igreja que frequentava teve papel fundamental nesse processo, pois, em vez de oferecer respostas prontas, incentivava-me a buscar informações em diferentes fontes. Com ele, exercitava a argumentação, o levantamento de hipóteses e a análise de possíveis causas e consequências dos fenômenos descritos na Bíblia. Somente na vida adulta compreendi a profundidade e o impacto formativo dessas conversas.

Durante a adolescência, não fui um estudante tão exemplar; reconheço que tinha certa resistência às demandas escolares. Entretanto, um episódio específico marcou minha trajetória: propus a uma professora que substituísse uma prova tradicional por uma feira de descobertas curiosas. Eu havia ganhado um toca-discos antigo, ainda funcionando perfeitamente, e, embora o MP3 já fosse popular, eu me encantava em compreender como o som emergia daquela “bolacha” de plástico. Na feira, meus colegas e eu apresentamos a evolução dos reprodutores de música. Conseguimos até um gramofone emprestado e explicávamos aos visitantes o princípio da reprodução sonora por vibrações. Essa experiência plantou em mim uma semente de investigação que, mais tarde, reencontraria força na vida acadêmica.

Ao concluir o ensino médio, ingressei na UFRRJ, no quarto período, fui contemplado com a bolsa do Programa Ciência sem Fronteiras (CAPES), o que me possibilitou realizar seis meses de curso intensivo de inglês e, posteriormente, dois semestres de estudos em Ciência do Exercício na Griffith University, Austrália. Este período de 18 meses foi decisivo para meu amadurecimento pessoal, acadêmico e profissional, proporcionando experiências que ampliaram significativamente minha visão de mundo.

Ao retornar ao Brasil, passei a integrar o Laboratório de Fisiologia e Desempenho Humano (LFDH), sob orientação do Prof. Dr. Anderson Bezerra da Silveira. Desenvolvi um projeto de iniciação científica voluntária que fundamentou teoricamente a minha monografia, no qual investiguei o efeito da música sobre a percepção de esforço e o desempenho físico em um teste aeróbico submáximo. Os achados deste estudo despertaram em mim o interesse por processos neuropsicológicos envolvidos no desempenho físico.

Esse interesse me levou ao Programa de Mestrado em Psicologia da UFRRJ, orientado pelo Prof. Dr. Wanderson Souza. O estudo que desenvolvi examinou os aspectos psicofisiológicos da música sobre variáveis de estresse, ansiedade e relaxamento, por meio de escalas psicométricas e da análise da variabilidade da frequência cardíaca — indicador do funcionamento do sistema nervoso autônomo. Essa pesquisa possibilitou uma compreensão mais profunda acerca da inter-relação entre variáveis fisiológicas e psicológicas. Ainda assim, enquanto pesquisador, percebia que minha visão permanecia parcial, como se eu observasse fenômenos complexos por um microscópio quando desejava compreendê-los pela amplitude de um telescópio.

No último ano do mestrado, conheci o Grupo de Estudos dos Aspectos Psicossociais do Corpo (GEPAC). As discussões do grupo, especialmente aquelas relacionadas à imagem corporal, despertaram em mim grande interesse. Embora alguns temas fossem familiares — como psicometria e corporeidade —, foi o estudo da imagem corporal que me levou a revisitar minha própria trajetória e compreender a profundidade e multidimensionalidade desse construto. Passei a considerar a imagem corporal como um elemento intrínseco da experiência humana. Concluí o mestrado em 2019 e, ao longo de 2020, permaneci participando das atividades do GEPAC. Em 2021, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, Demandas Populares e Contextos Contemporâneos (PPGEduc/UFRRJ), sob orientação da Professora Dra. Fabiane Frota da Rocha Morgado.

Durante os quatro anos de doutoramento, a construção desta tese foi atravessada por intensas trocas acadêmicas e humanas no âmbito do GEPAC. Desenvolvemos cursos de extensão sobre imagem corporal na Educação Física para estudantes de graduação, participamos de eventos científicos dentro e fora do estado do Rio de Janeiro, colaboramos em publicações, estivemos presentes em bancas, atuamos em coorientações, organizamos edições do Fórum de Investigação Científica em Educação Física, contribuímos para a formação de futuros professores

e estamos na fase final de organização de um livro sobre imagem corporal no contexto pedagógico. Em meados de 2024, fui contemplado com a bolsa de Doutorado Sanduíche da CAPES, que me permitiu realizar um período de seis meses na Universidade de Buffalo (EUA) como pesquisador visitante, sob supervisão da Prof^a. Dr^a. Catherine Cook-Cottone.

Hoje, ao concluir e defender esta tese, reconheço que tanto a ciência quanto a vida são construídas por múltiplas mãos, olhares e narrativas. Espero que este trabalho ofereça a professores e estudantes elementos significativos para suas formações — acadêmica e humana. Em todas as experiências de crescimento que vivi, encontro sempre a presença de alguém que se dispôs a me apoiar. Aprendo diariamente com as pessoas que me cercam e almejo, sinceramente, poder retribuir, contribuindo positivamente para a vida e a felicidade de outras pessoas.

2 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Imagem corporal (IC) pode ser compreendida como a figura mental que alguém possui sobre si (Schilder, 1980). Para além da percepção do tamanho e forma, a imagem corporal engloba sentimentos, pensamentos e comportamentos sobre o próprio corpo (Thompson *et al.*, 1999; Cash, 2012.) É um construto multifacetado, com elementos que são conscientes e inconscientes, podendo se manifestar em diferentes facetas do que compõe a existência humana.

A imagem corporal pode ser negativa (insatisfação corporal, comparação corporal, vigilância corporal etc.) e positiva (apreciação corporal, apreciação pela funcionalidade corporal, aceitação corporal etc.) estas não estão opostamente localizadas em um mesmo continuum. Especificamente, a imagem corporal positiva pode ser entendida como um abrangente respeito e amor pelo corpo, que permite aos indivíduos apreciarem a beleza única de seus corpos e suas múltiplas funcionalidades. Assim também a aceitarem e admirarem as características de seus corpos, mesmo aquelas que não condizem com o padrão hegemônico de beleza (Tylka; Wood-Barcalow, 2015).

As significações de imagem corporal e aparência humana estão entrelaçadas no tecido que compõe os contextos interseccionais da cultura, e são determinantes no estabelecimento de quais características físicas são valorizadas e o quanto, e como são internalizadas pelos indivíduos (Cash;

Fleming, 2002). Portanto, as investigações em imagem corporal podem compreendê-la apenas de maneira parcial sob a ótica da cultura, história e percepções de um determinado grupo (Neves; Morgado; Tavares, 2015). Na teoria sociocultural da imagem corporal (Thompson *et al.*, 1999), é concebida a ideia de que esta é formada ainda na infância e continua a sofrer influência na vida adulta por três agentes principais, sendo eles os pais, pares e a mídia. Ainda, foi proposta a ideia de um quarto agente de influência denominado de outros significantes, tais como líderes religiosos, pares românticos, instrutores e professores (Schaefer *et al.*, 2017). Para além disto, de acordo com o recente modelo estrutural-interseccional da imagem corporal, mecanismos estruturais de opressão (racismo, sexismo, imperialismo, classismo, capacitismo etc.) também atuam determinantemente na construção da relação dos indivíduos com seus corpos (Landor *et al.*, 2024).

A partir dos escritos de pensadores críticos como Michel Foucault (2014), Maurice Merleau-Ponty (2018) e David Le Breton (2012), é possível afirmar que a construção das subjetividades e das percepções, tanto em relação ao mundo exterior (objetos, espaços, discursos) quanto ao próprio corpo, é mediada pela experiência corpórea situada nos espaços e tempos em que o sujeito vive. Nesse sentido, este estudo direciona seu olhar para as percepções, sentimentos, pensamentos e comportamentos de adolescentes em relação aos seus corpos no contexto escolar. Estudos indicam que adolescentes podem manifestar concepções negativas sobre seus corpos, resultantes da internalização de um padrão hegemônico e normativo de aparência, amplamente propagado pela mídia durante um período marcado por intensas transformações corporais, psíquicas e sociais próprias da puberdade (Lacroix *et al.*, 2022; Vuong *et al.*, 2021).

Sendo assim, a imagem corporal configura-se como um componente relevante na identidade de adolescentes, à medida que estes estabelecem e percorrem novas dinâmicas sociais. É importante ressaltar que problemas relacionados à imagem corporal podem afetar adolescentes independentemente de sua cultura, localização geográfica, sexualidade, classificação socioeconômica, identidade étnico-racial ou de gênero (Hartman-Munick; Gordon; Guss, 2020). Em culturas que valorizam fortemente os ideais de aparência, adolescentes são comumente alvo de campanhas publicitárias com teor normativo e apelo ao consumo, uma vez que estão suscetíveis à internalização dessas mensagens (Voelker; Reel; Greenleaf, 2015).

Hartman-Munick, Gordon e Guss (2020) afirmam que, devido a essa susceptibilidade a influências externas, somada ao momento ímpar no desenvolvimento, adolescentes podem ser

considerados um “grupo de risco” para o desenvolvimento de uma imagem corporal negativa. Adicionalmente, os autores apontam que problemas com a imagem corporal estão associados a consequências negativas na população adolescente, tais como comportamentos de controle de peso não saudáveis, sintomas depressivos e uso de suplementos alimentares ou esteroides anabolizantes. Ainda, Smolak (2012) destaca que alguns adolescentes podem recorrer a recursos mais drásticos, como cirurgias plásticas, sendo a mais comum a rinoplastia (cirurgia no nariz).

A partir disto, Levine e Smolak (2006), e Yager *et al.* (2013) apontam que a escola é vista como um lugar estratégico para programas com alvo em imagem corporal de adolescentes, devido as interações oportunas entre estudantes e educadores (as), por ser um ambiente estruturado e de fáceis transformações em prol da intervenção (materiais, decoração etc.) e por ser um ambiente de aprendizagem, onde há uma propensão a aquisição de novas ideias e habilidades. Ademais, estudos recentes apontam que intervenções em imagem corporal no ambiente escolar têm promovido benefícios na imagem corporal de estudantes (Chua; Tam; Shorey, 2020; Kusina; Exline, 2019; Kurz *et al.*, 2022;).

Nota-se que a imagem corporal enquanto conteúdo curricular tem ganhado atenção nos últimos anos. Governos e autoridades educacionais do Reino Unido têm se posicionado favoravelmente ao ensino da temática no ambiente educacional (All Party Parliamentary Group on Body Image, 2012; Yager *et al.*, 2013). Adicionalmente, no estado de Nova Gales do Sul (New South of Wales) na Austrália é enfatizado que estudantes desenvolvam a habilidade de analisar criticamente mensagens midiáticas relacionadas à imagem corporal, aparência e nutrição, e que compreendam os impactos que a imagem e identidade corporal possuem na saúde (NSW Education Standards Authority, 2018). Similarmente, na Nova Zelândia, o currículo da Educação Física Escolar estabelece que estudantes adolescentes aprendam a identificar e criticar atitudes, valores e expectativas sociais que afetam sua noção pessoal de identidade e autovalor em diferentes situações da vida cotidiana (NZ Ministry of Education, 2014)

Em contraste, segundo Almeida, Huguenin e Morgado (2023, no prelo), no Brasil o termo imagem corporal não é apresentado de maneira explícita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador do currículo da Educação Básica. Além da não demarcação conceitual do construto, a BNCC apresenta, de forma restrita, conceitos que não dialogam diretamente com teorias, pesquisas e práticas da imagem corporal. Como possível consequência,

professores(as) e gestores(as) educacionais não familiarizados com a temática da imagem corporal podem deixar de incorporá-la em seu planejamento pedagógico. Deste modo, é coerente inferir que a inexistência de uma intencionalidade pedagógica na abordagem da imagem corporal no ambiente escolar pode acarretar na reprodução dos conceitos e comportamentos hegemônicos vigentes na sociedade em que a escola se insere.

Diante disto, cabe aqui salientar o caráter — para o bem ou para o mal — formativo da escola. Seguindo uma lógica foucaultiana, a escola é relacionada pelo pensador como um dos aparelhos disciplinares de “adestramento” e “docilização” de corpos (Foucault, 2014), pelos quais relações de poder se estabelecem. Ainda, sob a luz da literatura sobre imagem corporal, é um espaço onde padrões hegemônicos de beleza e aparência podem ser propagados, internalizados e reproduzidos nas relações entre os indivíduos que ali transitam (Barker *et al.*, 2023). Por isto, pessoas envolvidas com a educação devem, mais do que nunca, estar convictas de que a escola é também um lugar de resistência às diversas opressões sofridas pelos corpos, e que os(as) educandos(as) não são meros(as) espectadores(as) e receptores(as) de conhecimento. Pelo contrário, são produtores(as) de cultura, a partir de suas interpretações e significações construídas nas relações com seus pares, comunidade e o ambiente (Monteiro *et al.*, 2011). A partir disto, entende-se que:

A educação tem, nesse cenário, papel fundamental, sendo a escola o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania. É no dia a dia escolar que crianças e jovens, enquanto atores sociais, têm acesso aos diferentes conteúdos curriculares, os quais devem ser organizados de forma a efetivar a aprendizagem. Para que este objetivo seja alcançado, a escola precisa ser organizada de forma a garantir que cada ação pedagógica resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada aluno (Aranha, 2004)

É através da educação que a criança desenvolve consciência crítica e, assim, se torna capaz de compreender a realidade social e os mecanismos de opressão que nela existem (Menezes; Santiago, 2014), sendo um deles o padrão hegemônico de beleza. Ademais, Yager *et al.* (2013) aponta que intervenções escolares que promovam a imagem corporal devem considerar toda a estrutura escolar. Todavia, mais especificamente nas aulas de Educação Física Escolar, estudantes

podem se ver numa posição não desejada de exposição de seus corpos e habilidades motoras, gerando comparações corporais negativas. Por outro lado, essas aulas também podem ser determinantes na promoção de um relacionamento saudável com o corpo, a partir de vivências motoras e práticas corporais (Kerner; Haeren; Kirk, 2017). Sendo assim, Barker *et al.* (2023) ressaltam a influência da Educação Física Escolar no estabelecimento de como adolescentes veem e se relacionam com seus corpos.

Deste modo, Kerner *et al.* (2022), em seu estudo de revisão com intervenções em imagem corporal na Educação Física Escolar, apontam que aulas desta disciplina podem promover resultados positivos. Entretanto, os autores sugerem que programas que preocupados na promoção de apenas atividade física somente, não são capazes de produzir críticas aos ideais de beleza dominantes. Pelo contrário, o foco no exercício físico como ferramenta da alteração da composição corporal na tentativa de aumento de satisfação corporal, reforça os ideais de aparência internalizados. Todavia, programas que promovam um olhar crítico somados a atividade física parecem promover resultados positivos. Ainda, segundo os autores, programas que promovem a atenção ao movimento como experiência positiva (yoga, dança, atividades de aventura etc.) parecem ser promissores.

Ademais, Barker *et al.* (2023) em sua revisão narrativa apontam algumas recomendações pedagógicas para pesquisadores e professores, ao trabalharem com imagem corporal nas aulas de Educação Física Escolar. Dentre elas, estão: Reconhecer as diferenças e necessidades de cada estudante dentro de seus recortes sociais (gênero, etnia, sexualidade, deficiência); estar atentos a ampla diversidade de corpos e habilidades; evitar atividades que exclusivamente ponham em evidência certas valências físicas, estimular o engajamento e participação de estudantes, e por fim porém não menos importante, refletir sobre como a própria imagem corporal se relaciona com a identidade e prática profissional de maneira a facilitar pedagogias mais sensíveis.

Em conclusão, é coerente levantar a hipótese se uma intervenção no ambiente escolar inspirada nos conceitos de imagem corporal positiva, teria a capacidade de agir beneficentemente na construção de um olhar crítico e de resistência ao padrão de beleza e promover efeitos positivos na imagem corporal e adolescentes nas aulas de Educação Física Escolar. Em tempo, este estudo utilizará o termo programa pedagógico para se referir a intervenção. Por acreditar que, para além

de uma perspectiva psicoterapêutica, os estudos da imagem corporal possuem caráter formativo e, portanto, devem ocupar lugar legítimo no currículo educacional.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

- Desenvolver e avaliar a aplicabilidade, eficácia e aceitabilidade de um programa pedagógico com enfoque na imagem corporal positiva, nas aulas de Educação Física Escolar, para estudantes do Ensino Médio.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar, por meio de discussões em grupo, as compreensões de estudantes do Ensino Médio, relacionadas à imagem corporal e sua possível relação com as aulas de Educação Física Escolar.

- Elaborar um programa pedagógico a ser aplicado nas aulas de Educação Física Escolar do Ensino Médio.

- Avaliar, antes e imediatamente após a aplicação de um programa pedagógico de imagem corporal positiva, a apreciação corporal, estima corporal, atitudes em relação a aparência e autoestima de estudantes do Ensino Médio.

- Compreender as percepções dos estudantes do Ensino Médio em relação ao programa pedagógico com enfoque em imagem corporal positiva, a partir de suas narrativas após a implementação do programa.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Nos subtítulos a seguir faremos uma jornada pelos principais conceitos, definições e informações pertinentes para subsidiar teoricamente os caminhos tomados para a elaboração da presente tese. Por se tratar de um estudo que propõe a criação de um programa pedagógico, é indispensável que este esteja criteriosamente fundamentado. Para dar fluidez na leitura deste capítulo, apresentaremos as informações de uma perspectiva macroscópica e afunilaremos para o recorte literário ao qual esta tese se desenvolve.

4.1 ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DA IMAGEM CORPORAL

As primeiras investigações em imagem corporal datam por volta de 1900s. Os fenômenos atribuídos a imagem corporal eram concebidos a partir de uma visão estritamente neurológica, que objetivava compreender diferentes percepções e experiências corporais relatadas por pacientes com lesões cerebrais (Cash; Smolak, 2011). Adicionalmente, o fenômeno conhecido como “Membro fantasma”, no qual uma pessoa relata sentir sensações de dor ou coceira em um membro que fora amputado, impulsionou estudos relacionados a temática (Cash; Smolak, 2011). Estas investigações eram atribuídas ao mecanismo cerebral conhecido como Esquema Corporal, termo primeiramente proposto pelo neurologista Henry Head em seu livro *Studies in Neurology* (1920). O esquema corporal, numa visão mais clássica da neurologia, era entendido como uma constante atualização majoritariamente inconsciente da forma e postura corporal a partir de sinais proprioceptivos sucessivos (Morasso *et al.*, 2015).

Atualmente, como fora mencionado no capítulo anterior, a imagem corporal pode ser compreendida como a figura mental que uma pessoa possui de seu próprio corpo (Schilder, 1980). Vale ainda ressaltar que a imagem corporal não se limita somente as percepções de tamanho e forma corporal, mas também pensamentos, sentimentos e comportamentos sobre o próprio corpo (Thompson, 1999; Cash; Smolak, 2011). No entanto, esta definição evoluiu graças aos esforços e contribuições de Paul Schilder, em seu livro *The Image and Appearance of Human Body* (1935), o

autor propõe que o termo imagem corporal compreende aspectos biopsicossociais, e deve ser abordado a partir de elementos neurológicos, psicológicos e socioculturais. Outro importante autor nesta evolução foi o psicólogo Seymour Fischer, que contribuiu com estudos em imagem corporal a partir de uma perspectiva psicanalítica (Cash, 2004). O autor, juntamente com Sidney Cleveland, publicou em 1958 e 1965, o livro *Body Image and Personality* (Cash; Smolak, 2011). Nele, os autores propõem o construto *Body Boundary* ou Fronteira Corporal que “refere-se às diferentes maneiras como as pessoas atribuem “firmeza” e “definição” às suas bordas corporais” (Ribeiro; Tavares, 2011, p.89). Adicionalmente, o autor contribuiu grandemente para a área da imagem corporal, com estudos sobre percepção corporal em seu livro *Body experience in fantasy and behavior* (1970) e com uma revisão profunda e extensa da literatura sobre imagem corporal dos anos de 1969 a 1985 publicada em seu livro *Development and structure of the body image* (1986) (Ribeiro; Tavares; Caetano, 2012, p. 380).

Concomitantemente, Franklin Shontz se dedicou a investigar a imagem corporal a partir da integração de teorias e dados de diferentes áreas da psicologia experimental (Cash, 2004). Adicionalmente, o autor propunha que os estudos da imagem corporal da época, embasados em um paradigma psicodinâmico como os de Fisher, poderiam ser vistos como uma “tela de projeção para experiências e aprendizados emocionais” (Shontz, 1990, p.186), o que afastavam o elemento corpo da imagem corporal (Cash; Smolak, 2011). E ainda, defendia o estudo multifacetado das experiências corporais com o uso de diferentes métodos científicos, integrando e expandindo o desenvolvimento de teorias (Cash; Smolak, 2011; Cash, 2004). O autor ainda trouxe contribuições significativas para o estudo da imagem corporal e sua relação com a deficiência (Shontz, 1990; Cash; Smolak, 2011).

Nos anos 90, os estudos em imagem corporal avançaram exponencialmente, especialmente com investigações das áreas de psicologia clínica e psiquiatria que ao explorar os mecanismos relacionados a distúrbios alimentares, apontaram o influente papel da imagem corporal no desenvolvimento e manutenção destes distúrbios (Cash, 2004). Todavia, um marco importante para o crescimento e expansão das múltiplas facetas da imagem corporal foi a publicação do livro *Body Images: Development, Deviance, and Change* (1990) editado por Thomas F. Cash e Thomas Pruzinski. Nele, os autores enfatizam as aplicações da imagem corporal em

diferentes campos de investigação até então pouco explorados, tais como deficiência, reabilitação, cirurgia cosmética e reconstrutiva (Cash; Smolak, 2011).

Similarmente, Kevin J. Thompson e colaboradores na última década do Século XX, contribuíram fortemente para o campo da imagem corporal com obras relevantes, como *Body Image Disturbance: Assessment and Treatment* (1990), *Body Image, Eating Disorders, and Obesity: An Integrative Guide for Assessment and Treatment* (1996) e *Exacting Beauty: Theory, Assessment, and Treatment of Body Image Disturbance* (1999). Estas obras não só aprofundaram o conhecimento sobre a avaliação e tratamento de problemas relacionados a imagem corporal, como também integraram e apresentaram o vasto avanço nas pesquisas em imagem corporal da época (Cash, Smolak, 2011)

No início do Século XXI, mais precisamente em 2004, o campo da imagem corporal testemunha a criação da *Body Image*, a primeira revista internacional dedicada exclusivamente aos estudos da imagem corporal e suas numerosas aplicações. Seu primeiro volume em 2004, possui artigos que tratam desde a contextualização da imagem corporal (Cash, 2004), passando por suas práticas avaliativas (Thompson, 2004), a imagem corporal em crianças e adolescentes (Smolak, 2004), na vida adulta (Tiggeman, 2004), sua relação com a obesidade (Schwartz; Brownell, 2004), na prevenção de distúrbios alimentares (Levine; Piran, 2004), na qualidade de vida da população hospitalizada (Pruzinski, 2004), na desfiguração (Rumsey; Harcourt, 2004), em tratamentos cosméticos (Sarwer; Crerand, 2004) e até os avanços do modelo cognitivo comportamental do transtorno dismórfico corporal (Veale, 2004). Como mostrado no parágrafo anterior a revista *Body Image* estabelece no início dos anos 2000 a imagem corporal como um construto multifacetado, de interesse de diferentes áreas do conhecimento e de múltiplas aplicações. Ainda hoje, a revista convida contribuições de pesquisadores (as) das ciências sociais, médicas, psicológicas e da saúde publicando trabalhos de tipos variados, que possuam forte embasamento teórico e científico e que colaborem para o avanço dos estudos em imagem corporal (Body Image, 2023). Adicionalmente, além de ser um dos fundadores da *Body Image*, Thomas Cash publicou livros de grande expressão no campo da imagem corporal, entre eles se destacam a primeira edição do *Body image: a handbook of theory, research, and clinical practice* (2002) com a colaboração de Thomas Pruzinski, com sua segunda edição sendo publicada em 2011, com a colaboração de Linda Smolak. Assim também, a *Encyclopedia of Body Image and Human Appearance* (2012) que apresenta 117

capítulos, com temas em ordem alfabética, de autores (as) experientes apresentando uma leitura atualizada e cientificamente embasada sobre as diferentes facetas da imagem corporal (Cash, 2012).

No Brasil, destacam-se as contribuições de Maria da Consolação G. C. F. Tavares que além de publicar uma quantidade expressiva de artigos na área da imagem corporal, publicou o livro *Imagem Corporal: Conceito e Desenvolvimento* (2003), no qual apresenta os principais conceitos da imagem corporal, com reflexões importantes para profissionais de diferentes áreas interessados na formação e desenvolvimento da imagem corporal. A seguir, serão apresentadas as principais teorias de desenvolvimento da imagem corporal, descrevendo de forma breve sua definição, contexto e estrutura.

4.2 PRINCIPAIS PERSPECTIVAS E MODELOS CONCEITUAIS DA IMAGEM CORPORAL QUE FUNDAMENTAM O PRESENTE ESTUDO

A imagem corporal pode ser concebida a partir de diferentes perspectivas. Cada uma com suas particularidades oriundas das bases que as fundamentam e os estudos que a partir delas as desenvolvem. Nas linhas subsequentes serão apresentadas as principais perspectivas da imagem corporal, segundo os livros organizados por Cash (2012), *Encyclopedia of Body Image and Human Appearance* e Cash e Smolak (2011), *Body Image: A Handbook of Science, Practice, and Prevention*. Estes materiais reúnem conceitos, definições e sínteses das principais temáticas relacionadas a imagem corporal. A seguir, serão apresentadas as perspectivas da imagem corporal que contribuirão direta ou indiretamente na construção desta tese, são elas: perspectiva cognitivo-comportamental, perspectiva sociocultural, modelo socio e perspectiva de psicologia positiva. Além dos livros supracitados, trabalhos complementares serão utilizados na escrita desta sessão.

4.2.1 Perspectiva cognitivo-comportamental

A perspectiva cognitivo-comportamental tem sido proeminente nos estudos contemporâneos da imagem corporal (Cash, 2011). É importante destacar que uma ótica cognitivo-comportamental não se resume a apenas uma teoria particular. E sim, a representação de uma vasta gama de conceitos e evidências sobre os processos cognitivos que medeiam as emoções e os comportamentos dos indivíduos (Cash, 2012a). A perspectiva cognitivo-comportamental tem como fundamento a testagem da validade de hipóteses teóricas através de métodos científicos que possibilitem a observação e comprovação. Historicamente, dentre os teóricos que influenciaram esta perspectiva estão Ivan Pavlov; B.F. Skinner, Albert Bandura, Julian Rotter e Aaron Beck (Cash, 2011). Nos estudos da Imagem Corporal, a perspectiva cognitivo-comportamental se desenvolveu grandemente a partir das contribuições de Thomas Cash, que a caracteriza com um construto multidimensional, não se resumindo a apenas um fenômeno, mas sim um conjunto de variáveis que se relacionam (Cash, 2011).

Em vista disso, a Imagem Corporal pode ser compreendida como a forma com a qual as pessoas experienciam a sua maneira de se perceber enquanto corpo, especialmente sua aparência física. Para além da figura mental sobre a forma, tamanho e características do próprio corpo. A Imagem Corporal comporta também as atitudes relacionadas a esta figura, estas atitudes podem ser divididas em duas subcategorias: 1) Avaliação da imagem corporal, que reflete as crenças e julgamentos sobre o próprio corpo, por exemplo: o nível de satisfação ou insatisfação com a própria aparência; 2) Investimento da imagem corporal, que pode ser entendido como o quão importantes são os pensamentos, emoções e comportamentos direcionados ao corpo e o quanto isso reflete na valorização de si mesmo (Cash, 2011; Lewis-Smith *et al.*, 2019). A partir de uma perspectiva cognitivo-comportamental, alguns elementos devem ser considerados na construção, desenvolvimento da Imagem Corporal, dentre eles: 1) fatores históricos, que se referem a experiências previamente vividas que influenciaram na construção da forma como alguém pensa, sente e age sobre a própria aparência. Adicionalmente, estas experiências incluem influência da sociedade e cultura, experiências interpessoais, mudanças nas características físicas e traços de personalidade (Cash, 2012a); 2) Fatores de influência proximal, se referem a contextos e eventos atuais que mantêm ou precipitam experiências relacionadas a imagem corporal. Dentre elas:

processamento de informações, diálogos consigo mesmo (a), desencadeamento de emoções e ação de autorregulação (Cash, 2011). A seguir serão apresentados exemplos e aplicações destes fatores.

A sociedade e a cultura possuem um papel primordial na construção e desenvolvimento da imagem corporal. Nas inúmeras sociedades existentes, os valores relacionados à aparência são transmitidos. A partir do que uma determinada cultura ou subcultura estabelece enquanto “padrão de beleza ou aparência”, algumas características físicas podem ser valorizadas e reforçadas, enquanto outras negligenciadas ou negativamente julgadas. Este padrão, não somente representa os valores que estabelecem as noções de atratividade, mas também as expectativas relacionadas às expressões de gênero. Desta maneira, atribuindo o que é masculino ou feminino, a características ou atributos físicos distintos e específicos (Cash, 2012a).

Em adição, as experiências interpessoais desde a infância são mediadoras na aquisição de certos padrões e ideais de beleza. As expectativas, opiniões e mensagens obtidas através da interação com os familiares e amigos agregam e ajudam a formar as crenças e normas do que é considerado belo (Cash, 2012a). Além disso, o ambiente familiar pode ser um campo rico de comparações sociais relacionadas à aparência entre os membros de uma mesma família. Especialmente, entre irmãos há uma frequente perpetuação do *teasing* (chacota) por causa da maneira como alguém se parece (Cash, 2012a). Ademais, as características físicas e eventuais mudanças nelas são consideradas determinantes na modulação das avaliações e investimentos na imagem corporal (Cash, 2011). Segundo Smolak (2012), crianças já executam comparações sociais, julgando positiva ou negativamente seus pares a partir de sua aparência. Fazendo-as se aproximarem ou se afastarem dependendo do quão próximas as avaliações estão daquilo que julgam enquanto “normal”.

Mais especificamente, o peso e quantidade de gordura corporal são características físicas consideradas determinantes na maneira como as pessoas lidam com a imagem corporal, especialmente na cultura ocidental que reforça os ideais de magreza e “muscularidade”. Pessoas com sobrepeso ou com altos índices de gordura corporal comumente enfrentam problemas relacionados à imagem corporal e aceitação social. Também, especificamente na população masculina, características físicas como baixa estatura e pouca massa muscular também podem desencadear uma relação negativa com a própria aparência (Cash, 2011). Assim também, mudanças repentinas na aparência física podem influenciar grandemente a imagem corporal.

Autores apontam que a adolescência é um momento crítico no desenvolvimento e manutenção da imagem corporal, uma vez que nesta fase há um aumento nas comparações sociais, advindas dos novos espaços de socialização, e as grandes mudanças psicológicas e físicas com a chegada da puberdade (Markey, 2010; Voelker; Reel, Greenleaf, 2015). Assim como características físicas, traços de personalidade podem ter um papel no desenvolvimento da imagem corporal. Eles podem gerar uma predisposição na avaliação negativa da própria aparência. Por exemplo, pessoas com baixa autoestima, perfeccionistas ou com condições como neuroticismo, geralmente estão mais predispostas a lidar com a própria aparência ou corpo de maneira mais negativa (Cash, 2011).

Para resgatar o que fora anteriormente mencionado, os fatores de influência proximal se referem aos eventos e contextos cotidianos que influenciam na manutenção da imagem corporal. A partir da perspectiva cognitivo-comportamental, contextos sociais ou eventos podem produzir sinais ou estímulos que desencadeiam uma resposta, a partir do processamento destas informações, orientado por um esquema mental pré-estabelecido (Cash, 2011). Dentre os contextos supracitados, encontram-se momentos em que os indivíduos podem se ver em uma posição de exposição corporal, conversas sobre sua aparência, realização de exercício físico, durante pesagem, uso de certas roupas e até mudanças na aparência, como cortes de cabelo ou obtenção de cicatrizes (Cash, 2011; 2012a).

Adicionalmente, como resultado destas situações, os indivíduos podem experienciar diálogos internos, também conhecidos como *private body talk* (Conversas internas sobre o próprio corpo), que envolvem pensamentos, inferências, interpretações e conclusões sobre a própria aparência derivadas de um processo emocional-automatizado, entre outras palavras esquema de pensamentos (Cash, 2011). Cabe ressaltar, indivíduos que apresentam avaliações negativas sobre sua imagem corporal, tendem a ter diálogos internos desconfortáveis e opressores. Em conclusão, para lidar com os pensamentos e sentimentos desconfortáveis sobre a imagem corporal, indivíduos podem engajar em comportamentos autorregulatórios, ou mecanismos de *coping* (Cash, 2012a). Dentre estes comportamentos estão evitar contextos sociais, utilização de vestuário que escondam características físicas, busca por procedimentos de “correção” de aparência exercício físico e dieta com objetivos estéticos, utilização de cosméticos e até procedimentos cirúrgicos (Cash, 2011).

Por fim, a perspectiva cognitivo-comportamental da imagem corporal tem sido de grande contribuição para o avanço dos estudos da imagem corporal. A partir dela surgiram diferentes conceituações, definições e intervenções com alvo em diferentes variáveis relacionadas a imagem corporal (Lewis-Smith *et al.*, 2019). No presente estudo, esta perspectiva contribui não somente na compreensão dos processos de desenvolvimento da imagem corporal, mas também como fator de influência na adoção de alguns métodos na elaboração do programa pedagógico proposto por esta tese. Adicionalmente, abaixo será apresentada a perspectiva sociocultural, uma perspectiva derivada da cognitivo-comportamental, a qual traz um enfoque nos agentes influenciadores sociais do desenvolvimento da imagem corporal.

4.2.2 Perspectiva sociocultural

A perspectiva sociocultural da imagem corporal propõe que os ideais de beleza e aparência de uma sociedade e as pressões sociais para obtê-los são a principal causa de problemas com a imagem corporal (Tiggeman, 2011; 2012). Em outras palavras, a perspectiva sugere que existem ideais de beleza numa sociedade, podendo variar entre diferentes culturas. Estes ideais são transmitidos através de agentes sociais e então internalizados pelos membros desta sociedade. Desta maneira, como resultado, a satisfação ou insatisfação com o próprio corpo ou aparência será determinada pelo quão próxima esta aparência está deste ideal de beleza internalizado. Como resultado, a satisfação ou insatisfação adquirida acarretará então sentimentos e comportamentos específicos (Tiggeman, 2011).

Entretanto, é importante mencionar que, o modelo supracitado compreende que há fatores individuais que irão mediar este processo. Caso contrário, todos os membros de uma sociedade teriam problemas com a própria imagem, o que não é o caso. Desta maneira, fatores biológicos ou psicológicos de cada indivíduo podem agir como mecanismos moderadores no processo de internalização dos ideais de beleza, fazendo-os mais resilientes ou vulneráveis a efeitos negativos oriundos desta internalização (Tiggeman, 2011). Dentre os agentes sociais perpetuadores dos ideais de beleza, destacam-se os pais, pares e a mídia. É preciso mencionar que outros agentes também podem exercer influência na internalização destes ideais nos mais variados contextos sociais, tais

como: pares românticos, professores, líderes religiosos, treinadores, agentes de saúde e mais (Tiggeman, 2012; Schaefer *et al.*, 2017).

À vista disso, a perspectiva sociocultural também é conhecida como modelo tripartite. justamente pelo destaque na influência dos pais (familiares), pares (ciclo de colegas e amigos) e mídia (Tv, internet, revista) possuem na propagação, e consequentemente a internalização dos ideais de beleza de uma sociedade e cultura (Tiggeman, 2011). O ciclo familiar, mais especificamente os pais, podem influenciar a imagem corporal de seus filhos e filhas tanto direta ou indiretamente. Para exemplificar, uma influência direta corresponde a possíveis comentários dos pais sobre a forma, peso e aparência de seus filhos e filhas, ou até o estabelecimento de certas regras relacionadas a alimentos e dieta. Adicionalmente, indiretamente os pais podem influenciar quando de forma não intencional perpetuam os ideais de beleza através de seus comportamentos relacionados a própria aparência (Tiggeman, 2011). Como por exemplo, a utilização de estratégias radicais ou não tão saudáveis de emagrecimento ou alteração de aparência (Cinto modelador, gel redutor, dieta radical etc.)

Segundo o modelo tripartite, outro agente de influência na imagem corporal são os pares. Neste modelo, os pares são as pessoas que possuem interesses, funções, ou até ambientes sociais relativamente similares, como os ciclos de colegas e amigos. Estes agentes de influência parecem ser determinantes na imagem corporal, especialmente da população adolescente, dado ao tempo gasto e valor dado aos membros destes ciclos (Brown, 2004; Tiggeman, 2012). Diferentes estudos têm apontado o papel dos pares no desenvolvimento de problemas com a imagem corporal de adolescentes. Além da frequente comparação de características físicas entre pares, na dinâmica social deste grupo, popularidade e privilégios são comumente atribuídos a aparência física. Também, os ciclos sociais de adolescentes são ambientes ricos em discussões sobre problemas relacionados a aparência, reforço de comportamentos corretivos (em sua maioria perigosos) e a segregação e *teasing* (chacota) daqueles (as) que não seguem ou se enquadram nas normas de beleza (Kenny *et al.*, 2017).

Por fim, a mídia é considerada como o maior agente de perpetuação dos padrões de beleza de uma sociedade e cultura. Uma vez que pessoas de todas as idades podem estar expostas as mensagens midiáticas diariamente veiculadas nos mais diferentes canais de comunicação (Tv,

websites, canais de *streaming*, aplicativos, redes sociais, jornais, revistas, *outdoors* etc.) (Tiggeman, 2011; 2012).

Uma evidência do poder da mídia na propagação e reforço de certos padrões de beleza pode ser a mudança destes padrões ao longo da história. Hoje, em culturas ocidentais, os padrões de beleza femininos estão comumente associados a um corpo com características caucasianas, com pele bronzeada, cintura fina, pernas longas e seios moderadamente robustos, o termo “*curvaceously thin*” ou “magra curvilínea” (tradução livre) é comumente empregado para definir este ideal. Já os padrões masculinos estão associados a um corpo musculoso, alto, com ombros largos e cintura fina (torso em formato de V) e com o músculo reto-abdominal aparente (*6-pack abs* ou tanquinho). Entretanto, a imagem destas figuras corporais nem sempre foram as perpetuadas pelos canais de comunicação, entre os anos 60 e 90, viu-se uma crescente redução no tamanho e forma corporal entre as ganhadoras do concurso de Miss América. Adicionalmente, entre os Séculos XV e XVIII, a imagem de uma mulher com o corpo largo e com alto índice de gordura corporal, era considerado sinônimo de beleza e atratividade, como mostrado em pinturas da época (Tiggeman, 2011).

Outra evidência é a diferença nos ideais de beleza entre culturas ocidentais e orientais. A população de países do oriente com pouco ou limitado acesso aos canais de comunicação ocidentais tendem a ter níveis baixos de internalização do padrão de beleza ocidental, e conseqüentemente dar pouco ou limitado valor às características físicas supracitadas. Em contrapartida, evidências indicam que mesmo em países orientais individuais (homens e mulheres) que relataram ter sido expostos à mídia ocidental, acham corpos femininos mais atraentes em relação a corpos mais robustos (Swami *et al.*, 2010).

É importante mencionar que uma das principais limitações da perspectiva sociocultural é a impossibilidade na verificação da previsibilidade da mídia e problemas com a imagem corporal. Apesar de evidências indicarem que a exposição é um fator de influência na internalização dos padrões de beleza e, conseqüentemente, possível desenvolvimento de insatisfação corporal, é impossível afirmar que apenas a mídia é predecessora de problemas com imagem corporal, uma vez que há as evidências que indivíduos com altos níveis de insatisfação corporal tendem a passar mais tempo expostos a mensagens midiáticas (Tiggeman, 2012; Levine; Chapman, 2012). Portanto, acredita-se que a relação entre os agentes de influência (como a mídia) e aspectos da imagem corporal se dê de forma complexa e bidirecional (Tiggeman, 2011).

Em conclusão, intervenções em imagem corporal têm utilizado a abordagem de *Media literacy* (alfabetização midiática) com o objetivo de ensinar habilidades às pessoas para que possam criticar e desconstruir mensagens propagadas pela mídia, consequentemente, promovendo uma redução nos problemas com imagem corporal, inclusive em ambientes educacionais (Levine, 2012; Diedrichs, 2012; Silva; Morgado, 2023; Yager *et al.*, 2013).

4.2.3 Perspectiva da psicologia positiva

A perspectiva da psicologia positiva serve como estrutura teórica de suporte da imagem corporal positiva. Os estudiosos da psicologia positiva propõem que a ausência ou exclusão de sintomas ou características negativas, sem a promoção e ensinamento de sintomas ou características positivas criam um estado intermediário de saúde mental, no qual não há doença, porém também não há vitalidade (Tylka, 2012). Fenômeno que pode ser identificado como “*languishing*”, caracterizado como um sentimento de estagnação, monotonia e vazio (Keyes, 2002). Autores como Seligman e Csikszentmihalyi (2000) afirmam que o objetivo da psicologia positiva é mudar e expandir o foco de apenas reparar o que está ruim, para também identificar e estimular qualidades positivas.

O campo da psicologia positiva investe sua atenção no estudo e promoção de experiências subjetivas de valor. Como bem-estar, contentamento, satisfação, esperança, otimismo, fluidez e felicidade. Ao considerar o indivíduo, ela se objetiva em fomentar habilidades positivas, como: a capacidade de amar, de agir de forma corajosa, nutrir a habilidade interpessoal, ter sensibilidade, ter perseverança, perdoar, ser original, ser atento ao futuro, buscar espiritualidade, talento e sabedoria. Ao considerar uma comunidade, ela se preocupa em estimular virtudes cívicas que tornem os indivíduos cidadãos melhores, como: altruísmo, responsabilidade, civilidade, moderação, tolerância e ética profissional (Seligman; Csikszentmihalyi, 2000).

Em outras palavras, a perspectiva positiva não propõe que as doenças, transtornos e distúrbios deixem de ser tratados ou investigados. Mas sim, complementar estes esforços com o conhecimento e profundo entendimento daquilo que também é desejado e esperado (Tylka, 2011;

2012). A psicologia, nos anos subsequentes à Segunda Guerra Mundial, expandiu e intensificou suas investigações em patologias e como tratá-las. Entretanto, a psicologia enquanto ciência, não é apenas o estudo de doenças, fraquezas e traumas. Mas sim, o estudo de potencialidades e qualidades positivas (Seligman; Csikszentmihalyi, 2000; Tylka, 2012).

Desta maneira, a imagem corporal positiva baseia-se nos conceitos da psicologia positiva, como o “*flourishing*” ou “florescimento” para identificar de que maneiras os indivíduos podem não apenas estarem livres de sintomas negativos da imagem corporal, mas também serem capazes de valorizar e nutrir características positivas de seu próprio corpo e aparência, sendo possível assim ter uma imagem corporal positiva. Nas linhas abaixo, será apresentado de forma mais detalhada, o que se pode entender por imagem corporal positiva.

4.3 IMAGEM CORPORAL POSITIVA

A imagem corporal positiva tem recebido uma crescente atenção nas últimas duas décadas. Segundo Tylka e Wood-Barcalow (2015), dois eventos foram determinantes no avanço dos estudos sobre a imagem corporal positiva. Sendo o primeiro a publicação da primeira edição livro de Cash e Pruzinski (2002), *Body Image: A handbook of theory, research and clinical practice*. Nele, os autores convidam pesquisadores a conceituar o termo *Embodiment* como um construto complexo e variado, se atentando não apenas aos estudos da aparência e sim da funcionalidade corporal. Também, investigar como uma imagem corporal positiva poderia se desenvolver a partir dos estudos de fatores de resiliência e proteção (Cash; Pruzinski, 2002; Tylka; Wood-Barcalow, 2015). É relevante mencionar, que a segunda edição desta obra, Cash e Smolak (2011) possui um capítulo inteiro dedicado à imagem corporal positiva.

O segundo evento determinante, segundo as autoras supramencionadas, foi a criação da revista internacional *Body Image*. Em 2004, Thomas Cash, o editor-chefe, encorajou a submissão de artigos com a temática da imagem corporal positiva, seu desenvolvimento e aplicações (Tylka; Wood-Barcalow, 2015). Uma evidência da recente atenção científica dada aos estudos da imagem corporal positiva, é o engano de alguns acadêmicos em afirmar que índices baixos de insatisfação corporal, preocupação corporal e discrepância entre corpo desejado com o corpo resulta

automaticamente em imagem corporal positiva (Tylka, 2012). Em contrapartida, estudos sugerem que a imagem corporal positiva é mais complexa do que a afirmação anterior (Tylka, 2011; 2012; Tylka; Wood-Barcalow, 2015).

Adicionalmente, a imagem corporal positiva possui seu embasamento teórico na perspectiva da psicologia positiva. Deste modo, a imagem corporal positiva não se configura na ausência de uma patologia ou traços negativos da imagem corporal. Em outras palavras, é coerente afirmar que a ausência ou baixos índices de imagem corporal negativa (e.g. insatisfação corporal, internalização de padrão de beleza etc.), não reflete automaticamente em altos índices de imagem corporal positiva (e.g. apreciação corporal, *embodiment*, filtragem protetiva de informações etc.) e consequentemente numa relação saudável e feliz com o próprio corpo (Tylka, 2012). Em suma, a imagem corporal positiva não é o fiel oposto, ou antônimo, da imagem corporal negativa. Adicionalmente, um dos conceitos-chave da psicologia positiva aplicada a imagem corporal positiva é o *flourishing*, ou florescer (tradução livre), este termo foi primeiro cunhado por Keyes (2002) para classificar sujeitos que estivessem livre de doenças mentais e com saúde mental moderada. Entretanto, Hupert e So (2013) expandiram o termo definindo-o como resultado da combinação de sentir-se bem, com as funções eficientes e com altos níveis de bem-estar mental (Keyes, 2002; Hupert; So, 2013; Wittens; Savahl; Adams, 2019).

Segundo Tylka (2012), intervenções em imagem corporal a partir de uma abordagem curativa, ou sustentada pelo único objetivo de reduzir ou tratar sintomas ou transtornos da imagem corporal negativa resultaria, na melhor das hipóteses, em *languishing*. Em outras palavras, tratar sintomas de imagem corporal negativa e não ensinar aos indivíduos a amarem, respeitarem, apreciarem, celebrarem e honrarem seus corpos pode levar indivíduos a um estado de negligência com sua imagem corporal, não a odiando, mas também não a valorizando.

Portanto, a imagem corporal positiva pode ser definida como um completo amor e respeito pelo próprio corpo. De maneira a permitir que indivíduos: 1) apreciem as características únicas e múltiplas funcionalidades de seus corpos; 2) aceitem e admirem seus corpos, mesmo que eles não estejam de acordo com os ideais de beleza produzidos pela sociedade; 3) se sentirem belos, confiantes, confortáveis e felizes com seus corpos; 4) valorizem as diferentes partes do corpo, ao invés de lamentarem suas imperfeições e por fim; 5) a processarem as informações sobre seus corpos de maneira protetiva, internalizando o que for positivo e rejeitando ou filtrando o que for

negativo (Wood-Barcalow; Tylka; Augustus-Horvath, 2010; Tylka, Wood-Barcalow, 2015). Adicionalmente, como mencionado anteriormente, a imagem corporal positiva é complexa, e, portanto, multidimensional. A seguir serão apresentadas as principais facetas e características da imagem corporal positiva, fatores que a promovem e a mantém e as consequências de possuí-la (Tylka, 2012b; Tylka; Wood-Barcalow, 2015).

4.3.1 Principais facetas da imagem corporal positiva

A imagem corporal positiva possui uma natureza holística. Em outras palavras, ela é melhor entendida a partir de um olhar que considera e articula suas múltiplas características apresentadas a seguir, ao invés de analisá-las separadamente (Tylka; Wood-Barcalow, 2015). Ou seja, a imagem corporal positiva não é apenas a soma das partes que a compõem e sim algo de maior amplitude e complexidade.

Uma das facetas que compõem a imagem corporal positiva é a apreciação corporal. Tylka e Wood-Barcalow (2015) definem a apreciação corporal como o ato de apreciar os traços, funcionalidades e saúde do corpo. As autoras adicionam, que não é apenas apreciar a aparência corporal ou o quão próximo ela está das ideais de beleza. Pelo contrário, é estar num estado de gratidão pelo que o corpo é capaz de fazer, o que ele representa e pelas características físicas que tornam uma pessoa única. A aceitação corporal e o amor também compõem a imagem corporal positiva. Esta faceta pode ser definida como a capacidade de expressar amor e conforto com o próprio corpo, mesmo não estando satisfeito (a) com todos os aspectos dele (Tylka; Wood-Barcalow, 2015). Adicionalmente, esta faceta não se remete a uma busca narcísica e vaidosa pela aparência ideal, como o ato de comparar-se a outros corpos e aparências. Em contraste, ela compreende um amor pelo que o corpo representa e como ele se conecta com outras pessoas, como traços familiares (Tylka, 2012).

Outra faceta da imagem corporal positiva é a vasta conceituação de beleza. Ela pode ser entendida como a percepção que há inúmeras possibilidades de aparências que podem ser belas. Independentemente, se estas aparências são modificáveis (estilo de cabelo) ou não (altura) (Tylka;

Wood-Barcalow; 2015). Indivíduos com esta percepção não se atêm a entender a beleza como algo construído a partir de características consolidadas e restritas, tais como a “magreza curvilínea”, os “músculos desenvolvidos”, os “olhos azuis” ou o “abdômen de tanquinho”. Por outro lado, estes indivíduos acreditam que a aparência é algo que não deveria ser comparada, pois as pessoas podem ser bonitas das mais variadas formas, tamanhos e traços (Tylka, 2012). Em adição, Tylka e Wood-Barcalow (2015) apontam que outra faceta da imagem corporal positiva é o investimento em aparência adaptativa. Isto significa, o cultivo de hábitos de autocuidado, higiene e beleza. Estes hábitos diferem daqueles comumente perigosos e de alteração de aparência para o alcance de ideais de beleza.

Na verdade, são hábitos em que indivíduos reforçam seu senso de identidade, suas características únicas e a sua saúde física, mental e social. Tais como manter uma dieta saudável, realizar exercícios físicos que lhes tragam vitalidade, cuidar da saúde de unhas e cabelos, valorizar traços únicos de sua aparência (tipo de cabelo, cor da pele e mais). Indivíduos com este tipo de comportamento frequentemente percebem quaisquer alterações no próprio corpo de maneira protetiva, a partir de exames de rotina, cuidado preventivo dos dentes e a atenção a alterações na pele, como manchas ou cicatrizes. Adicionalmente, estes indivíduos geralmente evitam comportamentos ou situações que possam prejudicar seus corpos em qualquer maneira (Tylka, 2012; Tylka; Wood-Barcalow, 2015).

Por fim, outras duas facetas da imagem corporal positiva são a positividade intrínseca, ou interior, e a filtragem de informações de maneira protetiva. A positividade intrínseca é a combinação entre imagem corporal positiva e afetos positivos (otimismo, autoconfiança, felicidade etc.) com comportamentos adaptativos (autocuidado e empatia por outros) (Tylka; Wood-Barcalow, 2015). Adicionalmente, indivíduos com positividade intrínseca frequentemente sentem o desejo de ajudar a outras pessoas. Há uma crença de que suas qualidades internas devem “irradiar”, para o ambiente e as pessoas que estão nele. Expressões como “brilho nos olhos” ou “luz própria” são comumente associadas a indivíduos com esta característica (Tylka, 2012). Já a filtragem de informação de maneira protetiva refere-se a capacidade de internalizar as informações que são consistentes com a imagem corporal positiva e rejeitar ou limitar aquelas que a põem em perigo (Tylka; Wood-Barcalow, 2015). Esta característica está fortemente associada a *Media literacy*. Pois a filtragem destas informações depende da capacidade de criticar as mensagens

mediáticas perpetuadoras e reforçadoras do padrão de beleza ocidental. Indivíduos que filtram as informações da mídia estão conscientes que muitas mensagens midiáticas relacionadas à aparência são fabricadas ou modificadas. (Tylka, 2011). Adicionalmente, em seu cotidiano indivíduos com imagem corporal positiva comumente aceitam e internalizam comentários positivos relacionados a sua aparência e rejeitam comentários e situações negativas (Tylka, 2012). A seguir serão expostos alguns aspectos complementares relacionados a imagem corporal positiva, tais como sociabilidade, identidade cultural, gênero e idade.

4.3.2 Aspectos relacionados à imagem corporal positiva

Como fora anteriormente mencionado, a imagem corporal positiva é um construto complexo e multifacetado. Portanto, ela pode se relacionar com diferentes aspectos da experiência humana. Dentre alguns destes aspectos a sociabilidade parece ser relevante na promoção e manutenção de uma saúde social positiva. Ao considerar sociabilidade, dois fatores específicos emergem: 1) amizade de pessoas com a imagem corporal positiva e; 2) a aceitação e apoio incondicional de outros (Tylka, 2011).

Ante ao exposto, indivíduos com a imagem corporal positiva escolhem conscientemente amigar e se relacionar com pessoas que também possuem a imagem corporal positiva. De maneira a evitar o convívio com pessoas com imagem corporal negativa, e consequentemente as características e comportamentos associados, tais como *fat talk* (comentar sobre o peso e forma corporal), comparação corporal e comportamentos deletérios na busca do ideal de beleza. Ao selecionar as suas relações interpessoais, indivíduos aumentam a chance de manter sua própria imagem corporal positiva através dos reforços positivos advindos de seus ambientes sociais (Tylka, 2012). Já a aceitação e apoio incondicional de outros refere-se ao entendimento de um indivíduo, de que as pessoas consideradas importantes (familiares, amigos (as) e companheiros (as) amorosos) para ele o aceitam e o amam pela maneira que é e se aparenta (Tylka, 2012). Por causa de suas relações, indivíduos se sentem valorizados e louvados por suas qualidades autênticas e intrínsecas, tais como personalidade, criatividade, humor e inteligência (Tylka, 2011).

Outro aspecto relacionado a imagem corporal positiva é a identidade cultural. Evidências indicam que facetas da imagem corporal positiva, como apreciação corporal e aceitação corporal, podem estar mais presentes em diferentes culturas quando comparadas com a ocidental (Swami *et al.*, 2010). Adicionalmente, experiências corporais específicas de diferentes culturas, podem gerar variadas formas de *embodiment*, o que pode resultar em mais amplas conceituações de imagem corporal positiva (Ng; Barron; Swami, 2015). Cabe evidenciar que a identidade cultural possui relação com a imagem corporal positiva mesmo em países ocidentais. O senso de pertencimento a um determinado grupo étnico pode ser um fator associado a experiências de imagem corporal positiva mais frequentes (Tylka, 2012; Tylka; Wood-Barcalow, 2015). Ademais, Tiggeman (2015) sugere que a identificação cultural africana e hispânica parecem promover imagem corporal positiva, a partir de uma ampla conceituação de beleza, contrastando com os ideais ocidentais limitados. Indivíduos que residem em países ocidentais, mas se identificam com as culturas supracitadas, tendem a eficientemente filtrar ou rejeitar as mensagens de propagação dos padrões de beleza estabelecidos (magreza, desenvolvimento muscular e traços caucasianos).

Um exemplo do exposto acima são as evidências de que mulheres negras que se identificam, se orgulham e se sentem pertencentes a cultura afro-americana, frequentemente possuem uma imagem corporal positiva. Elas possuem estão conscientes e valorizam as características físicas comuns a pessoas de sua cultura (cabelo, pele e robustez corporal). Em contrapartida, mulheres negras que majoritariamente se identificam com a cultura ocidental caucasiana e se sentem pertencentes a ela, comumente exibem preocupações relacionadas a sua aparência, oriundas da internalização dos padrões comuns a cultura branca (magreza e pele clara) (Tylka, 2012)

Gênero e idade parecem ser aspectos relacionados a imagem corporal positiva. Ao considerar a apreciação corporal, homens tendem a apresentar maiores índices quando comparados a mulheres em países como Estados Unidos e Reino Unido. Possivelmente, pelo fato de os ideais de beleza serem mais flexíveis para homens em culturas ocidentais. Adicionalmente, comumente a valorização dos corpos dos homens está atrelada a competências e funcionalidades físicas, ao invés de sua aparência. Entretanto, adolescentes, homens e mulheres da Suécia, tendem a apresentar características similares de imagem corporal positiva (Tylka, 2012; Tiggeman, 2015).

Por fim, a idade também parece ser um aspecto relacionado a imagem corporal positiva. Tiggeman (2015) aponta que mulheres, ao envelhecer, tendem a apresentar maiores índices relacionados a imagem corporal positiva. Curiosamente, apesar das pressões midiáticas atrelando traços joviais ao padrão de beleza. Mulheres, ao envelhecer, tendem a direcionar seu foco atencional na saúde e funcionalidade de seus corpos, mesmo não estando completamente satisfeitas com a própria aparência (Tylka; Wood-Barcalow, 2015). Em contrapartida, adolescentes mulheres podem encontrar dificuldade na utilização de filtros cognitivos protetivos de imagem corporal. Sendo assim, adolescentes de uma cultura ocidental podem apresentar maior susceptibilidade a internalização de ideais de beleza. Portanto, nesta população a imagem corporal positiva deve ser ativa e intencionalmente construída (Tiggeman, 2015). Ainda, Holmqvist and Frisén (2012) sugerem que a habilidade de processar informações negativas relacionadas à aparência de maneira protetiva parece ser um fator determinante na promoção de imagem corporal positiva para esta população

4.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMAGEM CORPORAL NA ADOLESCÊNCIA

A adolescência é um período de grandes mudanças físicas, mentais e sociais (Hartman-Munick; Gordon; Guss, 2020). É um importante momento de transição da infância para a vida adulta com reflexos expressivos na imagem corporal (Werthein; Paxton, 2012; Voelker, Reel; Greenleaf, 2015). Há fortes evidências de que um número substancial de meninos e meninas adolescentes estão insatisfeitos com seus corpos, possuem preocupações com sua aparência e usualmente utilizam de estratégias, muitas vezes não saudáveis, para remediar estas percepções (Ricciardelli, 2012; Werthein; Paxton, 2012).

A imagem corporal é um componente relevante na identidade de adolescentes, na medida que estabelecem e caminham por novas dinâmicas sociais. Problemas com a imagem corporal podem afetar adolescentes independentemente de sua cultura, localização geográfica, sexualidade, classificação socioeconômica, identidade étnico-racial e de gênero (Hartman-Munick; Gordon; Guss, 2020). Especialmente em culturas com forte valorização dos ideais de aparência, adolescentes comumente são alvo de campanhas publicitárias, uma vez que estão suscetíveis a

internalização de mensagens midiáticas opressoras e promotoras de consumo (Voelker; Reel; Greenleaf, 2015).

Hartman-Munick, Gordon e Gus (2020) afirmam que devido a esta susceptibilidade a influências externas, somada ao momento ímpar no desenvolvimento, adolescentes podem ser considerados como “grupo de risco” para o desenvolvimento de imagem corporal negativa. Adicionalmente, os autores apontam que problemas com a imagem corporal estão associados a consequências negativas na população adolescente, tais como comportamento de controle de peso não-saudáveis, sintomas depressivos e uso de suplementos alimentares ou esteroides anabolizantes. Ainda, Smolak (2012) aponta que alguns adolescentes podem recorrer a recursos graves como cirurgias plásticas, sendo a mais comum rinoplastia (cirurgia no nariz).

O ambiente em que adolescentes transitam pode ser um espaço reforçador da ideia que determinadas características de aparência são determinantes na atratividade, e que atratividade é um sinônimo de privilégios, reconhecimento e felicidade (Smolak, 2004; 2012). Este esquema pode ser internalizado a partir de influência advinda dos familiares, dos ciclos sociais e principalmente da mídia. Pais podem ter comportamentos relacionados a aparência copiados, e até tecer comentários críticos a aparência de seus filhos e filhas adolescentes. Também, nesta fase os ciclos de amigos, ou pares, se tornam cada vez mais relevantes na vida dos adolescentes, de maneira que suas opiniões, crenças e atitudes relacionadas à aparência podem se tornar até mais valiosos do que as de seus pais (Werthein; Paxton, 2012; Smolak, 2012). A Mídia por sua vez, possui um papel determinante no desenvolvimento de imagem corporal negativa em adolescentes, as alterações físicas oriundas da puberdade (ganho de peso, acne, alterações repentinas no tamanho e forma) ocorrem justamente em um período no qual há uma maior exposição a mensagens midiáticas perpetuadoras dos ideais de magreza e muscularidade (Voelker; Reel; Greenleaf, 2015).

Imagens fabricadas ou modificadas de corpos de mulheres jovens, de pele bronzeada e sem imperfeições, seios fartos, longas pernas e cintura fina, e de homens altos, musculosos, de ombros largos e de abdômen definido podem ser vistas nos mais diferentes canais de comunicação. Portanto, é inquestionável que estas imagens possuam impacto significativo na construção da figura mental que adolescentes possuem sobre seus próprios corpos (Werthein; Paxton, 2012; Voelker; Reel; Greenleaf, 2015) Ante ao exposto, é coerente assumir que são necessárias estratégias que promovam na população adolescente, a habilidade de criticar e filtrar as mensagens

mediáticas relacionadas à aparência de maneira protetiva. Felizmente, pesquisadores têm aumentado o seu interesse em investigar fatores protetivos contra a imagem corporal negativa e promotores de imagem corporal positiva (Hartman-Munick; Gordon; Guss, 2020).

Autores têm apontado a importância de discutir intervenções que promovam a imagem corporal positiva na população adolescente. Ademais, altos índices de autocompaixão e imagem corporal positiva estão associados a baixos níveis de preocupações com a aparência, índice de massa corporal a níveis saudáveis, prevalência de atividade física, hábitos sexuais saudáveis e uma maior saúde global na população adolescente (Hartman-Munick; Gordon; Guss, 2020). Além disto, a partir de resultados de estudos anteriores, adolescentes com imagem corporal positiva geralmente apresentam satisfação com a própria aparência. Eles (as) frequentemente acreditam possuírem uma beleza mediana ou alta. Apesar de identificar imperfeições na própria aparência, tendem a não depositar muito valor nelas ou até mesmo aceitarem-nas como parte de si mesmos (as). Também, possuem um olhar mais funcional do próprio corpo e suas partes, do que baseado em aparência. Comumente praticam atividade física regular, por motivos de saúde ou divertimento. E apesar de relatarem terem participado de conversas relacionadas à aparência com seus familiares e amigos, comumente elas são relacionas a aspectos mutáveis da aparência, tais como corte de cabelo, tipos de roupa e maquiagem. E, por fim, quando frente a comentários negativos sobre sua aparência, tendem a dar pouca importância a este tipo de comentário (Frisen; Holmkvist, 2010; Holmkvist; Frisen, 2012).

Por fim, Frisen e Holmkvist (2010) sugerem que discussões que estimulem uma ampla conceituação de beleza, critiquem as imagens relacionadas à aparência fabricadas pela mídia, e que estimulem adolescentes à prática prazerosa e consciente de atividade física sejam realizadas no ambiente escolar para a promoção de imagem corporal positiva na população adolescente.

4.5 INTERVENÇÕES DE IMAGEM CORPORAL NA ESCOLA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A partir de todo o exposto até o momento, é evidente que intervir na redução de imagem corporal negativa, e mais especificamente, promoção de imagem corporal positiva de adolescentes é urgente e necessário. Deste modo, a escola tem sido apontada como um lugar ideal para a ampliação do conhecimento sobre a imagem corporal de adolescentes e no ensino de estratégias que os estimulem a possuir uma relação saudável e feliz com o próprio corpo (Levine; Smolak, 2006; Yager, *et al.*, 2013). Outrossim, a escola é um ambiente de formação, no qual, o conhecimento, saberes e valores historicamente construídos pela sociedade são intencionalmente compartilhados entre os atores sociais ali presentes, de modo que estes possam usufruir do processo educacional na construção de sua identidade e no exercício de sua cidadania e humanidade (Aranha, 2004).

Além disto, a imagem corporal enquanto conteúdo curricular tem ganhado atenção nos últimos anos. Governos e autoridades educacionais do Reino Unido têm se posicionado favorável ao ensino da temática no ambiente educacional (All Party Parliamentary Group on Body Image, 2012; Yager *et al.*, 2013). Adicionalmente, no estado de Nova Gales do Sul (*New South of Wales*) na Austrália é enfatizado que estudantes desenvolvam a habilidade de analisar criticamente mensagens midiáticas relacionadas à imagem corporal, aparência e nutrição, e que compreendam os impactos que a imagem e identidade corporal possuem na saúde (NSW Education Standards Authority, 2018). Similarmente, na Nova Zelândia, o currículo da Educação Física estabelece que estudantes adolescentes aprendam a identificar e criticar atitudes, valores e expectativas sociais que afetam sua noção pessoal de identidade e autovalor em diferentes situações da vida cotidiana (NZ Ministry of Education, 2014)

Em contraste, segundo Almeida, Huguenin e Morgado (2023, no prelo), no Brasil o termo imagem corporal não é apresentado de maneira explícita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador do currículo da Educação Básica. Além da não demarcação conceitual do construto, a BNCC apenas apresenta de forma restrita conceitos que dialogam timidamente com teorias da imagem corporal. Como possível consequência, fazendo com que

professores (as) e gestores (as) educacionais não familiarizados com a temática da imagem corporal, não a incorporarem no seu planejamento pedagógico.

Yager *et al.* (2013), em seu estudo de revisão sistemática sobre intervenções em imagem corporal no ambiente escolar, demonstrou que diferentes tipos de intervenções promoveram resultados positivos ou promissores na redução de variáveis relacionadas à imagem corporal negativa, tais como: insatisfação corporal, afetos negativos, internalização do padrão de beleza, comparação corporal, pressão social para magreza, desejo por magreza, *teasing* (chacota), estratégias para alteração corporal e sintomas de distúrbios alimentares. Dentre as abordagens utilizadas, destacam-se: Psicoeducação, Dissonância cognitiva, *Media Literacy* e Habilidades socioculturais por pares. É importante destacar que estas abordagens foram desenvolvidas a partir das perspectivas cognitivo-comportamental e sociocultural, que historicamente objetivam a uma abordagem “curativa” da imagem corporal (Yager *et al.*, 2013). Todavia, como apontam Holmkvist e Frisén (2012), muitos dos esforços de investigação em imagem corporal estão centrados em seus aspectos negativos, especialmente nos fatores de risco, sintomas e transtornos do construto. Apesar do grande valioso avanço na área, o entendimento sobre a imagem corporal positiva carece atenção.

Em adição, a partir da perspectiva da psicologia positiva, intervenções em imagem corporal na escola que objetivam em apenas reduzir os riscos, sinais e sintomas da imagem corporal negativa, não necessariamente seriam produtoras de imagem corporal positiva. Como mencionado anteriormente, segundo Tylka (2011), é possível que a redução de imagem corporal negativa e não promoção de imagem corporal positiva resultem em um estado de *languishing*. Opostamente, que estratégias estariam de acordo com a ideia de *flourishing* ou florescimento na promoção de imagem corporal positiva em adolescentes escolares? Estudos recentes de revisão sistemática têm chamado a atenção para as estratégias e benefícios de intervenções no ambiente escolar que promovam imagem corporal positiva (Kusina; Exline, 2019; Kurz *et al.*, 2022; Guest *et al.*, 2022).

Na revisão sistemática de Kusina e Exline (2019), as autoras se propuseram avaliar os possíveis impactos de intervenções escolares em elementos positivos da imagem corporal, a partir da Teoria do Desenvolvimento de *Embodiment* (Piran, 2018). As autoras apontam que dentre os estudos incluídos na revisão, 68% se mostraram efetivos na melhoria da imagem corporal. Curiosamente, apesar da maioria das intervenções estarem baseadas na perspectiva cognitivo-comportamental, aquelas que utilizaram abordagens com dissonância-cognitiva, media literacy e

autoestima produziram resultados positivos, enquanto eles não foram vistos em intervenções com abordagem de psicoeducação. Entretanto, os programas incluídos na revisão tenderam a analisar a insatisfação corporal, sendo raros aqueles que consideraram a análise e melhoria de variáveis da imagem corporal positiva. Por conseguinte, as autoras chamam a atenção para a necessidade de programas futuros direcionarem seus esforços para a avaliação e melhoria de elementos específicos da imagem corporal positiva.

Uma recente meta-análise (Kurz *et al.*, 2022) avaliou intervenções no ambiente escolar que tivessem como objetivo melhorar a imagem corporal e a *media literacy* de adolescentes. As autoras descrevem que os estudos incluídos na revisão foram capazes de promover melhorias significativas nas variáveis de imagem corporal e *media literacy*. Todavia, ao calcular o tamanho do efeito, ele se mostrou baixo para ambos os construtos. Similarmente aos dados apresentados no estudo de Kusina e Exline (2019), a maioria dos estudos incluídos no trabalho de Kurz *et al.* (2022) se debruçaram a avaliar a insatisfação corporal de escolares adolescentes. Fazendo com que as autoras sugerissem que intervenções futuras possam avaliar aspectos da imagem corporal negativa, mas também da imagem corporal positiva.

Por fim, Guest *et al.* (2022) conduziram uma revisão sistemática com objetivo de avaliar a eficácia de intervenções desenvolvidas para promover imagem corporal positiva de escolares. As intervenções incluídas nesta revisão foram capazes de produzir resultados positivos em variáveis próprias da imagem corporal positiva, mais especificamente, apreciação corporal e *embodiment*. Adicionalmente, 7 das 12 intervenções analisadas avaliaram também a estima corporal, uma variável relacionada à imagem corporal positiva. Dentre as abordagens utilizadas encontram-se: psicoeducação, dissonância-cognitiva, mas também yoga. Adicionalmente, uma das variáveis da imagem corporal positiva é a funcionalidade corporal, um dos achados desta revisão é o aumento da satisfação pela funcionalidade corporal em três intervenções facilitadas por instrutores de atividade física ou professores de Educação Física.

Neste sentido a Educação Física Escolar é uma das poucas disciplinas nas quais o corpo é o principal objeto de ações pedagógicas e mediador dos conteúdos curriculares. Em outras palavras, o corpo é o centro das experiências nas aulas, o que pode levar estudantes a serem julgados por suas habilidades e competências físicas, e se engajarem em comentários e comparações por causa de sua aparência ou capacidades físicas (Kerner; Haerens; Kirk, 2017). Adicionalmente, evidências

indicam que as aulas de Educação Física Escolar têm um papel determinante na maneira como estudantes percebem e experienciam seus corpos. Infelizmente, este papel não tem sido sempre positivo, dado as associações feitas entre experiências de pessoas na Educação Física Escolar e o desenvolvimento de insatisfação corporal (Barker *et al.*, 2023).

É possível elencar dois tipos de fatores que explicam a Educação Física Escolar como possível influenciadora negativa da imagem corporal de estudantes. São eles: cenários contextuais e ações docentes (Kerner, Haerens, Kirk, 2017). Como mencionado anteriormente, as aulas de Educação Física Escolar, a partir de uma perspectiva cognitiva-comportamental da imagem corporal (Cash, 2002), podem ser consideradas eventos de ativação da imagem corporal, ou seja, elas desencadeiam processos de avaliações relacionadas à aparência e habilidades (Kerner, Haerens, Kirk, 2017).

Apesar de não ser comum nas escolas brasileiras, os vestiários comumente utilizados antes e após as aulas de Educação Física Escolar são ambientes de alto índice de exposição e comparação corporal. Outro evento de ativação, especialmente para estudantes adolescentes mulheres, são os olhares atentos de seus colegas de classe homens. Estudos reportaram que há um aumento de preocupação, ansiedade e vergonha corporal em meninas quando participam de aulas mistas, principalmente aquelas em que o corpo está mais exposto, como natação (Flintoff; Scraton, 2001; Dwyer *et al.*, 2006).

Ao considerar as ações docentes, autores propõem diferentes maneiras pelas quais professores (as) de Educação Física Escolar podem impactar negativamente na imagem corporal de seus estudantes. Tais como: reforçar inconscientemente os ideais de beleza e desempenho físico através de suas atitudes e comentários sobre seus próprios corpos e de seus (suas) alunos (as) e influenciar negativamente na maneira que estudantes percebem seus corpos através de um ensino pautado em noções simplistas de saúde e condicionamento físico (Barker *et al.*, 2023). Alguns autores apontam que professores de Educação Física Escolar possuem e disseminam vieses de gordura e peso corporal (Carmona *et al.*, 2015). Outros sugerem que professores não possuem, ou intencionalmente disseminem vieses de gordura e peso. Neste sentido, professores apenas não têm a oportunidade para desenvolvimento profissional, e consequentemente possuem limitações para trabalhar com a imagem corporal em sua prática docente (Olive *et al.*, 2019).

Em contraste com as afirmações acima, o recente estudo de revisão de Kerner *et al.* (2022) avaliou intervenções em imagem corporal nas aulas de Educação Física Escolar. Neste trabalho, é apresentado as diferentes estratégias e resultados de 19 intervenções objetivadas a avaliar e influenciar elementos da imagem corporal, tais como: atratividade física percebida, atitudes corporais, (in) satisfação corporal, estima corporal, vigília corporal, apreciação corporal e *embodiment*. Apesar da maioria dos programas terem produzido efeitos positivos na imagem corporal, eles variaram em delineamento e aplicação, possuindo características distintas entre eles. Kerner *et al.* (2022) destacam três abordagens pelas quais intervenções em imagem corporal na Educação Física Escolar utilizam. São elas: 1) abordagem de condicionamento ou atividade física; 2) abordagens socioculturais com atividade física e; 3) abordagens baseadas em experiências de movimento.

Os resultados encontrados por Kerner *et al.* (2022) sugerem que programas que promovam apenas atividade física, aparentemente não capazes de produzir críticas aos ideais de beleza dominantes. Pelo contrário, o foco no exercício físico como ferramenta da alteração da composição corporal na tentativa de aumento de satisfação corporal, reforça os ideais de aparência internalizados. Todavia, programas com abordagem sociocultural somados a atividade física parecem promover resultados positivos, pois nestes programas estudantes colhem os frutos da prática do exercício físico regular enquanto aprendem sobre a imagem corporal. Por fim, as abordagens baseadas em experiência de movimento (yoga e atividades de aventura) parecem ser promissoras. Pois elas possuem em sua natureza diferentes possibilidades de movimento que podem aumentar percepções de funcionalidade e *embodiment*.

Ademais, Barker *et al.* (2023) em sua revisão narrativa apontam algumas recomendações pedagógicas para pesquisadores e professores, ao trabalharem com imagem corporal nas aulas de Educação Física Escolar. Dentre elas, estão: Reconhecer as diferenças e necessidades de cada estudante dentro de seus recortes sociais (gênero, etnia, sexualidade, deficiência); estar sensíveis a ampla diversidade de corpos e habilidades; evitar atividades que exclusivamente ponham em evidência certas valências físicas, estimular o engajamento e participação de estudantes, e por fim porém não menos importante, refletir sobre como a própria imagem corporal e *embodiment* se relacionam com a identidade e prática profissional de maneira a facilitar pedagogias mais sensíveis.

Em conclusão, é evidente que a Educação Física Escolar tem um papel determinante no desenvolvimento da imagem corporal de estudantes, sendo de forma negativa (Kerner, Haerens, Kirk, 2017) ou positiva (Kerner *et al.*, 2022). Adicionalmente, ao considerar intervenções de prevenção universais no ambiente escolar, estudos apontam a grande atenção na redução de construtos na imagem corporal negativa (insatisfação corporal), principalmente devido a sua forte associação a patologias como transtorno dismórfico corporal e distúrbios alimentares (anorexia) (Yager *et al.*, 2013; Kusina; Exline, 2019; Kurz *et al.*, 2022). A partir disto, é coerente apresentar a problematização exposta por Barker *et al.* (2023), melhorar a imagem corporal de estudantes é um objetivo pedagógico? Por um lado, a imagem corporal é um construto associado ao bem-estar psicológico, portanto promover ações sistematizadas que venham produzir impactos positivos nela podem ser caracterizadas como intervenções da saúde. Por outro lado, se a Educação Física Escolar afeta a maneira como estudantes percebem seus próprios corpos sem uma intencionalidade pedagógica, é possível que problemas da imagem corporal negativa atribuídos a estas aulas se tornem frequentes.

Deste modo, Barker *et al.* (2023) propõem que professores de Educação Física Escolar mantenham um olhar amplo e atento no que estudantes podem aprender sobre seus corpos em suas aulas. Como fora exposto, a imagem corporal positiva, pode ser definida como amor e respeito pelo próprio corpo (Tylka; Wood-Barcalow, 2015). Permitindo que indivíduos floresçam em sua existência com vitalidade e alegria (Tylka, 2011). Sendo assim, o desejo de querer o bem de estudantes, expresso na promoção da imagem corporal positiva, por si só é um objetivo pedagógico e uma prática docente legítima.

5 MÉTODOS

5.1 TIPO DE ESTUDO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa longitudinal, de caráter exploratório e descritivo, com abordagem quali-quantitativa. Para sua realização, foram utilizados relatos obtidos dos participantes por meio de discussões roteirizadas, observações realizadas pela equipe

de professores-pesquisadores e instrumentos psicométricos (escalas). Esse método de pesquisa busca investigar o desenvolvimento de um fenômeno, ao longo de determinado período, em uma população específica (Thomas; Nelson; Silverman, 2012)

5.2 ASPÉCTOS ÉTICOS

Para assegurar o cumprimento das diretrizes e normas estabelecidas pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, que dispõem sobre a ética em pesquisas envolvendo seres humanos (Brasil, 2012; 2016), o presente estudo foi submetido à Plataforma Brasil para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sob o número CAAE 79293024.0.0000.0311, tendo sido aprovado pelo parecer nº 6.814.170 (Anexo 5). Em conformidade com os princípios éticos, foram elaborados o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE; Apêndice 1) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE; Apêndice 2). Esses documentos apresentam, de forma detalhada, as etapas da pesquisa, bem como os possíveis riscos e benefícios, dirigindo-se, respectivamente, aos participantes e aos seus responsáveis legais. Ressalta-se que a participação foi voluntária, não havendo qualquer tipo de provento, e que foi assegurado aos participantes o direito à confidencialidade e à desistência em qualquer etapa da pesquisa, sem risco de prejuízos ou represálias.

5.3 LOCAL DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em um colégio federal, situado na Zona Oeste do Rio de Janeiro. O projeto foi submetido à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura da instituição, sob o processo eletrônico nº 23040.006709/2023-42, tendo recebido parecer favorável. O colégio conta com um complexo esportivo composto por duas quadras poliesportivas, um campo de futebol, uma piscina semiolímpica e salas multiuso destinadas a atividades teóricas e práticas, como Capoeira e Lutas (Figura 1).

Figura 1: Imagens do Complexo Esportivo.



Fonte: Acervo audiovisual da pesquisa (2025).

5.4 PARTICIPANTES

Neste estudo, os participantes foram selecionados pela coordenação da escola, caracterizando uma amostragem intencional. Considerando a proximidade da proposta da pesquisa com o planejamento curricular da instituição, foram escolhidas a dez turmas do Ensino Médio.

Os estudantes e seus responsáveis legais foram convidados a assinar os termos de assentimento e de consentimento. Ambos os documentos incluíam informações sobre a realização de registros audiovisuais (fotografias, áudios e vídeos) durante a pesquisa. Dessa forma, ao assiná-los, os(as) participantes e seus responsáveis autorizaram a utilização desses registros para os fins propostos, com a garantia de preservação da identidade.

Como a pesquisa foi conduzida em *clusters* (turmas) e sua implementação substituiu a proposta curricular inicial da instituição, todos os estudantes participaram de todas as etapas. Sendo assim, a recusa em assinar os termos ou a desistência da participação implicou apenas na exclusão

dos dados quantitativos e/ou qualitativos referentes ao estudante na fase de análise, sem prejuízo às atividades realizadas. Ao todo, os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram entregues a 254 estudantes, dos quais 166 os devolveram devidamente assinados. As características sociodemográficas dos participantes estão apresentadas na seção de Resultados.

Em tempo, cabe destacar que o número de participantes com ambos os termos assinados superou o valor estimado pelo cálculo amostral ($n = 74$), realizado no software G*Power (*Version 3.1.9.6*), considerando tamanho de efeito de Cohen $d = 0,2$, poder estatístico de 0,8 e nível de significância de 5%. Esses parâmetros foram previamente utilizados em cálculo amostral de outro estudo com delineamento semelhante ao da presente pesquisa (Diedrichs *et al.*, 2021).

5.5 EQUIPE DE PESQUISA

A equipe de professores-pesquisadores foi composta por sete membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Aspectos Psicossociais do Corpo (GEPAC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Entre eles, incluía-se o pesquisador principal, professor de Educação Física e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ), cuja presente tese fundamentou e orientou o estudo. A equipe contava ainda com cinco pesquisadores auxiliares: três professores de Educação Física e pós-graduandos do PPGEduc e dois graduandos de Educação Física, ambos no último período da graduação. Por fim, integrava a equipe a professora orientadora da tese, líder do GEPAC, docente do DEFD/UFRRJ e do PPGEduc/UFRRJ. Adicionalmente, esta equipe passou por um treinamento de aproximadamente 4 horas de duração sobre os procedimentos de pesquisa (Figura 2).

Figura 2: Treinamento da equipe de pesquisa.



Fonte: Acervo audiovisual da pesquisa (2025).

Além disso, contou-se com a colaboração das duas professoras regentes das dez turmas do 1º ano do Ensino Médio participantes do estudo. A participação ocorreu de forma voluntária, tanto na coleta de dados quanto na aplicação do programa pedagógico. As docentes se dispuseram a auxiliar em diferentes procedimentos da pesquisa e nas aulas do programa, assumindo, em determinados momentos, o papel de pesquisadoras-auxiliares. Entre suas contribuições estiveram a distribuição e o recolhimento das escalas, a organização das turmas, o apoio nas atividades propostas e a participação nas reuniões semanais online da equipe.

5.6 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida em duas fases distintas. A primeira consistiu em um estudo qualitativo e exploratório, uma discussão em grupo, orientada por roteiro, com os estudantes

participantes, com o objetivo de explorar suas compreensões acerca da imagem corporal e sua relação com a Educação Física Escolar, considerando o contexto educacional e sociocultural em que estão inseridos. Ambas as etapas tiveram como propósito subsidiar, teórica e metodologicamente, a elaboração de um programa pedagógico direcionado à promoção de uma imagem corporal positiva nas aulas de Educação Física Escolar para estudantes do Ensino Médio. A segunda fase, por sua vez, consistiu na aplicação e avaliação do programa pedagógico elaborado na etapa anterior.

Ao considerar as duas fases do estudo, foram realizados 70 encontros, distribuídos ao longo de 21 visitas ao Colégio Federal, nos meses de maio, junho e julho. Em termos práticos, a coleta de dados foi realizada em sete encontros semanais com cada uma das dez turmas, nos dias e horários regulares das aulas de Educação Física. Em cada encontro, estiveram presentes o pesquisador-professor principal, a professora regente da turma e, adicionalmente, ao menos um dos pesquisadores-auxiliares ou a professora-orientadora.

É importante destacar que, em 5 das 10 turmas, ocorreu um intervalo de duas semanas entre o quarto e o quinto encontros, em razão da suspensão das atividades escolares nos dias previstos para as aulas, motivada por um feriado nacional e por uma paralisação dos servidores da instituição. A ampliação desse intervalo, inicialmente previsto para apenas uma semana, exemplifica o apontamento de Lewis-Smith *et al.* (2023), sobre a implementação de programas pedagógicos no “mundo real” escolar, em que flexibilizações e adaptações se tornam necessárias diante das contingências do cotidiano. Nos trechos subsequentes, são descritos os procedimentos de cada fase de forma individualizada. O fluxograma a seguir (Figura 3) sintetiza os procedimentos de coleta de dados realizados.

Figura 3: Fluxograma síntese da coleta de dados em cada turma.

PRIMEIRA FASE	PREPARAÇÃO (Contato com a escola, treinamento da equipe de pesquisa, apresentação e ajustes da pesquisa com a coordenação da escola)
	1º ENCONTRO COM AS TURMAS (Apresentação da pesquisa aos estudantes, distribuição dos termos TALE e TCLE e 1ª resposta as escalas psicométricas)
	2º ENCONTRO COM AS TURMAS (Discussão roteirizada em grande grupo 1)
	ELABORAÇÃO DO PROGRAMA PEDAGÓGICO (Seleção da abordagem, conteúdo e atividades do programa pedagógico a partir dos dados obtidos na discussão em grande grupo 1)
SEGUNDA FASE	3º ENCONTRO COM AS TURMAS (Primeira aula do programa pedagógico CRIA)
	4º ENCONTRO COM AS TURMAS (segunda aula do programa pedagógico CRIA)
	5º ENCONTRO COM AS TURMAS (terceira aula do programa pedagógico CRIA)
	6º ENCONTRO COM AS TURMAS (quarta aula do programa pedagógico CRIA)
	7º ENCONTRO COM AS TURMAS (2ª resposta as escalas psicométricas e discussão roteirizada em grande grupo 2)

Fonte: O autor (2025).

5.7 PRIMEIRA FASE: ELABORAÇÃO DE UM PROGRAMA PEDAGÓGICO

A primeira fase da pesquisa foi composta por duas etapas: (1) a primeira rodada da discussão roteirizada em grande grupo (DRGG-1) e (2) elaboração da versão final do programa. Adicionalmente, algumas características do programa fundamentam-se na literatura científica. Nas últimas décadas pesquisadores têm apontado a necessidade de estudos voltados à imagem corporal positiva (Cash, 2004), corroborando com achados recentes de um estudo de revisão que apontam, além da escassez de intervenções em imagem corporal positiva, a importância do aumento do número de investigações sobre a temática (Guest *et al.*, 2022).

Outro ponto a ser considerado é a escolha da Educação Física Escolar como disciplina mediadora dos conteúdos do programa pedagógico. A Educação Física Escolar é apontada como uma disciplina determinante no desenvolvimento positivo ou negativo da imagem corporal de adolescentes e sua utilização na promoção de imagem corporal positiva tem sido encorajada (Kerner *et al.*, 2022; Barker *et al.*, 2023).

Algumas características do programa foram inicialmente norteadas pelos achados de um estudo de revisão sistemática (Rodrigues *et al.*, 2025, submetido) (Apêndice conduzido pelo primeiro autor (Número de aulas, duração, instrumentos utilizados), todavia estas características foram postas condicionadas à realidade escolar. No contexto do colégio federal, as aulas de Educação Física são realizadas em dois tempos consecutivos de 40 minutos. Entretanto, por sugestão da coordenação e das professoras regentes, tornou-se necessário reservar os 10 minutos iniciais e finais para a organização dos estudantes no deslocamento entre as aulas dentro do Campus. Dessa forma, a duração de cada aula do programa pedagógico foi definida em 60 minutos. Além disso, o nome do programa pedagógico — “Corpos Reais e Imagens Autênticas (CRIA)” — foi estabelecido a partir de discussões entre os membros da equipe de pesquisa e do GEPAC, de modo a refletir seus objetivos formativos e pedagógicos.

Na sequência, a segunda etapa da primeira fase teve como propósito assegurar que a abordagem, as metodologias e os conteúdos selecionados para o programa pedagógico fossem adequados e coerentes tanto às necessidades pedagógicas dos estudantes quanto ao contexto sociocultural e estrutural da comunidade escolar. Essa etapa é central na organização do estudo, uma vez que, de acordo com as perspectivas conceituais adotadas, o contexto sociocultural em que os estudantes estão inseridos exerce papel determinante na forma como constroem e vivenciam sua imagem corporal (Cash, 2012; Tiggemann, 2012).

Adicionalmente, evidências oriundas de programas sobre imagem corporal reforçam a relevância de considerar a influência de fatores socioculturais tanto nas intervenções quanto na avaliação das variáveis relacionadas à temática. Exemplos notáveis podem ser observados em Garbett *et al.* (2021) e Craddock *et al.* (2024), cujos estudos demonstram que as adaptações ao contexto cultural foram cuidadosamente planejadas, resultando em modificações necessárias nos conteúdos e materiais dos programas.

Por fim, essa etapa também evidencia a importância, conforme salientado por Darido (2012), de que o professor de Educação Física Escolar reflita continuamente sobre sua prática,

especialmente no que se refere à seleção de competências, definição de objetivos e escolha de conteúdos e estratégias pedagógicas a partir de uma avaliação. Cabe ressaltar que, enquanto método avaliativo, essa etapa se insere na perspectiva proposta por Santos *et al.* (2014), sendo parte integrante do processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, valoriza-se a diversidade e as potencialidades dos estudantes, sem restringir-se a um modelo fixo de respostas ou saberes. Assim, o caráter avaliativo desta etapa não se fundamenta na classificação de acertos e erros, mas na identificação dos saberes já consolidados e daqueles ainda em desenvolvimento, a partir de sinais e indícios observados.

5.7.1. Discussão roteirizada em grande grupo 1 (DRGG-1)

O objetivo desta etapa foi explorar as compreensões da população-alvo desta pesquisa sobre os temas relacionados às variáveis associadas à imagem corporal positiva e à Educação Física Escolar. Os relatos obtidos durante as DRGG-1 juntamente com a literatura científica, serviram para subsidiar, teórica e metodologicamente, a elaboração e o desenvolvimento do programa pedagógico proposto pelo estudo.

As DRGG-1 ocorreram no segundo encontro de cada turma e tiveram duração média de 50 minutos. Dois ambientes foram utilizados para as discussões: cinco turmas realizaram a atividade na sala de tatame (Figura 4) e outras cinco na arquibancada da piscina (Figura 5). A mudança de local foi necessária devido à indisponibilidade da sala de tatame no dia previsto para essas turmas. Os estudantes das turmas em que as discussões ocorreram na sala de tatame posicionaram-se em roda, enquanto aqueles cujas discussões aconteceram na arquibancada da piscina organizaram-se próximos uns aos outros ao longo de uma de suas seções da arquibancada.

Figura 4: DRGG-1 na sala do tatame.



Fonte: Acervo audiovisual da pesquisa (2025).

Figura 5: DRGG-1 na arquibancada da piscina.



Fonte: Acervo audiovisual da pesquisa (2025).

Para a realização dessas discussões, foram utilizados os seguintes materiais: (1) gravador de áudio; (2) folhas de papel em branco; e (3) canetas. Durante a DRGG-1, o pesquisador principal conduziu as discussões com as turmas, moderando as falas dos estudantes com base em um roteiro previamente elaborado (Apêndice 4). Adicionalmente, os pesquisadores auxiliares, a professora regente e a professora orientadora da turma desempenharam um papel de apoio técnico — como a distribuição e o recolhimento dos materiais e a manipulação do gravador de áudio —, mas também contribuíram pontualmente para a discussão, trazendo pontos de reflexão e incentivando a participação dos estudantes.

Para além dos relatos compartilhados nas DRGG-1, os estudantes foram convidados a realizar uma atividade de associação livre de palavras no início e ao final da discussão. No primeiro momento, solicitou-se que escrevessem, no folheto em branco, três ou mais palavras e/ou

expressões que, segundo eles, melhor se relacionavam com o termo imagem corporal. Ao final da discussão, o mesmo pedido foi feito, desta vez para que registrassem três ou mais conteúdos e/ou atividades da Educação Física Escolar que, em sua percepção, melhor facilitassem a tematização da imagem corporal. As palavras produzidas durante a atividade foram utilizadas ao longo da discussão para a construção coletiva de uma nuvem imaginária de palavras, servindo como recurso para estimular a reflexão e a participação dos estudantes, permitindo, assim, a identificação das dimensões conceituais da temática por meio da análise dos conteúdos evocados (Coutinho; Bu, 2017).

5.7.2. Análise dos dados obtidos na primeira fase da pesquisa

Após a realização das DRGG, as palavras registradas nos folhetos foram tabuladas e analisadas utilizando o software *Voyant Tools* (, enquanto as gravações em áudio passaram por um processo de transcrição com o auxílio do software *Celeste* (. A partir dos dados transcritos, realizou-se a análise de conteúdo conforme Bardin (2011). Seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, foi possível identificar, interpretar e inferir os principais temas semânticos emergentes das discussões dos grupos, os quais foram posteriormente organizados em categorias para facilitar a apresentação e interpretação dos resultados. Os achados obtidos por meio dessas análises estão apresentados na seção de Resultados.

5.8 SEGUNDA FASE DA PESQUISA: APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DA APLICABILIDADE, EFICÁCIA E ACEITABILIDADE DO PROGRAMA PEDAGÓGICO CRIA

A segunda fase desta pesquisa consistiu na aplicação do programa pedagógico elaborado na primeira fase, bem como na avaliação de sua aplicabilidade, eficácia e aceitabilidade. A implementação ocorreu durante as aulas de Educação Física, nos dias e horários regulares de cada uma das dez turmas participantes. Em outras palavras, as mesmas dez turmas que integraram a primeira fase receberam, na segunda fase do estudo, o programa cuja elaboração contou com suas contribuições advindas das DRGGs.

Cabe aqui um adendo sobre esta escolha metodológica. Embora estudos randomizados controlados sejam considerados o “padrão-ouro” (*gold standard*) para a avaliação da efetividade de intervenções, e a randomização por grupos (*clusters*) constitua uma estratégia válida quando o programa, por sua natureza, deve ser aplicado coletivamente, como em turmas escolares (Hayes; Moulton, 2017). Neste estudo, a decisão de não realizar randomização nem incluir grupo controle fundamentou-se nas seguintes razões: (1) o acordo estabelecido entre os pesquisadores e a instituição, que assegurou a participação de todas as turmas contempladas, possibilitando que todas usufríssem de seus potenciais benefícios; (2) o entendimento ideológico e pedagógico dos professores-pesquisadores de que a inserção do docente no ambiente escolar implica, sobretudo, assumir a responsabilidade ética deste papel, atuando democraticamente em prol da formação de todos os estudantes (Freire, 2019, p.19, 28); (3) o argumento de Gueron (2002) de que estudos randomizados não são onipotentes na produção de conhecimento e, portanto, não devem sobrepujar outras possibilidades de investigação; e (4) evidências de programas pedagógicos com delineamentos semelhantes ao do presente estudo, que observaram efeitos positivos na imagem corporal de estudantes (Machado *et al.*, 2018; Mahon *et al.*, 2023; Niide *et al.*, 2013)

5.8.1 Recursos, instrumentos e materiais utilizados na segunda fase da pesquisa

No cumprimento dos objetivos propostos nesta fase da pesquisa, foram empregados diferentes recursos, instrumentos e materiais. Para atender ao primeiro objetivo da segunda fase, a aplicação do programa pedagógico, utilizou-se uma variedade de recursos (quadra poliesportiva, tatames, colchonetes, projetor de imagem, caixa de som, microfone, entre outros) e materiais (bolas, cones, manoplas, aparadores, entre outros), que funcionaram como importantes facilitadores na aplicação e desenvolvimento das atividades propostas. Contudo, a realização efetiva do programa não se restringiu apenas à disponibilidade de recursos materiais: contou, de forma decisiva, com o empenho dos professores-pesquisadores na condução e no acompanhamento das aulas, assim como com o engajamento ativo dos estudantes.

Adicionalmente, para atender ao segundo objetivo desta fase — avaliar a aplicabilidade, eficácia e aceitabilidade do programa pedagógico — foram utilizados métodos mistos. Uma das

formas de avaliação da aplicabilidade do programa se deu a partir das anotações realizadas *in loco*, provenientes das observações da equipe de pesquisadores (diários de campo), de modo que as percepções e reflexões derivadas dessas observações constituem um subsídio válido para inferências sobre a aplicabilidade do programa no contexto da comunidade escolar em que foi desenvolvido (Teixeira; Pacífico; Barros, 2023). É importante salientar que cada pesquisador teve liberdade para realizar e estruturar suas anotações conforme suas preferências. Além disso, essas anotações foram discutidas regularmente durante as reuniões semanais (Figura 5) da equipe ao longo da implementação do programa.

Figura 5: Reunião semanal da equipe de pesquisa.



Fonte: Acervo audiovisual da pesquisa (2025).

Uma das estratégias utilizadas para avaliar a eficácia do programa pedagógico foi a aplicação de um questionário e de escalas psicométricas relacionadas aos construtos da imagem corporal, previamente validadas para a população-alvo deste estudo. Esses instrumentos foram

aplicados no primeiro e no último encontro com as turmas. A seguir, apresentam-se as descrições de cada instrumento.

- *Body Appreciation Scale 2 (BAS-2)*. Desenvolvido originalmente por Tylka e Wood-Barcalow (2015), o instrumento passou por processo de tradução, adaptação transcultural e validação no Brasil conduzido por Junqueira *et al.* (2019). É uma escala tipo *Likert* composta por 10 itens com escores variando entre 1 (nunca) e 5 (sempre). O escore total é calculado pela soma dos itens, de modo que valores mais altos refletem níveis superiores de apreciação corporal. A escala pode ser observada no anexo 1 deste documento.

- *Sociocultural Attitudes Towards Appearance Scale 4R – (SATAQ-4R)*. Escala desenvolvida por Schaefer *et al.* (2017), que possui o objetivo de avaliar as atitudes para com a aparência em decorrência de aspectos socioculturais, a versão brasileira para adolescentes de ambos os sexos foi validada por Amaral *et al.* (2022). Mais especificamente, a SATAQ-4R avalia a internalização do ideal de beleza, magreza para mulheres e “muscularidade” para homens, assim também como as pressões relacionadas à atratividade e as pressões relacionadas à aparência por parte não somente de pais, pares e mídia, mas também pessoas próximas. A escala validada para adolescentes brasileiros possui 27 itens, sendo uma escala *Likert* com escores variando entre 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente). Adicionalmente, por questões relacionadas à estrutura linguística, todos itens que possuíam escores invertidos na escala original foram alterados. A escala pode ser observada no anexo 2 deste documento.

- *Rosenberg Self-Steem Scale – (EAR)*. Escala desenvolvida por Rosenberg (1965), possui o objetivo de mensurar a autoestima, classificando-a como baixa, média ou alta. Esta escala, também conhecida no Brasil como Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR), foi adaptada para a população adolescente brasileira por Hutz e Zanon (2011). A escala é unidimensional e possui 10 itens relacionados a sentimentos que representam a autoestima global. Adicionalmente, ela é de modelo *Likert* com escores variando entre 1 (discordo totalmente) e 4 (concordo totalmente) pontos, sendo os itens 3, 5, 8, 9 e 10 de escores invertidos. A escala pode ser observada no anexo 3 deste documento.

- *The Body Esteem Scale for Adults and Adolescents – (BESAA)*. Escala desenvolvida originalmente por Mendelson *et al.* (2001). A versão original da escala possui 23 itens divididos em três aspectos da estima corporal: sentimentos relacionados a própria aparência, satisfação com

o peso e os pensamentos relacionados a própria aparência a partir do olhar de outras pessoas. Este instrumento foi validado para a população adolescente brasileira por Smith *et al.* (2022). Entretanto, a partir da análise fatorial exploratória, 5 itens da escala original foram removidos, restando 18 itens divididos em 3 subescalas: aparência positiva, aparência negativa e peso. A escala, de modelo *Likert* possui escores variando entre 1 (nunca) e 5 (sempre), os 6 itens da subescala de aparência negativa possuem escores invertidos. A escala pode ser observada no anexo 4 deste documento.

Questionário Sociodemográfico – Este questionário, desenvolvido pelos pesquisadores, visa obter informações que possibilitaram caracterizar a amostra. A partir das respostas, foi possível obter informações, como: nome, idade, peso, altura, gênero, etnia, se pratica atividade física fora das aulas de Educação Física, qual e com que frequência e se participam das aulas de Educação Física e com que frequência. O questionário pode ser observado no apêndice 3 deste documento.

Por fim, com o intuito de analisar não apenas a aplicabilidade e a eficácia, mas também a aceitabilidade do programa, foi realizada uma segunda rodada de discussões roteirizadas em grande grupo, empregando os mesmos procedimentos de execução e análise utilizados na primeira fase da pesquisa (ver Seção 5.7.1). Nesta etapa, essas discussões foram denominadas DRGG-2 e contaram com um roteiro previamente elaborado e adaptado aos objetivos específicos desta fase (Apêndice 5). Essa abordagem qualitativa mostra-se uma estratégia eficaz para investigar as concepções dos participantes sobre o programa, possibilitando a identificação de seus pontos fortes e de aspectos passíveis de aprimoramento. Além disso, tal estratégia tem sido adotada em diferentes estudos, contribuindo para observações relevantes acerca do contexto em que o programa foi implementado (Craddock *et al.*, 2024; Duffy *et al.*, 2021; Mahon; Hevey, 2022; Mahon *et al.*, 2023).

5.8.2. Análise dos dados obtidos na segunda fase da pesquisa

No que se refere aos dados quantitativos obtidos por meio do questionário sociodemográfico e das escalas psicométricas, estes foram inicialmente tabulados no software Microsoft Excel® e, posteriormente, analisados no software R (versão 4.1.0), programa gratuito e de código aberto amplamente utilizado em pesquisas científicas (R Development Core Team,

2025). Em seguida, procedeu-se à análise descritiva, com o cálculo de frequências, médias e desvios-padrão, a fim de possibilitar tanto a caracterização da amostra quanto a obtenção dos escores das variáveis mensuradas pelas escalas psicométricas nos dois momentos de coleta: o primeiro (momento 1) e o último encontro (momento 2) com as turmas.

Posteriormente, foi verificada a normalidade das distribuições das diferenças entre os momentos por meio do teste de Shapiro-Wilk, considerando as medidas do momento 1 e do momento 2. Apenas a variável de estima corporal (BESAA) apresentou distribuição normal, o que possibilitou a aplicação do teste t pareado para a comparação dos escores entre os momentos. Já para as variáveis de internalização do padrão de beleza (SATAQ-4R), apreciação corporal (BAS-2) e autoestima (EAR), os dados não apresentaram normalidade, indicando a necessidade de utilizar o teste de Wilcoxon pareado.

Adicionalmente, foi aplicada a correção por múltiplos testes de Holm, com o objetivo de reduzir a probabilidade de ocorrência de falsos positivos (erro do tipo I). Também foi calculado o tamanho de efeito de Cohen, a fim de verificar a magnitude do impacto do programa sobre cada variável analisada entre os dois momentos. Finalmente, para todas as análises de diferença, foi adotado o valor de significância de $p \leq 0,05$ (Dancey; Reidy, 2017).

Para os dados qualitativos, incluindo as anotações dos pesquisadores (diários de campo), as palavras registradas nos folhetos em branco e os relatos dos estudantes na DRGG-2, foram utilizados os mesmos softwares de apoio para a organização do material. A análise de conteúdo foi conduzida conforme as orientações de Bardin (2011), seguindo as mesmas etapas previamente descritas.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas linhas subsequentes, são apresentados os resultados de cada fase da pesquisa, bem como sua respectiva discussão. Assim, inicialmente são descritas e discutidas as características sociodemográficas dos participantes do estudo, seguidas pelos resultados da primeira fase da pesquisa e, posteriormente, pelos resultados da segunda fase.

6.1 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS

Dos 166 participantes que entregaram ambos os termos assinados, nove questionários foram excluídos devido a inconsistências no preenchimento (por exemplo, campos em branco), totalizando 157 questionários válidos para as análises apresentadas a seguir. Com base nas informações fornecidas nos questionários, os estudantes do 1º ano do Ensino Médio participantes deste estudo apresentaram idade média de 15,6 ($\pm 0,9$) anos. Dentre eles, 57,3% se identificaram com o gênero feminino e 42,3% com o gênero masculino. A média de estatura, massa corporal e IMC foi de 1,61 ($\pm 0,07$) m, 57,9 ($\pm 9,8$) kg e 22,1 ($\pm 3,3$) para o grupo feminino, respectivamente; e de 1,73 ($\pm 0,06$) m, 63,0 ($\pm 12,7$) kg e 20,9 ($\pm 3,7$) para o grupo masculino, respectivamente. Estatura e massa corporal foram autorreportadas.

Boa parte dos estudantes (44,5%) reside nos bairros de Realengo, Campo Grande, Bangu e Padre Miguel. Em relação à autodeclaração étnico-racial, 14% dos participantes se identificaram como pretos, 47,7% como pardos, 36,3% como brancos e um estudante se identificou como indígena. Além disso, quatro estudantes se autodeclararam pessoas com deficiência (PcD), sendo um com deficiência visual, um com deficiência intelectual — conforme a Lei nº 13.146/2015¹ — e dois estudantes com transtorno do espectro autista, conforme a Lei nº 12.764/2012².

Com relação aos hábitos de prática corporal, 59,2% dos estudantes relataram realizar atividades físicas além das aulas regulares de Educação Física. Dentre esses, 7,5% afirmaram praticar uma vez por semana, 28% duas vezes por semana, 17% três vezes por semana e 47,5% quatro ou mais vezes por semana. Observa-se também que todos os estudantes relataram fazer uso de redes sociais, sendo que 1,2% declararam utilizá-las por menos de uma hora diária, 27,3% por cerca de duas horas, 31,2% por três horas e 39,4% por mais de três horas por dia. No que se refere à relação dos estudantes com as aulas de Educação Física, 49% afirmaram sempre gostar dessas

¹Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

² Lei de Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

aulas, 22,9% frequentemente, 19,1% às vezes, 6,3% raramente e 2,5% nunca gostam das aulas. Quanto à motivação para participar das aulas, 33,7% relataram estar sempre motivados, 27,3% frequentemente, 24,2% às vezes, 12,7% raramente e 1,9% nunca se sentem motivados. A tabela 1 abaixo sintetiza os dados apresentados acima.

Tabela 1: Características sociodemográficas dos estudantes

Variável	M ± DP	Min	Max
Idade (anos)	15,6 ± 0,9	14	19
Estatura (m)			
- Feminino	1,61 ± 0,07	1,36	1,76
- Masculino	1,73 ± 0,06	1,60	1,92
Massa corporal (kg)			
- Feminino	57,9 ± 9,8	32	80
- Masculino	63,0 ± 12,7	40	100
IMC			
- Feminino	22,1 ± 3,3	14,7	33,2
- Masculino	20,9 ± 3,7	14,6	32,6
Frequência N (%)			
Gênero			
- Feminino	90 (57,3%)		
- Masculino	67 (42,7%)		
Bairros mais frequentes			
- Realengo	28 (17,8 %)		
- Campo Grande	20 (12,7%)		
- Bangu	11 (7%)		
- Padre Miguel	11 (7%)		

Autodeclaração étnico-racial

- Preta	22 (14%)
- Parda	75 (47,7%)
- Branca	57 (36,3%)
- Indígena	1 (0,6%)
- Dados faltantes	2 (1,2%)

Participantes PcD

- Visual	1 (0,6%)
- Intelectual	1 (0,6%)
- TEA	2 (1,2%)

Pratica AF fora das aulas de EF?

- Sim	93 (59,2%)
- Não	64 (40,8)

Frequência semanal de AF fora da EF

- 1x/semana	7 (7,5%)
- 2x/semana	26 (27,9%)
- 3x/semana	16 (17,2%)
- 4 ou +x/semana	44 (47,3)

Usa redes sociais?

- Sim	157 (100%)
- Não	0 (0%)

Tempo de uso das redes sociais

- Até 1h/dia	2 (1,2%)
- Até 2h/dia	43 (27,3%)
- Até 3h/dia	49 (31,2%)
- Mais que 3h/dia	62 (39,4%)
- Dados faltantes	1 (0,6%)

Gosta das aulas de EF?

- Sempre	77 (49%)
- Frequentemente	36 (22,9%)
- Às vezes	30 (19,1%)
- Raramente	10 (6,3%)
- Nunca	4 (2,5%)

Se sente motivado nas aulas de EF?

- Sempre	53 (33,7%)
- Frequentemente	43 (27,3%)
- Às vezes	38 (24,2%)
- Raramente	20 (12,7%)
- Nunca	3 (1,9%)

Fonte: Dados da pesquisa (2025), Legenda: M = Média; DP = Desvio padrão; m = Metros; kg = Quilogramas; x = vez (es); h = hora (s); IMC = Índice de massa corporal; PcD = Pessoa com deficiência; TEA = Transtorno do espectro autista; EF = Educação Física; AF = Atividade Física.

A presente discussão se inicia fundamentada não apenas nas articulações entre os resultados deste estudo e as evidências científicas, mas também no propósito de contribuir, ainda que de forma modesta, para a construção de uma realidade em que a imagem corporal positiva seja tematizada e promovida nos mais diversos contextos escolares. No que se refere ao contexto escolar em que este estudo foi desenvolvido, os resultados sociodemográficos indicaram que os estudantes participantes apresentavam idade média de 15,6 anos. Dessa forma, os estudantes encontram-se em um período crítico para o desenvolvimento da imagem corporal, devido às mudanças sociais, culturais, físicas e psicológicas próprias da adolescência, somadas a uma cultura de mercado pautada na aparência, na qual os adolescentes são frequentemente alvos como potenciais consumidores (Voelker *et al.*, 2015).

Adicionalmente, o fato de a maioria dos estudantes terem se identificado sendo do gênero feminino reflete a relevância de ações pedagógicas como a do presente estudo. Uma vez que,

Wertheim e Paxton (2012) apontam que problemas relacionados à imagem corporal são particularmente presentes e estáveis nesse grupo. As autoras também sugerem a necessidade de estratégias que abordam fatores de risco associados à imagem corporal negativa, promovam a imagem corporal positiva e identifiquem novos elementos por meio de investigações qualitativas. No presente estudo, é possível afirmar que tais recomendações foram contempladas.

Outro aspecto relevante do contexto em que o programa foi desenvolvido diz respeito à localização, tanto do bairro onde se situa a escola quanto dos bairros de residência da maioria dos estudantes, os quais se encontram na Área de Planejamento 5 (Município do Rio de Janeiro, 2012), popularmente conhecida como Zona Oeste. Segundo Oliveira (2017), o crescimento populacional nessa região entre os anos de 2000 e 2010 dificultou o acesso a equipamentos culturais e contribuiu para um quadro de desigualdade e exclusão no acesso à cultura e ao lazer. Tal situação é evidenciada, segundo a autora, pela ineficácia das políticas públicas em garantir o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões na região.

Adicionalmente, destaca-se a presença majoritária de participantes negros. Nesse sentido, um estudo recente evidenciou a carência de investigações com abordagens culturalmente sensíveis — como as de natureza qualitativa — voltadas a compreender de que modo ideais de aparência são particularmente internalizados por mulheres negras e como esses processos podem influenciar a construção da imagem corporal nesse grupo (Lowy *et al.*, 2021). Assim, é coerente afirmar que o presente estudo responde, em alguma medida, a esse chamado, não apenas pela adoção de metodologias sensíveis e atentas às percepções destes estudantes acerca da imagem corporal, mas também pela incorporação do modelo socioestrutural-interseccional como um dos pilares teóricos do programa pedagógico CRIA (Landor *et al.*, 2024).

Adicionalmente, participaram deste estudo dois estudantes autodeclarados como pessoas com deficiência, sendo um com deficiência visual e outro com deficiência intelectual. Também participaram dois estudantes que relataram estar no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Diante disso, o presente estudo configura-se como um empenho singular na tematização da imagem corporal de maneira inclusiva, contemplando estudantes com deficiência. Tal abordagem é especialmente relevante, considerando que diferentes estudos têm apontado a escassez de investigações sobre imagem corporal nessa população (Longhurst, 2023; Quintanilha *et al.*, 2021;

Martí *et al.*, 2023), além das múltiplas dificuldades enfrentadas por professores e instituições brasileiras no processo de inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física — como limitações na formação docente, na disponibilidade de recursos e na infraestrutura (Castro; Telles, 2020).

Ainda no processo de caracterização do contexto em que o programa pedagógico CRIA foi conduzido — mais especificamente no que se refere ao comportamento dos estudantes em relação à prática de atividade física, ao uso de redes sociais e às atitudes frente às aulas de Educação Física. Evidências científicas apontam uma relação positiva entre a prática regular de atividade física e a imagem corporal de adolescentes, como observado no estudo de revisão sistemática conduzido por Gualdi-Russo *et al.* (2022). Assim, é possível que a parcela de estudantes que mantém hábitos regulares de atividade física usufrua dos benefícios decorrentes dessa relação. Entretanto, no presente estudo, optou-se por não estabelecer possíveis relações causais entre a frequência de prática de atividade física e os construtos relacionados à imagem corporal por meio de testes estatísticos multivariados, uma vez que se compreende que as respostas às escalas psicométricas representam apenas uma das dimensões consideradas na avaliação da eficácia do programa.

Um dado preocupante observado neste estudo refere-se à unanimidade dos estudantes em reportar fazer uso de redes sociais. Isto é corroborado pelos resultados da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2024 do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, que entrevistou 2.424 crianças e adolescentes de 09 a 17 anos de todo o território nacional. A pesquisa observou que 99% dos entrevistados com idade entre 15 e 17 anos possuíam alguma conta ou perfil ativo nas plataformas digitais observadas (Whatsapp, Youtube, Instagram e TikTok) e 41% destes adolescentes acessam as plataformas várias vezes ao dia (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2025).

Evidências científicas apontam uma relação negativa entre o uso de redes sociais e a imagem corporal de adolescentes. Como demonstrado no estudo de Hock *et al.* (2024), um maior tempo de exposição às redes sociais está associado a níveis mais elevados de insatisfação corporal entre adolescentes de diferentes países. Esses achados reforçam a importância de iniciativas, como a proposta no presente estudo, voltadas à promoção de uma imagem corporal positiva nessa população.

Por fim, no que se refere às atitudes diante das aulas de Educação Física, é pertinente questionar se esses baixos índices de desinteresse ou evasão estão relacionados a uma cultura consolidada de valorização e participação nas aulas de Educação Física do Colégio. De acordo com Aniszewski e Henrique (2023), o desinteresse por essa disciplina costuma estar associado a fatores como a falta de habilidade (competência), a pouca diversificação dos conteúdos (competência/autonomia) e a ausência de oportunidades de participação na tomada de decisões sobre o desenvolvimento das aulas, aspectos que, aparentemente, não refletem a realidade da instituição em questão.

6.2 PRIMEIRA FASE DA PESQUISA

6.2.1 DRGG-1

Os resultados da DRGG-1 são compostos por dois tipos de dados: o primeiro corresponde às informações provenientes da atividade de associação livre de palavras, realizada no início e ao final da discussão em cada turma; o segundo refere-se às informações obtidas por meio da análise de conteúdo dos textos transcritos a partir das gravações de áudio.

No que se refere à atividade de associação livre de palavras realizada no início da DRGG-1 a partir do termo imagem corporal, foram registradas 492 palavras. Vale destacar que, embora os estudantes tenham sido orientados a escrever três palavras, alguns registraram apenas uma ou duas nos folhetos em branco. As cinco palavras mais frequentes foram: 1) corpo (68 registros); 2) dança (22 registros); 3) aparência (18 registros); 4) autoestima (18 registros); e 5) movimento (14 registros). Outras palavras com frequência elevada podem ser visualizadas na nuvem de palavras apresentada na Figura 6.

Ao analisarmos os resultados desta primeira atividade, observou-se que os estudantes associaram predominantemente o termo imagem corporal à palavra corpo, que apareceu como a mais recorrente entre as cinco associações mais registradas. Essa associação apresentou maior destaque em comparação a outras palavras esperadas, como aparência e autoestima, que ocuparam

a terceira e a quarta posição, respectivamente. Curiosamente, a palavra dança apareceu em segundo lugar, enquanto movimento ocupou a quinta posição.

Tais associações podem refletir uma compreensão mais ampla, porém superficial, do significado do termo imagem corporal por parte dos estudantes. Embora essas associações não sejam necessariamente equivocadas, elas sugerem que o tema não havia sido previamente abordado de forma explícita no contexto escolar. Esse resultado encontra respaldo no estudo de Almeida et al. (2023), que identificou a ausência de uma demarcação epistemológica do conceito de imagem corporal na BNCC. Segundo os autores, ainda que o documento contenha trechos que dialogam com a temática, tais referências ocorrem de maneira indireta.

Figura 6: Núvem de palavras das associações feitas com o termo imagem corporal na DRGG-1.



Fonte: O autor (2025).

Ainda na DRGG-1, os estudantes participaram de uma segunda atividade de associação livre de palavras. Nesta etapa, foram orientados a escrever os termos que representam as atividades e/ou

conteúdos da Educação Física Escolar que, em sua percepção, melhor facilitam a tematização da imagem corporal nas aulas. Foram registradas 398 palavras, sendo as cinco mais frequentes: 1) dança (52 registros); 2) futebol (32 registros); 3) roda de conversa (30 registros); 4) lutas (23 registros); e 5) vôlei (18 registros). Outras palavras com frequência elevada podem ser visualizadas na nuvem de palavras apresentada na Figura 7.

Figura 7: Nuvem de palavras de atividades e/ou conteúdos da Educação Física que podem tematizar a imagem corporal.



Fonte: O autor (2025).

No que se refere aos resultados da segunda atividade de associação de palavras da DRGG-1, a alta frequência do termo dança nas duas atividades de associação livre de palavras evidencia uma relação próxima entre essa prática corporal e a imagem corporal, sugerindo que os estudantes reconhecem, ainda que de forma intuitiva, o potencial da dança. Nesse sentido, a dança parece ocupar um lugar ambíguo: se, por um lado, há evidências de que bailarinas adolescentes podem apresentar maiores índices de insatisfação corporal (Ohashi et al., 2023; Vaquero-Cristóbal, 2017),

por outro, a dança também é apontada como uma prática capaz de favorecer o desenvolvimento de aspectos relacionados à imagem corporal positiva (Langdon, 2012; Grogan et al., 2014; Swami; Harris, 2014).

Com exceção do termo “roda de conversa”, os demais referem-se a práticas corporais mais tradicionais no contexto da Educação Física e culturalmente populares. Desse modo, é possível que tenham sido mencionadas não apenas pela familiaridade dos estudantes com tais práticas, mas também pela presença marcante dessas modalidades no currículo da Educação Física (Brasil, 2018). Adicionalmente, Sabiston et al. (2019) observaram que uma maior participação em esportes está associada a níveis mais baixos de imagem corporal negativa e a níveis mais elevados de imagem corporal positiva. Portanto, conforme observado, essas práticas podem constituir recursos valiosos para a tematização da imagem corporal no ambiente escolar e, conseqüentemente, para a promoção de uma imagem corporal positiva entre os estudantes.

No que se refere às associações com o termo “roda de conversa”, é possível inferir que os estudantes reconhecem a importância de estabelecer momentos de escuta e partilha sobre temas dessa natureza. Esse tipo de atividade tem sido amplamente utilizado em diferentes intervenções voltadas à imagem corporal no contexto escolar, apresentando resultados promissores (Diedrichs et al., 2021; Garbett et al., 2021; Gordon et al., 2021; Stewart et al., 2020).

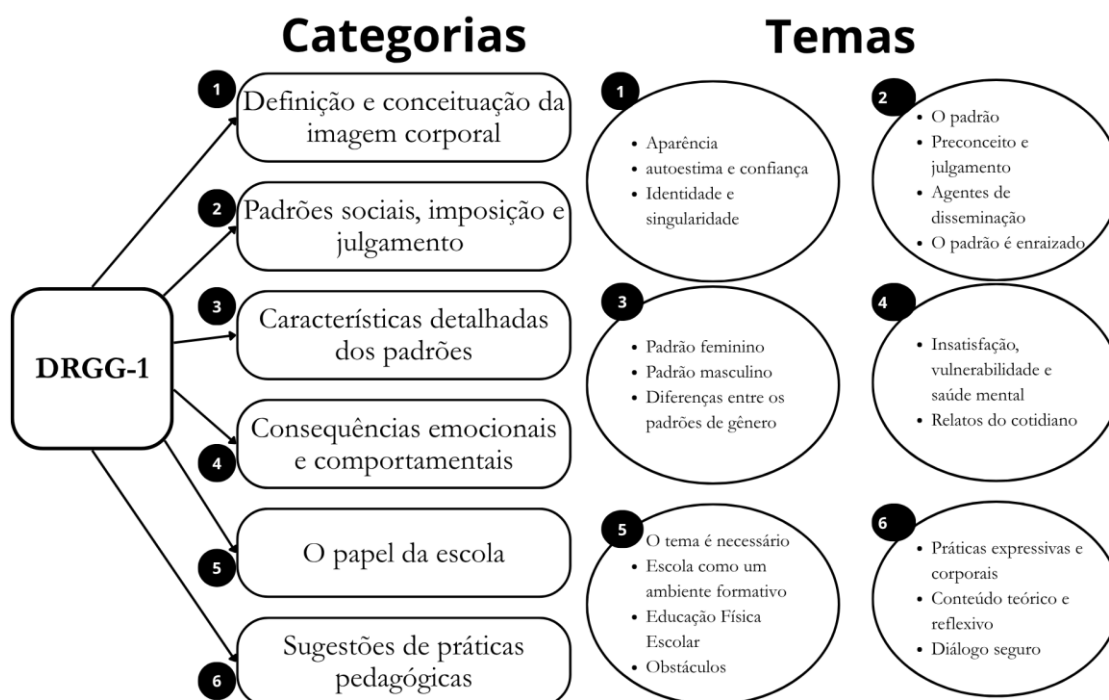
Aqui, faz-se necessário evidenciar a integração dos conteúdos e atividades propostos pelos estudantes na DRGG-1 na elaboração do programa pedagógico CRIA, mais especificamente em seus planos de aula. Nesse sentido, este é um momento oportuno para questionar se outros conteúdos e atividades do currículo da Educação Física poderiam ter sido utilizados. Este estudo defende que sim, uma vez que compreende o corpo, na Educação Física, como sujeito e objeto — aquele que manifesta, aprende e significa práticas que são humanas. O corpo, em termos dialéticos com o mundo, constitui-se como ponto de referência (Le Breton, 2012; Nóbrega, 2005). Ora, sendo a imagem corporal a representação mental deste corpo, e estando inerentemente entrelaçada aos fenômenos que compõem a existência (Cash; Smolak, 2012) Assim, do ponto de vista pedagógico, entende-se que qualquer conteúdo ou atividade em que o corpo se manifeste, subjetiva ou objetivamente, mediada com intencionalidade pedagógica, pode ser utilizada na tematização da imagem corporal.

As palavras evocadas pelos estudantes sugerem, a partir de uma perspectiva abrangente, que conteúdos, temas e experiências relacionados à imagem corporal estão presentes em suas vivências dentro e fora do contexto escolar. Do mesmo modo, indicam que a Educação Física Escolar, segundo suas percepções, configura-se como um espaço-tempo no qual a abordagem da imagem corporal se torna possível.

Além das palavras apresentadas pelos estudantes nos dois momentos da DRGG-1, foram analisados seus relatos e partilhas durante as discussões fazendo uso da análise de conteúdo proposta por Bardin. Cabe aqui salientar que, para esta etapa da análise, foram selecionadas as transcrições referentes a quatro das dez turmas participantes. Essa seleção fundamentou-se nas seguintes razões: (1) durante a fase de tratamento dos dados, observou-se a recorrência de determinados temas; (2) optou-se pelas turmas que, segundo os pesquisadores, demonstraram maior engajamento e diversidade de relatos entre os estudantes; (3) considera-se que os dados provenientes dessas quatro turmas são suficientes para responder às questões propostas nesta fase da pesquisa; e, por fim, (4) em virtude do tempo necessário à redação da tese, a análise integral de todos os dados qualitativos mostrou-se inviável. Ressalta-se, contudo, que a totalidade do material obtido será posteriormente convertida em artigos científicos, de modo a explorar com maior profundidade a multiplicidade dos dados coletados.

Portanto, a partir das discussões analisadas, o material discursivo dos estudantes foi agrupado em seis categorias semânticas: (1) Definição e conceituação da imagem corporal; (2) Padrões sociais, imposição e julgamento; (3) Características detalhadas dos padrões; (4) Consequências emocionais e comportamentais; (5) O papel da escola e; (6) Sugestões pedagógicas e abordagens de ensino. Adicionalmente, dentro destas categorias agrupam-se os temas que podem ser observados na figura 8.

Figura 8: Categorias e temas advindos da DRGG-1.



Fonte: O autor (2025).

Antes de adentrar nas categorias, nas linhas abaixo serão apresentados trechos extraídos dos relatos de diferentes estudantes das quatro turmas analisadas, portanto será utilizada a codificação E= estudante e T= turma. Sendo assim, para exemplificar, o estudante número três da segunda turma, este será referido por E3T2.

A primeira categoria, “Definição e conceitualização da imagem corporal”, emergiu a partir das tentativas dos estudantes de formular o conceito do construto. Logo após a atividade de associação livre de palavras, os estudantes compartilharam suas reflexões acerca das palavras escritas nos folhetos, buscando atribuir-lhes sentido. Nesse contexto, a aparência tornou-se um tema frequentemente mencionado, sendo primeiramente definida como “É a primeira imagem que dá a pessoa..., tipo, a forma que você se apresenta para o mundo” (E1T2), adicionalmente, um estudante complementa “eu acho que a aparência é a primeira coisa que as pessoas veem, né? A primeira coisa que as pessoas julgam. E eu acho que a imagem corporal tá muito ligado a isso (E4T4).”

Em adição, segundo os estudantes, a aparência exerce um papel importante, capaz de influenciar diferentes aspectos da vida profissional, como ilustram os relatos a seguir: “Sei lá. Eu penso mais em tipo, entrevista de emprego. Você não vai desleixada por uma entrevista de emprego” (E1T2); e “Tem gente que se deixa todo capenga pra conseguir benefício do INSS (E2T2)”. Da mesma forma, a aparência foi apontada como um fator precursor de experiências sociais negativas no contexto escolar, conforme exemplifica o relato: “Na minha escola antiga tinha um menino, ele se vestia diferente, porque ele gostava de metal, então ele usava colete, deixava o cabelo mais... Como é que fala? É franja que usa? É, deixava a franja mais pra frente e as pessoas não gostavam de ficar perto dele porque ele se vestia daquele jeito” (E3T2).

Ao relatarem situações em que a aparência se mostra determinante para a aceitação ou exclusão social, evidencia-se o poder estruturante dos ideais de aparência — na forma como são formulados, internalizados e disseminados — e, consequentemente, nos efeitos que produzem. Esse achado é corroborado pelo estudo de Nogueira e Albuquerque (2021), que observaram que adolescentes atribuem grande importância à aparência física em diferentes contextos, reconhecendo que ela pode gerar sentimentos positivos e negativos, e que a maioria manifesta o desejo de modificá-la.

Outros temas discutidos nesta categoria, a partir da aparência, foram a autoestima e a confiança. Nesse sentido, os estudantes relataram que esses construtos estão intimamente ligados à imagem corporal, como ilustram os seguintes relatos: “Eu acho que, tipo assim, como fala muito sobre corporal, já se associa a corpo e questão de aparência também, né? E aí todo mundo, quando associa a questão da aparência, já vai logo pra autoestima” (E6T4); e “eu acho que a autoestima é muito sobre o corpo porque é como as pessoas... De acordo com como as pessoas te julgam pela sua aparência e coisa assim, você acaba criando sua autoestima” (E8T4).

A autoestima foi apresentada de maneira interligada e, por vezes, paradoxal à confiança, como evidenciam os relatos a seguir: “Eu quero só complementar. Que em relação à autoestima, é porque... Tipo, autoestima e imagem corporal tem que ter muita confiança. E pra você ter confiança, você tem que ter autoestima, né? E tudo se relaciona” (E7T4); e “eu acho muito hipocrisia que as pessoas falam de ter confiança, mas quando a gente tem confiança, elas vão lá e julgam a gente,

sabe? E até a gente mesmo, na nossa cabeça, a gente julga outras pessoas, assim, sem querer.” (E5T4).

Na atividade de associação de palavras, autoestima ocupou a quarta posição e, nos relatos, sua vinculação à aparência foi destacada por diferentes estudantes. Segundo eles, há uma relação na qual a aparência influencia a autoestima e, conseqüentemente, a confiança. Esse achado é corroborado por estudos que evidenciam a correlação entre a insatisfação corporal — derivada da internalização dos padrões de beleza — e a autoestima entre adolescentes em diferentes países (Fonseca et al., 2023; Colak et al., 2023; Petrovics et al., 2021).

Curiosamente, os estudantes apontaram que o exercício de manter-se confiante e com alta autoestima, independentemente da aparência, pode desencadear situações de julgamento, como se não tivessem o direito de se sentirem assim. Esse dado indica a importância de ações pedagógicas que promovam a autoestima acompanhada de filtros cognitivos destinados a protegê-la. Em consonância com essa perspectiva, diferentes estudos têm demonstrado que intervenções voltadas à promoção da autoestima e/ou da confiança produzem efeitos positivos sobre a imagem corporal de estudantes (Diedrichs et al., 2021; Dunstan et al., 2017; Ghahremani et al., 2018).

Para finalizar os temas abordados nesta categoria de conceituação da imagem corporal, os estudantes trouxeram a ideia de que este construto é constituído pela singularidade de cada indivíduo, atribuindo-lhe um caráter de identidade. Isso é ilustrado na definição de imagem corporal feita por uma estudante, que disse: “É a arte de ser único... é a identidade, é algo único que cada uma pessoa tem.” (E3T1). Essa definição é complementada pelo comentário: “Se não, não teríamos digitais diferentes” (E6T1), que reforça a ideia de que cada indivíduo é singular.

Essa compreensão está em consonância com a literatura sobre o tema, que reconhece a imagem corporal como um construto multifacetado constituinte da identidade (Cash; Smolak, 2012). Esse resultado revela-se promissor, pois, ainda que os estudantes não tenham vivenciado a tematização direta da imagem corporal ao longo de sua trajetória escolar, percebe-se que sua abordagem indireta — como prevista no currículo da BNCC (Almeida et al., 2023; Brasil, 2018) — pode constituir um ponto de partida para uma tematização mais aprofundada.

Entretanto, cabe destacar que os autores do presente estudo compreendem que essa abordagem indireta não é suficiente para a promoção de uma imagem corporal positiva e defendem

a inclusão explícita e estruturada do tema nos documentos norteadores do currículo escolar, à semelhança do que já ocorre em outros países (NSW Education Standards Authority, 2018; NZ Ministry of Education, 2014).

A segunda categoria, nomeada “Padrões sociais, imposição e julgamento”, emergiu a partir dos relatos dos estudantes sobre os padrões impostos pela sociedade, os agentes responsáveis por sua propagação e suas consequências sociais, como o preconceito e a dificuldade de expressar a singularidade individual. Ao serem perguntados pelo professor-pesquisador se é fácil ser único, estudantes responderam enfaticamente “Não!”. Uma estudante relatou que “a gente também gosta de ter um padrão do que ser. E aí, às vezes, a gente se compara tanto ao padrão que deixa de ser um” (E9T1). Dois estudantes complementaram dizendo que “a sociedade ela impõe um padrão tão específico que às vezes a gente deixa de ser o que a gente quer ser, o que a gente é, pra se encaixar” (E4T1), e “Querendo ter uma aceitação. Querendo ser aceito pela sociedade (E3T1).

Observa-se que os estudantes demonstram consciência acerca da existência de padrões hegemônicos de aparência. Além disso, reconhecem que esses padrões são disseminados em diferentes esferas da sociedade, incluindo os contextos familiar, escolar e midiático. Tais relações favorecem o surgimento de situações de julgamento, exclusão e violência, que, por sua vez, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma imagem corporal negativa, especialmente entre adolescentes (Smolak, 2004).

Em relação a julgamentos, os estudantes relataram que eles são frequentes e podem ocorrer nos mais variados contextos, inclusive no ambiente escolar. Como mostram os relatos a seguir: “Em todo lugar tem, na escola, no cotidiano. Em todo lugar onde você vai, tem alguém julgando a outra pessoa” (E4T4); e “E aí, tipo assim, na escola acontece muito, porquê quando tem um corpo. E aí se a pessoa ou é mais magra ou é mais gorda, ela é chamada por esse estereótipo dela. Ou seja, fala, ah, o gordinho. Ah, o magricelo” (E6T4). Adicionalmente, a estudante complementa, relatando ter vivenciado esses julgamentos: “Porque eu já sofri bullying quando eu era criança. Então, tipo, eu deixava de comer, fazia um monte de coisa. Já fiz dieta com três anos de idade pra poder me encaixar nesse padrão todo da sociedade” (E6T4).

Quando questionados sobre onde o padrão de aparência imposto pela sociedade pode ser observado, os estudantes apontaram uma pluralidade de ambientes, tais como o meio familiar, a

moda, as propagandas televisivas e a internet. Ao mencionarem a internet, discutiram as diferenças entre as redes sociais e a forma como elas contribuem para a disseminação desse padrão. Isso pode ser observado nos relatos a seguir: “Porque o Instagram, as pessoas gostam de mostrar uma parte da vida, ou seja, só a parte boa. Ela não mostra tudo” (E8T4). Um segundo estudante complementa: “O Instagram, pra mim, é uma coisa muito visual. Você vê muito. O Twitter não. O Twitter você escreve muito. Então, a sua opinião no Twitter é constantemente invalidada ou tem uma oposição muito forte” (E9T4), sendo seguido por outra estudante: “Pra mim, esteticamente, é o TikTok” (E8T4).

Ainda nesse contexto, uma estudante relatou a existência de uma conta de fofocas sobre o bairro em que mora, cujo objetivo é disseminar conteúdos depreciativos, muitas vezes relacionados à aparência: “Porque, por exemplo, onde eu moro, tem uma conta que chama ExplanaCG. E lá, tipo, todo mundo coloca, ah, fulano engordou, fulana tá não sei o que. Falando sobre o corpo de outra pessoa” (E4T4). A partir deste contexto, surge o tema que finaliza esta categoria, sendo este a ideia de que o padrão é algo enraizado na sociedade. Isto é ilustrado pelo trecho a seguir: “Eu acho que esse padrão, esse negócio da sociedade, eu acho que está enraizado lá no passado, desde que o mundo era mundo, sempre teve alguém que dita alguma maneira de como você pode se vestir, o jeito que você pode falar, como você tem que ser, sei lá. Acho que é lá do passado, e eu acho que hoje não tem como mudar isso, porque já está enraizado, infelizmente (E5T4).

A terceira categoria, intitulada “Características detalhadas dos padrões”, emergiu a partir dos relatos dos estudantes que exemplificaram quais características e atributos são considerados como padrão na sociedade. Os relatos descrevem as expectativas estéticas e comportamentais impostas a homens e mulheres de forma distinta, evidenciando as particularidades de cada imposição e o contraste existente entre elas. Isto é corroborado pela literatura que indica que a forma como estes ideais são internalizados diferem-se entre homens e mulheres, sendo comumente associados a muscularidade e/ou magreza, respectivamente (Schaefer *et al.*, 2017).

Neste sentido, ao discutirem sobre as especificidades que constituem o padrão feminino, estudantes apontam características físicas contraditórias e culturalmente eurocêtricas. Como ilustram os relatos a seguir: “o foco é magra” (E7T1), e ser “branca também, eu acho...cabelo liso... sem espinha, essas coisas... que se cuida bastante” (E8T1). Uma estudante complementou dizendo que “tem que ter a bunda muito grande, o peito grande, mas tem que ser magra” (E2T1).

Os relatos evidenciam a marginalização de características étnicas, especialmente o cabelo crespo e volumoso. Como observado no trechos: “Cabelo crespo não pode. É cabelo grande e cacheado com os cachos mais abertos...Meninas que têm cabelo muito volumoso, às vezes, crespo volumoso, não são incluídas nesse padrão de ser bonita.” (E8T1), e “você vê muita gente de pele preta, tem cabelo alisado, tem progressivo. Por quê? Por conta desse padrão e por conta do que já existia na época também, que era o cabelo liso... porque é muito visto esse padrão de beleza, esse estereótipo branco, liso, não sei o quê. Então é muito mais complicado também”

Adicionalmente, os relatos dos estudantes evidenciam que os julgamentos a partir dos ideais de aparência são atravessados por dinâmicas de interseccionalidade, de modo que estruturas de opressão exercem papel determinante na manutenção desses ideais e das hierarquias corporais (Landor *et al.*, 2024) configurando-se como manifestações de preconceito, como ilustra o relato a seguir: “Porque existe o TikTok (Rede social), tu vê as loiras bonitas, da cintura fininha lá, dançando. E o pessoal nos comentários, nossa, isso aqui é mulher, não sei o que. Vai ver uma negra dançando?! Pessoal já vai esculachando ela. Pesquisa no TikTok ou no Google, Cabelo feio. Vai aparecer cabelo crespo, cabelo cacheado. Cabelo das pessoas negras. E aí, tipo, tu pesquisa. Cabelo bonito, corpo bonito, cor de pele bonita. Aparece branca, loira, olhos claros” (E6T4).

Quando questionados sobre quais características físicas compõem o padrão de beleza masculino, os estudantes mencionaram principalmente ter um corpo forte e definido, ser alto e ter barba, destacando-se assim o ideal de muscularidade (Schaefer *et al.*, 2017). Entretanto, relataram que as pressões direcionadas aos homens estão, em grande parte, associadas a aspectos comportamentais, frequentemente atravessados por questões interseccionais de gênero e sexualidade, como ilustram os relatos a seguir: “Um homem não pode ter jeitinho de gay, não pode se mexer com boneco que já é gay, não pode mexer nisso que já é mulher, não pode limpar um banheiro que já é coisa de mulher” (E6T4). Este achado evidencia, mais uma vez, o caráter interseccional da imagem corporal (Landor *et al.*, 2024). Porém desta vez, destacando-se questões estruturas de opressão de gênero e sexualidade (patriarcado cis heteronormativo).

Nesse sentido, os estudantes corroboraram com a literatura, quando apontaram que homens e mulheres sofrem pressões sociais distintas. Primeiramente, houve concordância entre eles de que, em relação à aparência, as mulheres são mais pressionadas do que os homens, como ilustrado no

trecho a seguir: “Tipo assim, a gente está querendo dizer que pra menina pesa bem mais do que pra menino, porque, como eu disse, hoje em dia, pra muitas meninas, se o cara só tiver dinheiro, ela tá muito de boa com isso e vive a vida tranquilamente, entendeu? Mas pra menina não é questão de ter dinheiro não, é questão de estar sempre bem arrumada, sempre estar se exercitando, sempre estar com o corpo ideal, sempre estar com o cabelo direito, sabe?” (E2T3). Essa ideia é complementada pelo relato que descreve que “se a sociedade considera um homem feio, ah, não tem problema, ele pode mudar. Só que com a mulher, não! Eles colocam uma pressão pra ela mudar” (E7T3). Isto evidencia o fato de meninas adolescentes serem consideradas grupo de risco para o desenvolvimento de problemas relacionados a uma imagem corporal negativa (Werthein; Paxton, 2012)

Adicionalmente, os estudantes apontaram que essas diferentes pressões sofridas por mulheres e homens são atribuídas ao machismo e à sua influência nos papéis de gênero, como relatado no trecho a seguir: “Realmente a sociedade hoje em dia, na minha opinião, ainda é muito machista, muito machista. Então, tipo assim, pro cara, se ele trabalha, se ele tem dinheiro, tá tudo certo! Para a mulher não. Ela trabalhando, ela se esforçando, ela fazendo o que for, estudando a beça, independente. Se a aparência dela não estiver em dia, tipo assim, no padrão que pedem, não vale de nada, entendeu?!” (E2T3).

Se, por um lado, é evidente que o machismo exerce um papel profundamente negativo na construção da imagem corporal das mulheres, por outro, o trecho a seguir evidencia que ele também é prejudicial aos homens. Como descreve a fala de uma estudante: “O machismo na sociedade, ele também prejudica muito os homens, sabe? Porque, por exemplo, se um homem demonstra fraqueza, por exemplo, se ele chora, aí já vem gente falando, nossa, porque não é homem, homem não chora..., e aí às vezes isso até prejudica até o psicológico dos homens mesmo, sabe, porque eles não se sentem livres pra poder desabafar, pra poder descarregar o que eles tão sentindo e sempre ficar carregando um peso nas costas, sabe” (E9T4).

Uma vez observado que indivíduos de diferentes recortes identitários sofrem pressões relacionadas à aparência, enraizadas e propagadas em diversos contextos sociais, a quarta categoria, intitulada “Consequências emocionais e comportamentais”, emerge dos relatos que caracterizam as respostas maladaptativas dos indivíduos a essas pressões. Essa categoria explora o

impacto da internalização do padrão de beleza na saúde mental, na autoestima e nas ações adotadas pelos sujeitos, como comparações e a busca por cirurgias estéticas.

Dentre os temas abordados nesta categoria, a vulnerabilidade às pressões estéticas e o impacto da insatisfação corporal na saúde mental de adolescentes destacaram-se como pontos centrais. Os estudantes apontaram que muitos adolescentes se sentem insatisfeitos com a própria aparência, sendo essa insatisfação potencializada pela vulnerabilidade às pressões sociais, o que acaba gerando impactos negativos em sua saúde mental. Os trechos a seguir exemplificam essa lógica: “Eu acho que até a gente ficaria satisfeito em ser único, mas por falta de poder próprio mesmo, de se tornar único, nos tornamos insatisfeitos. (...) Fora que a gente, por se sentir insatisfeito com nós mesmos, por não ser do jeito que aquela pessoa é, a gente vai colocando limites e restrições sobre nós mesmos. E aí a gente acaba se modificando interiormente, e externamente também” (E9T1). Estes achados reforçam o quanto a imagem corporal de adolescentes é relevante e impacta diretamente no desenvolvimento desta população (Smolak, 2004).

Adicionalmente, os estudantes destacaram que a insatisfação corporal deriva das pressões impostas pela sociedade e pode afetar até mesmo pessoas que estão próximas ou inseridas no padrão de beleza. Isso é ilustrado nos trechos a seguir: “Mais insatisfeitas por esses padrões mesmo que a sociedade impõe em cima da gente” (E8T1) e “eu acho que até quem tá dentro desse padrão também tá insatisfeito, porque só é visto por estar” (E7T1). Ainda, no que se refere aos impactos negativos da insatisfação corporal na saúde mental, os estudantes apontaram que a vulnerabilidade às pressões sociais também atua como um fator facilitador, como mostrado no trecho a seguir: “Hoje em dia temos adolescentes muito fracos mentalmente, muito mal resolvidos consigo mesmo, que são problemas que antigamente não tinha tanto quanto hoje. Hoje em dia é muito normal ver um adolescente com depressão, um adolescente com pensamentos ruins, um adolescente que não sabe a sua própria identidade” (E5T4).

Outro tema que compõe esta categoria refere-se a um conjunto de relatos que exemplificam como as pressões sociais são experienciadas no cotidiano, e ilustram as dinâmicas de disseminação dos ideais de aparência por agentes socioculturais (Schaefer et al., 2017). Uma estudante comentou as pressões que emergem no ambiente familiar e escolar: “Se você tem algum irmão sempre vai ter comparação, se você tem uma prima, um primo, que é é consideravelmente melhor do que você,

você vai ser comparado com ele. (...) Amigos, não amigos, mas colegas de turma, você pode sofrer bullying.(...) Sempre vai ter um padrão, ou as pessoas sempre vão pensar em como você deveria ser, e não aceitar quem você realmente é” (E7T4). Esta estudante complementa dizendo que em outros ambientes, situações negativas associadas a aparência também emergem: “Eu, por exemplo, faço balé, desde quando eu era criança. Então, lá no balé o padrão é tipo, magra, bem magra. Se você estiver um pouquinho acima do peso, nossa! Não pode subir na sapatilha porque você está gorda, vai quebrar os pés, não sei o que. Isso é assim que eu escuto lá nas aulas, (...), tipo assim, não tem um lugar específico, não tem lugares específicos” (E7T4).

Essas pressões experienciadas pelos estudantes em razão de sua aparência, nos mais variados contextos, destacam com clareza o caráter interseccional da imagem corporal, manifestando-se na prática como formas de violência (Landor *et al.*, 2024) e o quanto são necessárias ações pedagógicas sensíveis (Lowy *et al.*, 2021). Isso é ilustrado pelo relato de uma estudante negra ao comentar sobre suas vivências pessoais no balé: “Voltando no assunto do balé, eu também faço balé,(...) Eu tive um choque de realidade aos 12 anos, onde eu, naquela época, eu era mais ou menos gorda. Só que ninguém me avisou que a maioria, umas cinco academias, não iam me aceitar, pelo fato de eu ser gorda. E de todas as cinco, só uma era que treinava realmente para fazer competição. As outras quatro só não me aceitaram porque não queriam mesmo. Uma dançarina daquele porte, entendeu? Só que eu tive uma academia que me aceitou na comunidade onde eu moro. E eu comecei a fazer. Aí eu me deparei com uma senhora que falou do meu cabelo, falou sobre eu estar usando rosa, que rosa não era cor para pessoas da minha pele e nem para pessoas como eu” (E10T4).

A partir dos relatos foi possível notar que eventos próximos (Cash, 2004) e até de violência, sobre a imagem corporal podem emergir nos mais variados ambientes. É neste sentido que se faz necessário destacar a importância do professor como um dos agentes socioculturais. Evidencia-se a responsabilidade de professores em promover ações pedagógicas que não apenas incentivem uma postura crítica frente a essas problemáticas, mas também estimulem a adoção de um posicionamento ativo e ético no enfrentamento das opressões, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

A partir disto, quando questionados sobre a importância da imagem corporal na escola, observa-se que a instituição foi apontada pelos estudantes não apenas como um ambiente em que experiências negativas relacionadas à imagem corporal emergem, mas também como um espaço no qual o tema deveria ser estudado. A quinta categoria, intitulada “O papel da escola”, surge a partir dos relatos que fundamentam e aprofundam essa ideia, como ilustram os trechos a seguir: Isso eu acho que é algo bem necessário, importante, (...), mas com esse tipo de matéria, eu acho que é importante pra gente saber viver na sociedade” (E7T1). Uma estudante complementou, “E eu acho bem importante porque muitas pessoas não têm noção, né? Dessa diferença, desses padrões estabelecidos, essas coisas. Muita gente não tem noção. (...) Então, ainda mais falar sobre isso na escola, que é um lugar onde há muito preconceito” (E8T1).

Ainda nesse sentido, a escola foi apresentada como um ambiente formativo e, portanto, um espaço ideal para que a imagem corporal seja tematizada. Como observado no trecho a seguir: “Eu acho que na escola é lugar de formação de caráter e é o primeiro lugar que a gente tem contato com muitas outras pessoas. (...) Então você ter essa base na escola, você aplicando isso e entendendo a si mesmo, entendendo as outras pessoas na escola, você vai acabar levando isso pra vida” (E2T1). Esse entendimento é corroborado por autores que apontam a escola como um espaço privilegiado para intervenções voltadas à imagem corporal de adolescentes. No entanto, esses autores atribuem tal potencial a aspectos técnicos e estruturais do ambiente escolar que favorecem o desenvolvimento e a efetividade dessas intervenções, como o contato direto e contínuo com a população, o caráter educativo do contexto escolar e a possibilidade de realizar modificações ambientais que auxiliem estas ações (Levine; Smolak, 2006; Yager et al., 2013).

Adicionalmente, ao serem questionados sobre a possibilidade de tematizar a imagem corporal nas aulas de Educação Física, os estudantes apontaram que esse é um espaço propício, conforme ilustra o trecho a seguir: “Porque Educação Física a gente obviamente associa muito com a prática, mas na hora que você estuda... Eu acho, né? Educação Física você estuda o corpo humano” (E3T1). Isto é complementado pelo relato: “E a educação física trabalha com o corpo e o movimento. (...) Eu falei, eu escrevi a natação. Porque assim como os outros esportes, a natação também expõe muito o corpo da pessoa. Tem gente que deixa de fazer porque não gosta do corpo, entendeu?!” (E2T4). Essa percepção é corroborada por Barker et al. (2023) e Kerner et al. (2022),

que destacam o papel central da Educação Física na abordagem da imagem corporal no contexto escolar.

Para concluir esta categoria, o último tema aborda os obstáculos presentes no contexto escolar que limitam ou dificultam a tematização da imagem corporal. Um obstáculo está associado a formalidade presente no ambiente escolar, como ilustra o trecho a seguir: “Pra gente é a primeira vez que a gente tá falando sobre esses assuntos. A escola, ela acaba tornando a gente muito formal, e acaba não trazendo esse tipo de tópico pra gente. E isso, acaba que a gente não tem aquele certo conforto de dividir isso com outras pessoas” (E3T4). Por fim, o último obstáculo refere-se a uma abordagem indireta dos temas relacionados à imagem corporal, como é apontado por Almeida et al. (2023), sugerindo uma carência de intencionalidade pedagógica explícita na tematização do tema, como ilustrado no trecho a seguir: “Eu acho que a escola não deixa de apontar esses tópicos. Eu acho que ela só faz de forma indireta. Agora é muito direta, porque a gente tá contando relatos da nossa vida. É um desabafo, entendeu? Então, eu concordo totalmente com a (...), mas eu acho que a escola traz, só que não tanto quanto vocês estão trazendo agora” (E7T4). Isto se torna especialmente relevante no contexto das aulas de Educação Física, uma vez que a falta de intencionalidade em abordar temas da imagem corporal, pode facilitar o surgimento de imagem corporal negativa (Barker *et al.*, 2023)

Encerrando a análise da DRGG-1, a última categoria, denominada “Sugestões de práticas pedagógicas”, deriva dos relatos dos estudantes a respeito dos conteúdos e/ou atividades que poderiam ser empregados na tematização da imagem corporal, bem como das maneiras de implementá-la. Dentre os temas que emergem nessa categoria, os estudantes apontaram que práticas expressivas (como dança e teatro) e corporais (como esportes) podem ser úteis por facilitarem a expressão de sentimentos, possibilitarem uma exposição controlada e promoverem o desvio do foco da aparência para o movimento: “Dança e teatro são os principais que podem expressar esse tipo de imaginação” (E3T1), e “Eu acho que esporte em geral, porque quando a gente tá praticando esporte, nosso físico, aparência não importa exatamente, porque a gente tá treinando outra área do nosso corpo. Então a gente se desconcentra da nossa aparência pra gente focar no esporte” (E4T1).

Outra sugestão que merece destaque é a utilização de aulas teóricas e reflexivas sobre as temáticas associadas à imagem corporal. Dentre essas, evidenciaram-se o conhecimento sobre e o cuidado com o corpo — “Uma parte talvez um pouco mais teórica que é conhecendo o próprio corpo, como ele funciona mesmo” (E3T1); “A Educação Física poderia abordar esse assunto através de aulas sobre as características únicas do corpo e sobre autocuidado” (E4T2); e “Também saúde corporal pra você saber como é que você vai manter seu corpo saudável” (E2T2).

Além disso, foram mencionadas aulas com foco na personalidade — “Poderia ter também um estudo da personalidade, pra pessoa não ficar tão mente fechada e não querer entender como é que ela mesma funciona” (E5T1) — e aulas em formato de roda de conversa — “Eu acho que esse assunto pode ser tratado através de aulas parecidas com o modelo que a gente tá tendo hoje. Então, com uma roda de conversa, cada um falando um pouco da sua opinião” (E2T2).

Neste contexto, estudantes destacaram a importância de aulas que possibilitem a criação de um ambiente favorável a um diálogo seguro e sensível. O trecho a seguir exemplifica essa ideia: “Porque a gente não consegue, às vezes, falar o que a gente sente quando olha no espelho. Ou então passar isso pra alguém. E eu acho interessante a gente ter um momento pra realmente refletir sobre isso. Como a gente realmente se vê por fora” (E9T1). Adicionalmente, foram sugeridas atividades que possam ser empregadas nestas aulas, “Eu acho que você poderia fazer uma caixinha anônima, você literalmente pede pra gente escrever coisas que abalam a gente ou que a gente não se sente bem. E aí expor de forma anônima, tipo, dá pra gente discutir, pra sala inteira discutir isso” (E4T4).

Finalmente, os estudantes evidenciaram a importância de que os professores estejam abertos a compartilhar também suas vivências pessoais na tematização da imagem corporal. Como ilustrado nos relatos a seguir: “Talvez a pessoa que está desse lado, que é o professor, também é passível de vivenciar isso, né?” (E2T4), e, “Eu acho que a pessoa que iria abordar esse assunto com a gente, falar sobre uma experiência que ela viveu. E como ela superou essa experiência conversando. E pra dar um exemplo também, que talvez você falar sobre alguma coisa não seja tão ruim assim” (E9T4).

Os resultados apresentados acima refletem as percepções dos estudantes sobre a imagem corporal e sua tematização no ambiente escolar, sobretudo nas aulas de Educação Física. Nesse

sentido, o programa pedagógico “Corpos Reais e Imagens Autênticas (CRIA)” se constituiu, teórica e metodologicamente, também a partir dessas percepções. Nas páginas subsequentes, será apresentada a versão final do CRIA, encerrando, assim, os resultados da primeira fase do estudo.

6.2.2 O programa pedagógico CRIA

Antes de apresentar a versão final do programa pedagógico CRIA, é importante salientar que o desenvolvimento de um programa pedagógico voltado à promoção de uma imagem corporal positiva na Educação Física configura-se como uma tarefa complexa, porém necessária para o processo de legitimação e consolidação da temática da imagem corporal no contexto escolar.

Trata-se de uma tarefa complexa, como apontam Skivington *et al.* (2021), pois envolve diversos fatores, tais como: o número de pessoas envolvidas; a diversidade de variáveis analisadas; os diferentes conhecimentos e habilidades necessárias; às relações entre grupos e contextos de influência; e as decisões e flexibilizações adotadas na condução do programa. Além disso, como ressaltam Diedrichs *et al.* (2021), o desenvolvimento de intervenções voltadas à imagem corporal no ambiente escolar está frequentemente sujeito a alterações, uma vez que ocorre no “mundo real” e, portanto, é atravessado por circunstâncias não previstas ou controladas (ex.: alterações no calendário escolar, semanas de provas etc.).

Diante disso, é importante evidenciar o compromisso deste estudo, que, mesmo frente a estes desafios, propôs o desenvolvimento e a aplicação do programa nas aulas de Educação Física Escolar. Cenário este, como apontam Barker *et al.* (2023), paradoxal: por um lado, as aulas de Educação Física podem promover efeitos positivos na imagem corporal devido à centralidade do corpo e suas manifestações, como observado por Kerner *et al.* (2022); por outro, professores de Educação Física e suas aulas podem atuar como disseminadores de padrões hegemônicos de beleza e desempenho, contribuindo para efeitos negativos relacionados à imagem corporal, tais como insatisfação corporal e comparação corporal (Barker et al., 2023).

Portanto, o programa pedagógico “Corpos Reais e Imagens Autênticas (CRIA)” tem como objetivo promover imagem corporal positiva (Tylka; Wood-Barcalow, 2015), de forma integrada ao currículo da Educação Física Escolar brasileira (Brasil, 2018). Adicionalmente, o programa estrutura-se a partir das perspectivas cognitivo-comportamental, sociocultural e positiva da imagem corporal (Cash; Smolak, 2012; Schaefer *et al.*, 2017; Tylka; Wood-Barcalow, 2015), adotando também o modelo Socioestrutural-Interseccional da Imagem Corporal (SIBI; Landor *et al.*, 2024), e aliado a um pensamento pós-crítico da Educação Física Escolar (Neira; Nunes, 2006; 2009).

O programa pedagógico CRIA, independentemente do contexto em que é desenvolvido, surge da escola, para a escola e sua comunidade. Dessa forma, assegura diversidade e flexibilidade na escolha dos conteúdos, atividades e práticas relacionadas à imagem corporal e à Educação Física, garantindo coerência e alinhamento com o contexto escolar em que é aplicado. Dentre os temas da imagem corporal abordados, destacam-se: a identificação e crítica aos padrões hegemônicos de beleza; alfabetização midiática (*Media literacy*); ampla conceituação de beleza; apreciação corporal; aceitação corporal; positividade (*Inner positivity*); apreciação pela funcionalidade corporal e *embodiment*. Esses temas foram explorados por meio de conteúdos e atividades do currículo da Educação Física Escolar — rodas de conversa, dança, futebol, yoga e lutas —, atravessados, durante sua aplicação, por temas interseccionais como racismo, machismo, homofobia, capacitismo, classismo e imperialismo, entre outros.

O programa pedagógico CRIA desenvolvido neste estudo foi implementado ao longo de quatro aulas de Educação Física, com duração de 60 minutos cada, destinadas a tematizar os conceitos e vivências da imagem corporal no cotidiano de estudantes adolescentes. A primeira aula do programa, de caráter teórico, teve como objetivos identificar os ideais de beleza e seus disseminadores, promover múltiplas conceituações de beleza e compreender os elementos-chave da imagem corporal.

A segunda aula do programa, de caráter prático, teve como objetivo promover aspectos da imagem corporal positiva por meio do conteúdo de danças. Essa aula foi desenvolvida em consonância com o contexto sociocultural em que a escola está inserida. De forma transversal, abordaram-se danças historicamente periféricas — como o Hip-hop, o Breaking, o Charme e o

Funk —, buscando promover não somente a prática das mesmas, mas também uma reflexão sobre o corpo periférico, valorizando sua identidade, beleza, cultura, história e múltiplas potencialidades.

A terceira aula do programa utilizou o futebol como meio para promover reflexões sobre sistemas estruturais de opressão, como o racismo, o sexismo e o capacitismo. Paralelamente, buscou favorecer o desenvolvimento de aspectos associados à imagem corporal positiva. Por sua vez, a quarta e última aula teve como foco a promoção da imagem corporal positiva por meio da prática de yoga — reconhecida por diversos autores como promotora desse construto (Kerner *et al.*, 2022; Bullard *et al.*, 2025) — e de diferentes artes marciais. Simultaneamente, procurou estimular uma reflexão sobre a importância de estar atento e conectado ao próprio corpo, cuidando-o com carinho e amor, e cultivando uma relação positiva consigo mesmo, mesmo diante de situações adversas. O Quadro 1 apresenta, a seguir, os planos detalhados de cada aula do programa.

Quadro 1: Plano de aula detalhado do programa pedagógico CRIA.

Plano de aula detalhado do programa pedagógico CRIA	
Aula 1	
Objetivos:	1) Identificar os ideais de beleza e seus disseminadores. 2) Promover múltiplas conceituações de beleza. 3) Compreender os elementos-chave da imagem corporal.
Materiais:	Projektor de slides e sala de aula.
Atividades:	- Boas-vindas (5 minutos) Enquanto os estudantes se posicionam na sala de aula, recepcione-os de forma empática e positiva. Adicionalmente, promova uma breve conversa “quebra-gelo” para facilitar a identificação e a aproximação com os estudantes — por exemplo, comentando sobre o jogo do time favorito, algum evento cultural na cidade ou atividades de lazer locais. - Atividade de visualização do corpo na mente (10 minutos) Peça aos estudantes que fechem os olhos, encontrem uma posição confortável e se imaginem em um espaço completamente branco. Nesse espaço, não há objetos, paredes ou portas — é apenas um espaço. Oriente-os a visualizar o próprio corpo nesse ambiente, guiando a

	lembrança de partes e características que possam imaginar, como o cabelo, a cor dos olhos, a roupa e os acessórios. Após esse momento, solicite que compartilhem os detalhes da visualização — por exemplo, que roupa estavam usando, se o cabelo estava preso ou solto, se estavam parados ou em movimento, entre outros. - Apresentação de slides (40 minutos) Apresente os conteúdos-chave da imagem corporal por meio de slides (Apêndice 6), abordando quando ela surge, seus principais desenvolvimentos na adolescência, o conceito de padrão de beleza e seus principais disseminadores, além de propor uma reflexão sobre o que é um “corpo de atleta”. - Atividade para casa (5 minutos) Peça aos estudantes que se dividam em grupos de três a cinco integrantes e apresente a proposta da atividade a ser desenvolvida em casa, com entrega prevista para a próxima aula. A atividade consiste na composição de uma letra de rap, utilizando as seguintes frases como fonte de inspiração: 1) Ser diferente é exatamente o que me torna incrível. 2) Não preciso me encaixar — o mundo pode aprender a me aceitar. 3) Meu valor não cabe em medidas, números ou padrões. 4) A beleza começa no jeito como eu me enxergo. 5) Meu corpo me permite viver, dançar e correr. 6) Não existe nada de errado em mim. 7) O que é real mora em mim, não no espelho.
Aula 2	
Objetivos:	1) Promover a apreciação corporal e a valorização da funcionalidade do corpo. 2) Proporcionar um espaço livre de julgamentos, que favoreça a expressividade corporal. 3) Estimular uma reflexão sobre a valorização das manifestações culturais e corporais periféricas (rap, hip-hop, breaking, charme e funk carioca).
Materiais:	Caixa de som, microfone, reproduutor de música, tiras plastificadas de papel com palavras positivas escritas e quadra ou espaço amplo.
Atividades:	- Boas-vindas (5 minutos)

Enquanto a caixa de som reproduz músicas instrumentais de rap, hip-hop e charme, receba os estudantes de forma empática, com cumprimentos, toques de mão, abraços e palavras positivas.

- Roda de Rima (15 minutos)

Reúna os estudantes em círculo e explique que a primeira atividade será uma roda de rima, na qual eles irão apresentar as letras de rap compostas em casa. Verifique se estão familiarizados com esse tipo de manifestação e, se necessário, explique a dinâmica das apresentações, que ocorrerão a partir de uma música instrumental ou “beat”. Durante as apresentações, incentive a participação coletiva, convidando os colegas a apoiar os grupos — os estudantes podem dançar e se movimentar livremente durante as performances. Conceda cinco minutos para que pratiquem suas rimas ao som do “beat” reproduzido na caixa de som e, em seguida, inicie a atividade.

- Vivência dançante (20 minutos)

Convide os estudantes a vivenciar os movimentos dançantes dos estilos urbanos (hip-hop, breaking, charme e funk carioca). Ao longo da vivência, construa, junto a eles, uma pequena sequência coreográfica com esses movimentos, de modo que todos possam acompanhar. Promova interações durante a dança, como dançar em círculo, realizar movimentos em duplas e trocar de parceiros. Ao final da atividade, reúna os estudantes e peça que compartilhem seus sentimentos e sensações durante a dança. Proponha uma reflexão sobre a origem e o significado cultural dessas danças historicamente periféricas e sobre a importância delas na sociedade. Encerre a reflexão incentivando-os a experimentar o próprio corpo dançando em diferentes contextos, de forma que se sintam confortáveis e confiantes ao dançar.

- Composição coreográfica com inspiração (20 minutos)

Após a reflexão, peça aos estudantes que se organizem em grupos de 7 a 10 pessoas e convide-os a compor uma sequência coreográfica utilizando os movimentos recém vivenciados. Em seguida, solicite que cada grupo sorteie duas tiras de papel contendo palavras positivas. Explique que essas palavras deverão servir como fonte de inspiração para a criação coreográfica. Entre as palavras disponíveis estão: autoestima, identidade, comunidade, resiliência, inclusão, valorização das diferenças, empatia, empoderamento, amor-próprio, entre outras. Reserve alguns minutos para que os grupos criem e ensaiem suas coreografias. Quando todos estiverem prontos, peça que apresentem

	suas criações à turma, em sequência. Incentive-os a apoiar e valorizar as apresentações dos colegas. Ao final, conduza uma breve roda de conversa, solicitando que os estudantes compartilhem como as palavras sorteadas os inspiraram na elaboração das coreografias.
Aula 3	
Objetivos:	1) Promover a apreciação corporal e a valorização da funcionalidade do corpo. 2) Incentivar a prática desportiva de forma prazerosa, livre de julgamentos, na qual os indivíduos possam se engajar plenamente. 3) Proporcionar reflexões críticas sobre sistemas estruturais de opressão. 4) Estimular a tomada de decisões e ações que contribuam para o enfrentamento dessas estruturas quando manifestadas no cotidiano.
Materiais:	Campo de futebol ou quadra de futsal; cones; bolas; folhas com matérias jornalísticas impressas.
Atividades:	- Boas-vindas (5 minutos) Receba os estudantes no campo ou na quadra de forma empática e aproveite para conversar brevemente sobre assuntos de interesse comum, visando aumentar a identificação e a aproximação entre o professor e a turma. - Roda de conversa (20 minutos) Reúna os estudantes e peça que se dividam em grupos de 4 a 6 pessoas. Entregue a cada grupo folhas de papel com matérias jornalísticas que evidenciem aspectos de interseccionalidade no mundo do futebol (por exemplo: racismo contra jogadores negros, falta de representatividade no futebol feminino, críticas a jogadores imigrantes que manifestam sua cultura em outros países etc.). Solicite que os grupos se espalhem pelo campo e leiam as matérias. Após a leitura, peça que compartilhem suas opiniões com toda a turma. Utilize essas falas para conduzir uma discussão sobre aspectos interseccionais da imagem corporal e como eles se manifestam até no contexto do futebol. Incentive os estudantes a adotar um posicionamento firme contra as opressões em situações do cotidiano. - Vivência com o futebol (20 minutos)

	Promova um espaço para que os estudantes vivenciem os movimentos do futebol (passe, condução, chute a gol, cabeceio), oferecendo também a oportunidade de criar outras formas de executá-los. Por exemplo, incentive o “passe criativo”, no qual os estudantes exploram diferentes maneiras de passar a bola para um colega, a partir do fundamento do passe. Apoie especialmente aqueles que possuem menos experiência com a modalidade e reforce que o objetivo da prática não é desempenho, mas experimentar os movimentos de forma engajada, curiosa e divertida. - Futebol amigo (15 minutos) Peça aos estudantes que formem duplas e dêem as mãos. Agrupe as duplas em dois times e solicite que se organizem. Explique que a principal regra é que as duplas não podem soltar as mãos e que todos os fundamentos do jogo devem ser executados dessa forma. Antes do início da partida, relembre-os da discussão realizada no início da aula. Atue como árbitro, conduzindo o jogo e incentivando a participação de todos os estudantes. Ao final da partida, reúna os estudantes novamente e peça que compartilhem suas sensações, sentimentos e reflexões sobre a prática vivenciada.
Aula 4	
Objetivos:	1) Promover a aceitação, o respeito, o cuidado e o amor pelo próprio corpo. 2) Estimular a experiência de <i>embodiment</i> por meio de práticas corporais. 3) Propor uma reflexão sobre o respeito e o cuidado com o corpo do outro.
Materiais:	Caixa de som, reproduutor musical, tatames, manoplas e aparadores.
Atividades:	- Boas-vindas (5 minutos) Enquanto a caixa de som reproduz músicas voltadas à meditação e ao relaxamento, receba os estudantes de forma empática, utilizando um tom de voz tranquilo e suave. À medida que forem chegando, peça que escolham um lugar na sala para se sentarem de maneira confortável. - Yoga (20 minutos) Guie os estudantes em uma prática de Yoga, conduzindo-os pelas posturas e alongamentos. Reforce que o principal objetivo é manter a atenção no corpo durante os movimentos, respeitando seus limites,

	valorizando suas conquistas e aceitando a forma como se move. Inicie com posturas básicas, como o cachorro, a serpente, o guerreiro da paz e a árvore. Durante a prática guiada, incentive os estudantes a perceberem as sensações e sentimentos que emergem, como a sensação de “queimação” seguida de alívio nas pernas após a postura do guerreiro. Estabeleça comparações com situações do cotidiano, de modo a ajudá-los a reconhecer que seus corpos, assim como na prática, enfrentam pressões diárias, mas são resilientes e capazes de superá-las. - Artes marciais (20 minutos) Proponha uma vivência com movimentos de diferentes artes marciais (Kung Fu, Jiu-Jitsu, Judô, Muay Thai, entre outras). Inicialmente, apresente os fundamentos de quedas, de modo que os estudantes se sintam confortáveis para explorar diferentes formas de ir ao chão e se levantar. Em seguida, realize atividades em duplas, permitindo que os estudantes experimentem situações de oposição enquanto exercitam o respeito e o cuidado com o corpo dos colegas. Finalize com atividades de golpeio (socos e chutes) utilizando manoplas e aparadores, possibilitando que os estudantes expressem suas forças e “liberem” energias emocionais reprimidas. Durante toda a prática, incentive-os a manter a atenção no corpo, nos movimentos e na interação com os colegas. - Meditação (15 minutos) Reproduza uma música voltada à meditação e peça para que os estudantes se deitem nos tatames em uma posição confortável, mantendo os olhos fechados. Instrua-os a realizar algumas respirações profundas e quadradas (quatro tempos) e, em seguida, encontrar um ritmo respiratório que seja confortável e orgânico. Peça que levem a atenção a diferentes partes do corpo, percebendo as sensações presentes (calor, frio, tensão, relaxamento, entre outras) e refletindo sobre o que sentem. Lembre-os de que, caso outros pensamentos surjam, devem apenas reconhecê-los e deixá-los ir, retornando gentilmente a atenção à respiração sempre que necessário. Promova um ambiente em que os estudantes possam se sentir presentes e conectados consigo mesmos. Ao final, reserve alguns minutos para que aqueles que se sentirem confortáveis compartilhem suas experiências com a turma. Agradeça a presença de todos e encerre a aula com um sentimento de coletividade, serenidade e paz.
--	---

6.3 SEGUNDA FASE DA PESQUISA

A seguir, são apresentados e discutidos os resultados obtidos na segunda fase da pesquisa. Esses resultados abrangem a avaliação aplicabilidade do programa pedagógico, a partir das observações da equipe de professores-pesquisadores (diários de campo); a eficácia do programa, com base nas respostas às escalas psicométricas; e a aplicabilidade, eficácia e aceitabilidade do programa, a partir dos relatos obtidos na DRGG-2.

6.3.1 Observações dos professores-pesquisadores

Os resultados da aplicabilidade do programa pedagógico CRIA apresentados nesta seção foram obtidos a partir das anotações dos professores-pesquisadores, as informações estão agrupadas de acordo com a sequência de aulas do programa. Assim, nas linhas subsequentes estão apresentadas as observações mais pertinentes e frequentes de cada aula, bem como imagens que auxiliam na visualização da aplicação do programa. O quadro 2 abaixo sintetiza as observações apresentadas nesta seção.

Quadro 2: Síntese das observações feitas pelos pesquisadores durante as aulas do CRIA.

Número da aula	Principais atividades realizadas	Observações dos pesquisadores
1	Aula teórica expositiva com slides sobre os principais conceitos da imagem	1) Resistência inicial dos estudantes ao saberem que a aula seria teórica. 2) Sonolência durante a aula. 3) Engajamento com o professor-pesquisador.

	corporal.	
2	Aula prática com vivências de cultura periférica, envolvendo rap e danças urbanas.	1) Superação da timidez inicial por meio do apoio coletivo 2) Não participação de um estudante por motivos religiosos 3) Reprodução espontânea das danças por demais estudantes e servidores, indicando a adequação contextual e pertinência sociocultural do conteúdo.
3	Aula prática de futebol articulada a uma reflexão sobre aspectos interseccionais.	1) Os estudantes demonstraram atenção e postura crítica frente às diferentes formas de opressão corporal, com destaque para as dirigidas às mulheres. 2) A não inclusão de um estudante com deficiência visual pelos colegas gerou reflexão, reconhecimento do equívoco e adoção de atitudes para evitar a repetição desse erro. 3) A atividade “futebol amigo” foi caracterizada como oportunidade de promover um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os estudantes.
4	Aula prática de yoga, artes marciais e meditação, integradas a palavras de conexão com o corpo (embodiment)	1) Abertura e disposição dos estudantes para experimentar a prática de yoga, apesar do desconhecimento prévio. 2) Demonstração de respeito e colaboração durante as atividades de oposição de forças. 3) Relato de uma estudante expressando o interesse em se tornar professora de Educação Física.

Fonte: O autor (2025).

A aula 1 foi predominantemente expositiva, de caráter teórico, e realizada em sala de aula. Nessa aula, alguns pontos emergiram como focos de atenção na aplicação do programa. O primeiro deles reflete a resistência de alguns estudantes à participação em uma aula teórica de Educação Física. Observou-se, nesse contexto, que alguns estudantes demonstraram expressões de descontentamento ao saber que a aula seria realizada na sala de aula, e não em um ambiente externo. Essa resistência inicial a uma aula teórica é compreensível, considerando alguns fatores contextuais. Em primeiro lugar, a aula de Educação Física, para muitas das turmas, representa o

único momento da rotina escolar em que práticas corporais são realizadas fora do espaço fechado da sala de aula. Ainda assim, os autores deste estudo, apesar de não terem dúvidas sobre os benefícios de aulas conduzidas em ambientes externos (Walters et al., 2025), optaram por incluir uma única aula teórica, com o uso de apresentações em slides, a fim de favorecer a compreensão dos conceitos-chave relacionados à imagem corporal — estratégia também adotada em outros estudos que utilizaram esse formato expositivo para introduzir conteúdos conceituais (Gordon et al., 2021; Stewart et al., 2020).

O segundo ponto refere-se à sonolência observada em alguns estudantes durante esta aula. Esse comportamento foi registrado com maior frequência, especialmente nas turmas em que a Educação Física ocorre no primeiro ou no último horário do dia. Acredita-se que a sonolência possa ser atribuída a diferentes fatores. No caso do primeiro horário, ela pode estar relacionada à rotina matutina de deslocamento dos estudantes, muitos dos quais residem em bairros afastados da escola. Para boa parte desses estudantes, o trajeto até o colégio leva aproximadamente uma hora, sem contar o tempo necessário para se preparar pela manhã. Assim, estima-se que os estudantes dessas turmas precisam acordar por volta das 5 horas da manhã.

Adicionalmente, em uma das turmas, quando questionados sobre o horário em que geralmente vão dormir, um número considerável de estudantes relatou que se deitam por volta da meia-noite ou mais tarde, indicando que a rotina de sono desses adolescentes pode estar aquém do recomendado. No caso das turmas do último horário, a sonolência observada também pode ser atribuída ao cansaço acumulado ao longo de um dia intenso de estudos. Esse achado é corroborado pela revisão de Duarte et al. (2020), que identificou uma alta prevalência de adolescentes com sono de curta duração, inferior às 8 a 10 horas recomendadas (Hirshkowitz et al., 2015). Adicionalmente, Anacleto et al. (2022) observaram que 52,1% dos 363 estudantes participantes de seu estudo apresentaram sonolência diurna excessiva durante as aulas. Por meio de testes de regressão linear, os autores atribuíram esse fenômeno a fatores como qualidade do sono, tempo médio de sono em dias letivos, cronotipo e tempo total na cama.

Todavia, o terceiro e último ponto refere-se ao engajamento dos estudantes com o professor-pesquisador. Em diversos momentos, de forma voluntária, os estudantes fizeram comentários e levantaram questionamentos a partir da explanação do conteúdo, evidenciando aproximação e identificação entre professor e turma. Dessa forma, o papel do professor em

propiciar um ambiente estimulante e confortável para o debate de ideias parece ser um fator determinante na efetiva transmissão dos conteúdos desta aula.

Isso é corroborado por autores que apontam que, embora possa ser desafiador, o estabelecimento de um vínculo positivo entre professor e estudante é determinante para o bem-estar emocional de ambos, para a integração na sala de aula e para a facilitação do aprendizado. Ademais, a competência relacional do professor — isto é, sua habilidade de interagir de forma rápida e eficaz com os estudantes — pode contribuir positivamente nesse processo. Por outro lado, ainda que não tenha sido o caso deste estudo, conflitos acumulados ao longo do tempo podem produzir o efeito oposto. Assim, o cuidado em nutrir um relacionamento saudável, respeitoso e amistoso com os estudantes revela-se de importância fundamental (Ansari et al., 2020; Aspelin; Eklof, 2022; Borremans et al., 2025; Longobardi et al., 2024). A Figura 9 ilustra as dinâmicas ocorridas na Aula 1.

Figura 9 - Imagens da aula 1.



Fonte: Acervo audiovisual da pesquisa (2025).

Na Aula 2, de caráter prático, observou-se que os estudantes, de modo geral, demonstraram engajamento com as práticas propostas. Apesar de alguns se mostrarem acanhados em participar

das atividades de rap e das vivências dançantes, foi possível perceber o incentivo e o apoio tanto da turma quanto do grupo de pesquisadores para que superassem a timidez inicial. De fato, na maioria das turmas, os estudantes apresentaram maior conforto e espontaneidade ao longo da aula. É possível inferir que por se tratar de uma aula coletiva realizada em ambiente externo, o acanhamento inicial pode ser algo esperado. Contudo, pelas mesmas circunstâncias, como sugerem Cordier et al. (2021), esse tipo de atividade se mostra eficaz na redução dos efeitos negativos da timidez, especialmente por envolver dinâmica coletiva, aspectos lúdicos e reforço positivo contínuo.

Um fato que merece destaque foi a não participação de um dos estudantes por motivos religiosos. Durante a atividade de rap, esse estudante solicitou que, em vez de rimar no ritmo da música, pudesse declamar seu texto *a capella*, ou seja, sem acompanhamento musical. Já nas vivências dançantes, optou por se retirar das atividades. A pesquisadora-orientadora aproximou-se para compreender a situação, e o estudante relatou professar uma fé religiosa de caráter conservador e, segundo suas próprias palavras, “radical”. Em razão disso, afirmou selecionar com rigor os tipos de música que escuta e evitar qualquer movimento corporal associado à dança. O estudante acrescentou ainda enfrentar dificuldades em outras disciplinas, como Matemática, devido ao uso de determinados símbolos em equações, que, segundo ele, estariam historicamente em desacordo com os princípios de sua religião.

Vale ressaltar que as músicas selecionadas pelos pesquisadores para esta aula eram, em sua maioria, instrumentais. As faixas que continham letras foram cuidadosamente escolhidas por serem livres de palavreado chulo ou conotações ambíguas, além de representarem expressões culturais valorizadas e tradicionalmente reproduzidas nas manifestações periféricas da região onde a escola está localizada. Esse caso exemplifica o surgimento de discursos conservadores fundamentados em crenças religiosas em diversas esferas sociais e reflete a tensão entre o direito à liberdade individual e a necessidade de preservação da escola como um espaço laico, plural e democrático (Almeida, 2021; Sepúlveda; Sepúlveda, 2019).

Adicionalmente, embora se trate de um caso isolado, é importante que o professor tenha a oportunidade de promover a criticidade e um diálogo saudável em situações como essa. No presente estudo, a professora-orientadora permaneceu com o estudante durante toda a aula, enquanto os demais professores-pesquisadores davam continuidade às atividades. Reconhece-se

que essa não é a realidade da maioria dos docentes em seu cotidiano escolar; portanto, sugere-se que, em situações semelhantes, primeiramente se respeite a liberdade individual do estudante e, em momento oportuno, seja promovido um diálogo para compreender suas percepções e crenças. Tal abordagem pode favorecer a construção conjunta de estratégias que possibilitem vivências nas aulas de Educação Física livres de culpa e coerentes com os princípios de respeito e inclusão.

Por fim, devido ao fato de a aula ter sido realizada em ambiente externo, observou-se a presença de diversos transeuntes — incluindo outros estudantes e servidores — que paravam para assistir e, em alguns casos, reproduzem espontaneamente os movimentos das danças, especialmente do charme. Esse fato reforça, em primeiro lugar, o potencial das atividades musicais e dançantes para promover a agência humana — entendida como a capacidade de intervir no próprio ambiente em um processo de causalidade recíproca, no qual determinantes pessoais e ambientais operam de forma conjunta (Saarikallio et al., 2020). Em segundo lugar, destaca-se a capacidade única da música de facilitar a comunicação e fortalecer vínculos sociais, impactando positivamente o bem-estar coletivo (Zaatar et al., 2024). Por fim, tal observação sugere uma adequação contextual e cultural do gênero musical e da dança trabalhados na aula — em especial o charme —, evidenciando uma identificação das pessoas ali presentes com essa manifestação, o que resultou em uma participação voluntária e espontânea. A Figura 10 ilustra as dinâmicas ocorridas na Aula 2.

Figura 10 - Imagens da aula 2.



Fonte: Acervo audiovisual da pesquisa (2025).

Na aula 3, de caráter teórico e prático, os estudantes participaram de uma discussão a partir de notícias que abordavam situações em que a interseccionalidade se destacava como elemento central no contexto do futebol — como, por exemplo, casos de racismo, machismo e xenofobia. Observou-se, pelos relatos durante as discussões, que os estudantes demonstraram atenção e posicionamento crítico diante dessas formas de opressão a diferentes corpos. Além disso, no segundo momento da aula, estudantes se mostraram engajados e felizes em participar das práticas corporais propostas.

Destaca-se, em uma das turmas, um episódio no qual um estudante que se identificou sendo do gênero masculino comentou que o futebol feminino seria tecnicamente inferior ao masculino, o que, segundo ele, poderia justificar a menor visibilidade e o reduzido investimento na modalidade. O comentário foi recebido com desaprovação imediata, sobretudo pelas estudantes que se identificam com o gênero feminino, cujas reações expressaram acusações de “machismo”. As estudantes reforçaram ainda o caráter estrutural do distanciamento entre o futebol feminino e o masculino, mencionando o exemplo da jogadora profissional Marta, eleita diversas vezes como a melhor do mundo, que, mesmo assim, permanece menos popular que muitos jogadores homens

não premiados. Isto evidencia o tensionamento e a relevância da temática no debate da interseccionalidade da imagem corporal.

Nesse sentido, o engajamento com essas discussões reflete que estudantes adolescentes, por um lado, podem experienciar tais opressões — inclusive no ambiente escolar —, mas, por outro, demonstram consciência acerca dessas dinâmicas de poder e da necessidade de adotar posturas de enfrentamento. Esse aspecto, sob uma perspectiva crítica, é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática por meio da educação (Freire, 2019), possibilitando que os indivíduos se tornem livres, autônomos e protagonistas de seu próprio processo formativo. No caso deste estudo, tal evidência reforça a relevância de uma Educação Física ancorada na criticidade e no compromisso ético com a transformação social (Neira; Nunes, 2006; 2009).

Ao ampliar essa discussão para o campo da imagem corporal, observa-se que a literatura também tem apontado limitações em abordagens tradicionais. Kerner et al. (2022) identificaram, em sua revisão, que a maioria das intervenções sobre imagem corporal no contexto da Educação Física baseia-se exclusivamente no aumento da prática de atividade física ou na melhoria do condicionamento físico como estratégia para promover mudanças nas percepções sobre o próprio corpo. Todavia, segundo as autoras, esses programas não são capazes de desafiar os ideais hegemônicos de beleza e, em alguns casos, podem até mesmo reforçá-los.

Outro ponto que merece destaque foi a não inclusão de um estudante com deficiência visual, por parte de seus colegas de turma, durante a atividade de futebol amigo realizada no último momento da aula. Vale destacar que ele já vinha participando ativamente de todas as atividades práticas propostas pelos professores-pesquisadores e que a bola utilizada na prática dirigida era uma bola com guizo. Adicionalmente, como em todas as outras, esta turma foi incentivada a se lembrar das reflexões que emergiram momentos antes na discussão prévia à prática. Ao final da atividade, o professor-pesquisador pediu para que os estudantes se reunissem e que compartilhassem sua experiência com a atividade. O estudante com deficiência visual relatou que não se sentiu incluído, pois apesar de saber onde a bola estava, a mesma nunca era passada para ele.

Nesta turma, o professor-pesquisador encerrou a aula propondo uma reflexão sobre as oportunidades perdidas de se posicionar de maneira crítica, inclusiva e de enfrentamento às

opressões. Ele caracterizou a atividade “futebol amigo” como uma importante oportunidade perdida de se construir um ambiente verdadeiramente inclusivo e acolhedor a todos os estudantes. Reforçou, ainda, que a responsabilidade pela criação de um mundo mais justo é coletiva. Os estudantes prontamente demonstraram compreensão, e alguns chegaram a reconhecer suas falhas, pedindo desculpas. A aula foi finalizada com um compromisso coletivo de não desperdiçar futuras oportunidades como aquela.

Esse episódio evidencia o quão profundamente enraizados estão os preconceitos estruturais e o quanto momentos em que tais questões se tornam visíveis e debatidas são essenciais para promover transformações atitudinais. Nesse sentido, Fiorini e Manzini (2014) apontam diversos desafios para a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física — como lacunas na formação inicial e limitações de infraestrutura —, mas ressaltam o papel central do professor como agente ativo nesse processo. Os autores destacam, ainda, que tanto estudantes com deficiência quanto seus colegas sem deficiência participam ativamente da construção de um ambiente inclusivo, por meio de atitudes que podem favorecer ou dificultar a participação de todos. Dessa forma, torna-se evidente a importância de promover atividades, discussões e ações voltadas à inclusão que estimulem a reflexão coletiva e a adoção de comportamentos mais empáticos e cooperativos, tal como foi possível observar ao final da discussão dessa aula. A figura 11 ilustra as dinâmicas ocorridas na aula 3.

Figura 11 - Imagens da aula 3.



Fonte: Acervo audiovisual da pesquisa (2025)

Na aula 4, de caráter prático, observou-se que a maioria dos estudantes nunca havia tido contato prévio com a yoga. Todavia, ao serem incentivados a atentar às sensações e sentimentos que emergiam durante a prática, foi possível perceber abertura e disposição para explorar essa experiência, ainda que desconhecida. Destaca-se que, na maioria das turmas, os estudantes relataram o desejo de que a prática de meditação, realizada ao final da aula, ocorresse com maior frequência nas aulas de Educação Física. Cabe salientar que a yoga tem sido apontada na literatura como uma prática potente na promoção de aspectos relacionados à imagem corporal positiva (Kerner et al., 2022; Tylka; Alleva, 2025; Bullard et al., 2025). Portanto, a ativa participação dos estudantes, mesmo sem experiência prévia, evidencia o caráter acolhedor e convidativo da prática.

Na parte da aula em que os estudantes trabalharam movimentos de diferentes artes marciais em duplas, observou-se um clima de respeito e companheirismo. Embora tais movimentos sejam, em sua maioria, executados em dinâmicas de oposição de forças entre os corpos, foi possível observar o cuidado que estudantes tinham com o próprio corpo e o do outro — comportamento associado a uma imagem corporal positiva (Tylka; Wood-Barcalow, 2015).

Um grupo de estudantes relatou experiência prévia com artes marciais, sendo o jiu-jitsu a modalidade predominante. Isto reforça a vivência das lutas no currículo da Educação Física como um forte aliado no trabalho de elementos transversais, como o respeito as regras e ao próximo (Brasil, 2018). Ainda, segundo Lopes et al. (2019), configuram-se também como ferramentas pedagógicas para o trabalho com questões relevantes do cotidiano — no caso deste estudo, a imagem corporal. Além disso, pesquisas apontam que as artes marciais estão positivamente relacionadas à imagem corporal e à autoestima (Saraiva et al., 2024; Weiss; Miller, 2019).

Por fim, uma situação que merece destaque é o comentário feito por uma estudante a um dos pesquisadores. Ela relatou ter interesse em se tornar professora de Educação Física e atribuiu esse desejo à experiência vivenciada nas aulas do CRIA. O pesquisador a incentivou, compartilhando informações sobre as formas de ingresso no Ensino Superior e sobre o curso de graduação em Educação Física. Esse episódio reforça a importância de adotar práticas pedagógicas sensíveis, críticas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes, pois as

transformações oriundas do processo de ensino-aprendizagem podem gerar impactos duradouros e abrir novas possibilidades de futuro.

Adicionalmente, o relato da estudante marcou profundamente o autor deste estudo, que também foi inspirado a se tornar professor de Educação Física a partir de suas experiências nas aulas dessa disciplina durante o Ensino Médio. Esse achado é corroborado pela revisão de Gomes et al. (2019), que identificou que, além do gosto e da vivência prévia com esportes, os professores de Educação Física no Ensino Básico figuram entre os principais agentes de influência para o ingresso no curso de Educação Física no Ensino Superior. A figura 12 ilustra as dinâmicas ocorridas na aula 4.

Figura 12 - Imagens da aula 4



Fonte: Acervo audiovisual da pesquisa (2025)

À luz dos pontos apresentados, entende-se que as observações sobre a aplicabilidade do programa pedagógico CRIA, provenientes dos professores-pesquisadores, constituem subsídios valiosos para refletir sobre os desafios e as possibilidades envolvidos na implementação de programas dessa natureza. Foi possível identificar tanto potencialidades quanto obstáculos que refletem a dinâmica do cotidiano escolar e reforçam a importância do planejamento e da preparação docente para a tematização da imagem corporal nas aulas de Educação Física. Esse preparo envolve

não apenas domínio das principais perspectivas e temáticas relacionadas à imagem corporal, mas também formação e experiência profissional orientadas para um ensino crítico, inclusivo e sensível às particularidades dos estudantes, bem como uma abordagem pedagógica que favoreça o estabelecimento de vínculos.

No que se refere aos recursos e materiais disponíveis, reconhece-se que a realidade do colégio federal em que o programa foi implementado, difere daquela observada em muitas outras escolas. Contudo, é coerente afirmar que a ausência de determinados recursos pode dificultar, mas não deveria inviabilizar urgente e necessária tematização da imagem corporal nas aulas de Educação Física em outros contextos. Na seção seguinte, são apresentados e discutidos os resultados referentes à eficácia do programa pedagógico CRIA, com base nos dados obtidos por meio das escalas psicométricas aplicadas antes e após sua implementação.

6.3.2 Escalas psicométricas.

Os resultados apresentados nesta seção referem-se aos dados obtidos por meio das quatro escalas psicométricas utilizadas neste estudo (SATAQ-4R, BAS, EAR e BESAA). Foram analisadas as respostas de 157 estudantes nos momentos 1 (encontro 1) e 2 (encontro 7). Inicialmente, a normalidade dos dados foi verificada por meio do teste de Shapiro-Wilk, que indicou distribuição normal para a BESAA em ambos os momentos, e distribuição não normal para as escalas SATAQ-4R, BAS-2 e EAR. Assim, aplicou-se o teste t pareado para a BESAA e o teste pareado de Wilcoxon pareado para as demais escalas. Adicionalmente, foi empregada a correção de Holm sobre os quatro testes, a fim de reduzir a probabilidade de erro do tipo I (falso positivo).

Foi possível observar um aumento estatisticamente significativo ($p = 0,01$) nas médias dos escores na escala BESAA quando comparados os momentos 1 ($55,01 \pm 14$) e 2 ($56,50 \pm 13,7$), a diferença significativa resistiu ao teste de correção de Holm ($p\text{-ajustado} = 0,04$), todavia ao avaliar o tamanho do efeito, o mesmo se apresentou em pequena magnitude ($d = -0,2$). O fato de essa escala adotar uma concepção ampla do constructo de aparência e contemplar, em sua avaliação, dimensões cognitivas e emocionais da imagem corporal (Smith et al., 2022) pode ter contribuído para esse resultado, dada sua consonância com os conteúdos trabalhados no programa pedagógico CRIA. Neste sentido, há uma heterogeneidade nos achados relativos à BESAA em outros

programas voltados à imagem corporal: enquanto alguns estudos apresentaram resultados semelhantes aos do presente trabalho (Diedrichs et al., 2015; Diedrichs et al., 2021; Garbett et al., 2021), outros não identificaram diferenças significativas (Craddock et al., 2024; Forbes et al., 2023; Yager et al., 2019).

Adicionalmente, foi observado um aumento significativo nas médias dos escores da BAS-2 ($p=0,05$) e EAR ($p=0,04$), entretanto as diferenças deixaram de ser significativas quando aplicado o teste de correção de Holm (BAS-2 p -ajustado= 0,136 e EAR p -ajustado= 0,136) sugerindo assim apenas uma tendência de melhora. Essa tendência sugere o potencial do programa em promover aspectos da imagem corporal positiva; contudo, ao mensurar essas variáveis de forma quantitativa, alguns fatores não controlados podem ter influenciado os resultados, como a variação individual entre os estudantes. No que se refere à BAS-2 em programas de imagem corporal, os resultados encontrados na literatura mostram-se heterogêneos: enquanto alguns estudos identificaram melhorias significativas (Halliwell et al., 2015; Halliwell et al., 2018), outros não observaram diferenças (Forbes et al., 2023). O mesmo padrão é observado em relação à EAR (Diedrichs et al., 2015; Diedrichs et al., 2021; Dunstan et al., 2017; Garbett et al., 2021; Ghahremani et al., 2018).

Por fim, não foram observadas mudanças significativas nas médias da SATAQ-4R, resultados semelhantes foram identificados nos estudos de Duffy et al. (2021), Gordon et al. (2021) e Mahon e Heavy (2022). Embora essa variável se correlacione inversamente com a imagem corporal positiva, ela constitui um importante preditor de imagem corporal negativa (insatisfação corporal) e transtornos alimentares (Schaefer et al., 2017). Considerando que o programa pedagógico CRIA fundamenta-se na promoção da imagem corporal positiva, era esperado que variáveis associadas à imagem corporal negativa não apresentassem mudanças expressivas — ao menos de uma perspectiva quantitativa. Diferentemente do observado neste estudo, e contrariando as expectativas iniciais, Halliwell et al. (2015) identificaram diferenças significativas nessa variável após um programa de quatro semanas voltada à promoção da imagem corporal positiva por meio da prática de yoga.

A Tabela 2 resume as estatísticas descritivas (médias) e os principais resultados inferenciais das quatro escalas, focando na comparação entre o Momento 1 (Pré) e o Momento 2 (Pós). Bem como, os resultados primários dos testes pareados, a correção de Holm e o tamanho do efeito.

Tabela 2: Síntese dos resultados das escalas psicométricas.

Escala	M1 – Média (DP)	M2 – Média (DP)	Médias das diferenças (M1-M2)	Testes parea dos	p-valor ajustad o (Holm)	Tamanho do efeito (Cohen d)	Intepretação do resultado
BESSA	55,01 (14,0)	56,50 (13,71)	-1,49	-2,56	0,04*	-0,204 (Pequeno)	Diferença significativa
BAS	34,92 (9,34)	35,78 (9,48)	-0,86	-1,97	0,136	-0,157 (Pequeno)	Tendência não significativa
EAR	28,26	28,87	-0,61	-2,02	0,136	-0,161 (Pequeno)	Tendência não significativa
SATAQ -4R	66,82	67,32	-0,50	-0,58	0,561	-0,046 (Desprezível)	Sem mudança significativa

Fonte: O autor (2025). Legenda: M1 = Momento 1; M2 = Momento 2; DP = Desvio Padrão; *= Diferença significativa. Nota: Os sinais negativos na Média das Diferenças indicam que a pontuação M2 (pós) foi maior que M1 (pré). A interpretação do p-valor ajustado (Holm) é utilizada para determinar a significância estatística.

Ademais, cabe salientar que, no presente estudo, as escalas psicométricas representam apenas uma parte da avaliação da eficácia do programa. Embora possibilitem uma mensuração objetiva das mudanças promovidas nas variáveis investigadas, elas não abarcam a totalidade dos processos envolvidos na aprendizagem das temáticas abordadas, tampouco captam plenamente a complexidade dessas experiências em suas múltiplas dimensões. Conforme apontam diversos autores, em programas de imagem corporal implementados em contextos escolares ou de “mundo real”, tornam-se necessárias abordagens metodológicas mistas, que integrem a mensuração de variáveis quantitativas com a exploração qualitativa de fatores que possam explicá-las de forma mais abrangente (Diedrichs et al., 2021; Kusina; Exline, 2019; Skivington et al., 2021; Yager et al., 2013). Nesse sentido, optou-se, no presente estudo, pela utilização associada de métodos

qualitativos para a avaliação do programa pedagógico CRIA. Assim, nas seções subsequentes, são apresentados e discutidos os resultados obtidos por meio da DRGG-2.

6.3.3 DRGG-2.

Em relação aos resultados obtidos por meio da DRGG-2, estes se manifestam de duas formas. A primeira refere-se à atividade de associação livre de palavras, na qual os estudantes indicaram os termos que, em sua percepção, melhor representavam o programa pedagógico CRIA. Evidenciou-se, assim, a vivência lúdica proporcionada pelo programa, uma vez que as palavras “diversão” e “divertido” foram as mais recorrentes, com 22 e 20 menções, respectivamente. Neste sentido, segundo De Sá et al. (2024), a ludicidade favorece a ampliação das experiências e da compreensão de mundo, promovendo um desenvolvimento global no processo de aprendizagem, ao possibilitar o entendimento do que nos cerca de forma dinâmica, significativa e didática.

Adicionalmente, as palavras “respeito”, “corpo” e “aprendizado” surgiram nas posições seguintes, nessa ordem. Esse resultado indica que o programa pedagógico CRIA estimulou reflexões sobre a importância de respeitar o próprio corpo e o corpo do outro, articulando de maneira coerente e significativa os temas trabalhados ao longo das aulas. Tal achado está em consonância com os pressupostos teóricos que fundamentam o conceito de imagem corporal positiva (Tylka; Wood-Barcalow, 2015).

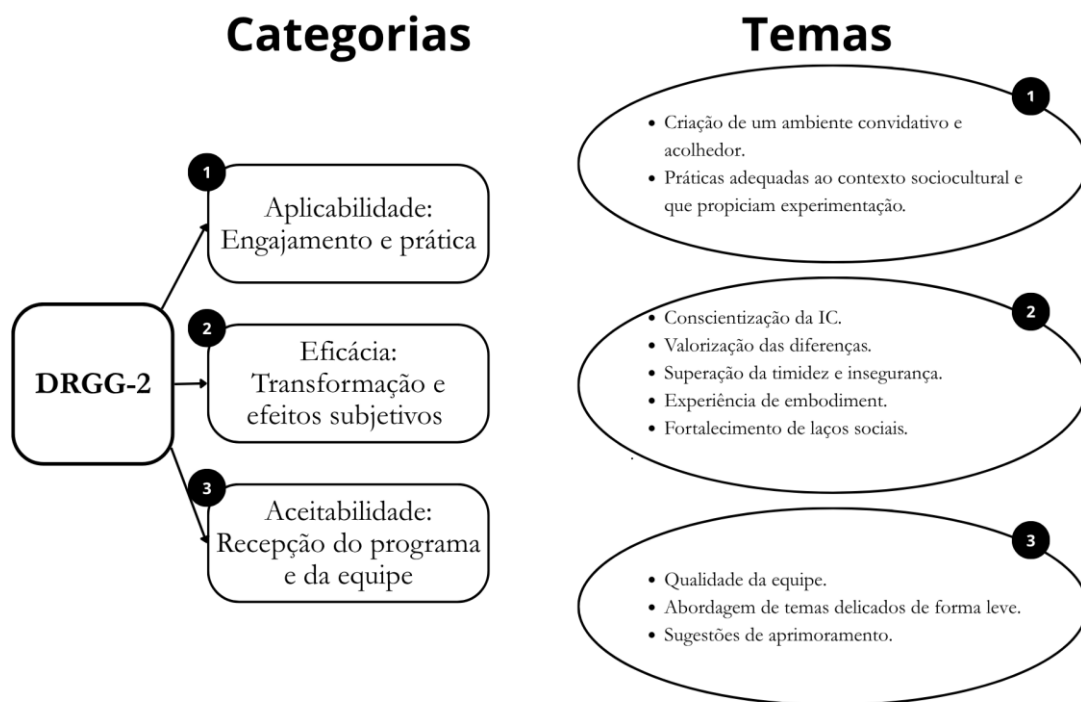
Figura 13. Nuvem de palavras que refletem o programa pedagógico CRIA.



Fonte: O autor (2025).

Em relação à análise dos relatos transcritos obtidos na DRGG-2, optou-se por aplicar os mesmos procedimentos adotados na composição dos resultados da DRGG-1. Assim, a análise de conteúdo foi realizada nas transcrições das discussões ocorridas nas mesmas quatro turmas que compuseram os resultados da DRGG-1. O material discursivo analisado foi, então, agrupado em três categorias semânticas, cada uma voltada a um aspecto da avaliação do programa pedagógico CRIA: (1) Aplicabilidade: engajamento e prática; (2) Eficácia: transformação e efeitos subjetivos; e (3) Aceitabilidade: recepção do programa e da equipe. A Figura 14 ilustra as categorias, bem como os temas que as compõem.

Figura 14. Categorias e temas advindos da DRGG-2.



Fonte: O autor (2025).

A primeira categoria, “Aplicabilidade: Prática e engajamento”, emergiu dos relatos referentes aos conteúdos e atividades desenvolvidas ao longo das aulas do programa. Destacam-se depoimentos que evidenciam o engajamento dos estudantes, especialmente em função de aspectos atitudinais e procedimentais relacionados à aplicabilidade do programa. Observou-se, em primeiro lugar, que as aulas foram percebidas como planejadas e convidativas, contribuindo para romper expectativas prévias em relação à Educação Física e favorecendo a participação ativa dos estudantes. Cabe salientar que os relatos que expressam percepções negativas sobre as aulas de Educação Física, frequentemente estabelecendo comparações, são provenientes de estudantes recém-ingressos no colégio federal e referem-se, portanto, a experiências vivenciadas em outras instituições.

Isto é observado no trecho a seguir: “Porque, tipo assim, no começo, eu achei que ia ser muito chato. Eu sou sincero, eu achei que ia ser muito chato. Eu achei que ia ser péssimo. (...) Mas aí, conforme as aulas foram passando, eu fui cada vez gostando mais, entendendo o projeto em si. Pô, eu fiquei mal que eu perdi a aula de dança. Me deu vontade de realmente estar aqui pra

participar. Porque a Educação Física que eu tive antes de chegar aqui foi sempre, ah, tu faz o que tu quiser.” (E8T3).

Outra estudante complementou, reforçando a importância de as aulas serem planejadas e intencionadas à criação de um ambiente acolhedor e convidativo, mesmo diante de resistências prévias em relação à Educação Física, como evidenciado no trecho a seguir: “...nas outras escolas é sempre assim. Ah! pega a bola, faz o que vocês quiserem. Metade da quadra para os meninos jogando futebol e o resto, faz o que vocês quiserem. E aqui, quando teve o futebol, tipo, meio que ninguém falou, ah! não quero fazer, posso não fazer essa aula. Todo mundo foi e participou, porque tava no projeto, é um projeto que faz a gente querer realmente se envolver, participar das aulas. E eu nunca gostei de fazer educação física” (E10T3).

Neste sentido, estes achados são corroborados por Ataídes *et al.* (2025), que destacam que a criação de um ambiente acolhedor, a valorização dos vínculos sociais e a adoção de metodologias diversificadas impactam positivamente na permanência dos estudantes nas aulas de Educação Física. Por outro lado, diferentes autores identificam fatores que podem contribuir para efeitos contrários. Há 25 anos, Chicati (2000) observou que a repetição de conteúdos, predominantemente esportivos, associada a abordagens centradas no comando ou excessivamente abertas, foi apontada pelos alunos como causa de desinteresse, levando muitos a relatar que “faziam o que queriam” durante as aulas. Ademais, esses fatores ainda parecem se manter atuais: Aniszewski e Henrique (2023) verificaram que a pouca diversificação dos conteúdos — geralmente restritos aos esportes coletivos populares —, a falta de habilidades específicas relacionadas a essas modalidades e a ausência de participação dos estudantes na tomada de decisão do processo de ensino-aprendizagem (por exemplo, na escolha dos conteúdos) contribuem para o desinteresse e, consequentemente, para a abstenção nas aulas de Educação Física

Adicionalmente, é coerente inferir que a maneira como os professores se apresentaram e se comunicaram com os estudantes pode ter sido um fator determinante para os resultados descritos anteriormente. Esse aspecto é ilustrado no trecho a seguir: “O programa em si, tipo assim, foi muito bom. Eu não dava nada pelo projeto, nada mesmo! Tipo assim, quando vocês chegaram lá na sala, eu fiquei tipo assim... Gente, eu pensei que você ia ser tipo insensível, tipo aqueles militares, todo

durão e chato a beça. Mas não, vocês chegaram lá com o maior sorriso. Chegaram já tratando a gente super bem, tipo assim, foi surreal de bom, surreal” (E2T3).

Portanto, a adoção de uma postura acolhedora, simpática e afetuosa — em contraste com abordagens mais rígidas e de caráter militarizado — mostrou-se determinante para a desconstrução de expectativas negativas e para o fortalecimento do interesse dos estudantes pela participação nas aulas. Em consonância com esses achados, Aniszewski e Henrique (2023) destacam que a participação nas aulas de Educação Física é influenciada pela qualidade da relação entre professor e aluno, sugerindo que esse vínculo é determinante para a criação de um ambiente seguro, que favorece tanto a participação quanto a aprendizagem. Além disso, tal vínculo tende a se fortalecer quando o professor demonstra genuíno interesse pelos estudantes, por suas demandas e expectativas. No que se refere à tematização da imagem corporal, essa perspectiva é reforçada por Barker *et al.* (2023), ao apontar que os professores precisam estar atentos à maneira como seu próprio *embodiment* influencia sua identidade e suas práticas profissionais, de modo que esta consciência, adquirida por meio de processos reflexivos ao longo do desenvolvimento profissional, possa favorecer pedagogias mais sensíveis.

Outro aspecto de destaque nesta categoria refere-se aos relatos sobre a escolha das práticas utilizadas para abordar a temática da imagem corporal. Tal evidência reforça a importância de propor atividades adequadas ao contexto sociocultural em que são desenvolvidas. Assim, o fato de a seleção das práticas ter sido pautada também nas percepções dos estudantes durante a primeira fase do estudo configura-se como uma decisão metodológica acertada, conforme ilustram os relatos a seguir: “Eu também gostei bastante da aula de dança. A minha família, ela costuma fazer algumas festas que tem bastante dessas danças, o Baile Charme. E eu também já fiz aula uma vez num projeto da escola. (..) Eu gostei muito de poder voltar a dançar esse estilo de dança por aqui. Eu acho que pra mim foi muito legal porque eu não tinha costume de fazer aula de Educação Física porque eu odiava Educação Física” (E2T1).

Outro trecho que fundamenta este resultado é: “O dia do futebol foi muito divertido. Eu gostava de jogar com meu pai quando eu era pequena, só que já tinha muito tempo. Aí eu achei divertido” (E2T2). E ainda: “Tipo, a do futebol foi maneira. Eu nunca parei pra jogar muito. Minha família e todo mundo que eu conheço gosta muito de futebol, mas nunca foi a minha praia, tá

ligado? Só que aquela hora foi muito legal, muito maneiro” (E7T3). Adicionalmente, esta relação também foi vista para as outras atividades do programa. Isto é observado no trecho a seguir: “Ah, foi muito bom, porque, tipo assim, é uma coisa que eu tô acostumada. Eu fiz Muay Thai, acho que foi o quê? Um ano e pouquinho. Eu gostei muito. Tipo assim... Ah, pude mostrar um pouco do que eu já aprendi, né? Então eu gostei bastante” (E2T3). Outra estudante complementou dizendo: “Então, a que me marcou foi a mesma também, só que foi um outro pedaço do treino. Foi aquele rolamento que a gente fez ali (...) Eu treino desde pequena, aí eu parei por um tempo e voltei a treinar, e pretendo não parar nunca mais. Mas eu comecei por causa do meu pai. Então, eu criei esse amor pelo esporte, dessa forma. (...) É a confiança que a gente cria treinando. Foi muito bom. De verdade, foi muito bom” (E5T3).

Conforme ilustrado anteriormente, as atividades propostas apresentavam, em muitos casos, vínculos afetivos ou experiências prévias por parte dos estudantes, o que possivelmente favoreceu o engajamento observado. Entretanto, tal envolvimento também se manifestou entre aqueles que não compartilhavam dessas experiências, indicando que outros fatores pedagógicos podem ter contribuído para sua participação. Isto é ilustrado no trecho a seguir: “Acho que foi legal. Até futebol, gente. Eu odiava futebol! Quando falaram que era futebol, nossa, foi triste. Mas, assim, jogando e fazendo as coisas, foi muito legal. Foi uma forma que eu acho que também dá pra descontrair, assim. Foi divertido, não foi nada pesado. Então, eu acho que foi uma forma legal da gente conseguir, assim, interagir um com o outro” (E2T1).

Em relação a aula de dança, uma aluna comentou: “A primeira que foi a da dança, eu sou muito desengonçada. (...) Não sei dançar nada. E na hora ali foi muito bom porque eu pude perceber que não era só eu que estava ali travada, perdida. (...) Tinha outras pessoas ali também e foi tipo, ah, eu tenho muita vergonha de fazer as coisas na frente das pessoas, e ver todo mundo ali junto foi algo muito bom, Algo tipo, ah, não preciso me preocupar tanto. Vou tentar dançar também e ninguém tá olhando assim pra mim. Eu posso simplesmente só tentar dançar. Foi algo muito legal, foi algo muito bom” (E9T4). O mesmo foi observado na yoga e artes marciais: “Então, eu acho também que nessas aulas eu tive a oportunidade de aprender também coisas novas. Eu nunca tinha feito uma aula de yoga, por exemplo. E aí foi o babado que eu gostei demais. E depois foi os golpes também que eu me senti a lutadora depois” (E2T4)”

No que se refere tanto ao planejamento quanto à adequação do conteúdo ao contexto sociocultural para o engajamento dos estudantes — aspecto observado pelos professores-pesquisadores e emergente nos relatos da DRGG-2 —, este encontra sustentação teórica em diferentes elementos de sua constituição. Em primeiro lugar, destaca-se a seleção dos conteúdos e atividades com base em uma abordagem que considerou o contexto sociocultural dos estudantes, em consonância com perspectivas pedagógicas fundamentadas na criticidade (Freire, 2019; Neira; Nunes, 2006, 2009). Em segundo lugar, o programa oportunizou aos estudantes atuarem como agentes ativos em sua elaboração, por meio dos relatos coletados na DRGG-1, o que lhes conferiu participação efetiva na tomada de decisões sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem. Esse aspecto é corroborado por autores que apontam que a participação dos estudantes nesse processo é um fator determinante para o interesse e o engajamento nas aulas de Educação Física (Aniszewski; Henrique, 2023).

Adicionalmente, é plausível afirmar que o conteúdo utilizado no programa pedagógico CRIA mostrou-se de forma diversificada, incorporando danças, futebol, yoga e lutas, atendendo, assim, às recomendações dos autores mencionados anteriormente (Aniszewski; Henrique, 2023; *Ataídes et al.*, 2025). Embora o futebol — um dos esportes mais comumente trabalhados nas aulas de Educação Física escolar no Brasil — tenha sido utilizado, é possível inferir que a forma como foi abordado diferenciou-se das experiências prévias de alguns estudantes, conforme relatado: “E aqui, quando teve o futebol, tipo, meio que ninguém falou, ah! não quero fazer, posso não fazer essa aula. Todo mundo foi e participou, porque estava no projeto, é um projeto que faz a gente querer realmente se envolver, participar das aulas. E eu nunca gostei de fazer educação física” (E10T3), e “Acho que foi legal. Até futebol, gente. Eu odiava futebol! Quando falaram que era futebol, nossa, foi triste. Mas, assim, jogando e fazendo as coisas, foi muito legal. Foi uma forma que eu acho que também dá pra descontrair, assim. Foi divertido, não foi nada pesado...” (E2T1).

Sendo assim, com base nos relatos dos estudantes, é possível afirmar que a aplicabilidade do programa pedagógico CRIA esteve vinculada ao engajamento e à participação ativa dos estudantes nas práticas propostas. Esses aspectos foram favorecidos pela criação de um ambiente acolhedor pelos professores-pesquisadores e por um planejamento pedagógico que permitiu a adequação dos conteúdos ao contexto sociocultural dos participantes.

No que se refere à avaliação subjetiva da eficácia do programa pedagógico CRIA, a segunda categoria, intitulada “Eficácia: transformação e efeitos subjetivos”, emerge dos relatos que expressam as percepções dos estudantes acerca das mudanças e dos efeitos subjetivos promovidos pelo programa. Contudo, antes de apresentar essa categoria, alguns esclarecimentos se fazem necessários.

É relevante destacar o caráter predominantemente quantitativo frequentemente atribuído ao conceito de eficácia ou efetividade em programas de intervenção sobre imagem corporal, como indicado em diferentes estudos de revisão (Guest et al., 2022; Kusina & Exline, 2019; Yager et al., 2013). Nesses casos, a eficácia costuma ser associada à identificação de mudanças estatisticamente significativas entre os momentos pré e pós-intervenção, com base em escores oriundos de escalas psicométricas voltadas à mensuração de variáveis relacionadas à imagem corporal.

Entretanto, Barker *et al.* (2023) chamam atenção para o fato de que, embora grande parte dos estudos de intervenção em imagem corporal seja orientada por princípios epistemológicos e metodológicos das ciências pós-positivistas — como a mensuração da variável em diferentes momentos —, os professores de Educação Física não estão necessariamente vinculados às mesmas normas científicas que os pesquisadores. Dessa forma, intervenções pautadas em delineamentos experimentais podem divergir das epistemologias e práticas pedagógicas cotidianas dos docentes. Assim, enfatiza-se a importância de que os professores adotem uma postura crítica e reflexiva, reconhecendo que os estudantes podem experienciar e ressignificar diferentes percepções sobre si mesmos, a depender dos contextos nos quais estão inseridos.

Nesse sentido, o presente estudo reconhece a relevância da avaliação quantitativa da eficácia do programa — conforme apresentado na Seção 6.3.2. Todavia, salienta-se que mudanças estatisticamente significativas em escores de escalas de imagem corporal não são suficientes para abarcar a complexidade das transformações subjetivas desencadeadas por processos pedagógicos. Assim, com o objetivo de evidenciar o caráter educativo do programa pedagógico CRIA e aprofundar a compreensão acerca das transformações e efeitos subjetivos manifestos nas percepções e ressignificações dos estudantes, optou-se por avaliar sua eficácia também a partir dos relatos obtidos na DRGG-2, utilizando uma abordagem qualitativa.

Deste modo, a segunda categoria surge partir das percepções dos estudantes sobre as transformações e os efeitos promovidos pelo programa pedagógico CRIA. Inicialmente, destaca-se a tomada de consciência em relação aos principais temas relacionados à imagem corporal, e consequentemente, a uma mudança de perspectiva pessoal sobre esses temas e suas aplicações práticas. Tal aspecto é ilustrado no trecho a seguir: “Imagem corporal é tanto o que você tem na sua cabeça quanto o que tem na verdade, na realidade. Pra mim é isso” (E7T3).

Isto é complementado no próximo trecho, que evidencia a imagem corporal como algo que transcende a aparência: “Eu acho que, como vocês têm enfatizado desde o início, é a forma como a gente sente o nosso corpo e a forma como a gente se expressa também. Além do que nós falamos, é a forma como nós nos comportamos no nosso corpo. (...) Todas as aulas voltaram para esse mesmo nicho da imagem corporal. Foi bem interessante, porque não era algo, tipo assim, só futebol. E aí, quando falou assim, meu Deus, é futebol, eu assustei. Eu tomei um susto e falei, meu Deus, estava tão bom até aqui. (...) Então, perceber o meu corpo foi bom no futebol. Foi bom nas artes marciais também, né? Na dança também foi divertido. E eu acho que é importantíssimo” (E6T1).

Nesse sentido, observou-se que o programa foi capaz de promover um aprendizado coerente com a literatura científica sobre o tema, possibilitando que os estudantes compreendessem que a representação mental do corpo (Schilder, 1980) transcende os aspectos perceptivos (aparência) e abrange também dimensões atitudinais — como pensamentos, sentimentos e comportamentos (Cash; Smolak, 2012). Tal achado adquire relevância ao se considerar que, na BNCC, não há uma delimitação epistemológica explícita sobre a imagem corporal, sendo o tema abordado de modo indireto — o que pode contribuir para interpretações equivocadas por parte de docentes e, consequentemente, de estudantes (Almeida *et al.*, 2023).

Foi possível observar que essa mudança de perspectiva está associada a uma compreensão pautada na valorização das diferenças, o que contribuiu para o desenvolvimento de maior confiança. Como se observa no trecho a seguir: “Ah, eu ia falar que com as aulas eu pude perceber que ser diferente não é uma coisa, tipo ah meu Deus! Ser diferente é tipo assim, mano, tá tudo bem. Eu tenho o meu jeito, você tem o seu jeito, a gente se respeita. E é isso, com as aulas eu também pude ter mais confiança, mais em mim. Gostei muito” (E2T4). Esse achado sugere que o programa contribuiu para o desenvolvimento de uma ampla conceituação de beleza — um componente

central da imagem corporal positiva. Conforme argumentam Tylka e Wood-Barcalow (2015), tal concepção envolve a valorização de múltiplas formas de aparência, englobando tanto atributos físicos estáveis quanto aspectos modificáveis, como o estilo pessoal e a expressão individual. Nessa perspectiva, a beleza é compreendida de maneira inclusiva e relacional, integrando características internas como a confiança e a personalidade.

Adicionalmente, foi observado que as aulas do programa foram capazes de promover efeitos positivos na redução da insegurança e timidez dos estudantes. Os trechos a seguir ilustram esta observação: “Eu estava com muita vergonha de fazer o negócio de yoga na frente de todo mundo. Eu pensei, meu Deus, vai estar todo mundo me olhando. Mas conforme o tempo, eu pensei que ninguém liga pro que eu tô fazendo. Então, acho que a insegurança que eu tinha diminuiu bastante com as aulas de Educação Física” (E3T3). Segundo os estudantes, esses efeitos foram observados no ambiente escolar, nas relações com a turma, como ilustrado no trecho a seguir: “Mas quando eu cheguei aqui, já tava todo mundo muito fechado. Depois das aulas de Educação Física, parece que as pessoas foram se soltando mais. Aí eu mesma me senti mais confortável de interagir com as pessoas” (E2T3).

Além disso, tais efeitos também foram percebidos em contextos externos à escola, como evidenciado no relato de um estudante que reportou sentir diferença em suas experiências no teatro: “As aulas de Educação Física ajudaram, me deixaram mais confortável fazer essas apresentações. Aí, nas apresentações mais recentes, eu tive mais conforto pra fazer, fui mais espontâneo, consegui ter mais conforto pra estar lá na frente, fazendo... mais realista, conseguindo interpretar melhor. Com toda essa expressão aqui, com toda essa liberdade aqui, isso foi me transformando para conseguir estar interagindo melhor em outros lugares, em outras partes, áreas da minha vida”. Esse achado revela um impacto significativo do programa, sobretudo ao se considerar que adolescentes que não se percebem em conformidade com os padrões de aparência socialmente valorizados tendem a sentir a necessidade de ocultar o próprio corpo e adotar comportamentos de evitação quando expostos diante de seus pares (Tort-Nasarre et al., 2023). Tais comportamentos podem gerar repercussões negativas em aspectos psicossociais (Senín-Calderón et al., 2017) — como sintomas depressivos e de ansiedade — e também em aspectos acadêmicos, manifestando-se, por exemplo, na não participação nas aulas e no desinteresse escolar (Aniszewski; Henrique, 2023).

Outro aspecto relevante nesta categoria foi a percepção de um corpo integrado, indicando uma experiência de *embodiment* vivida pelos estudantes, a qual pode ter promovido transformações duradouras. Neste sentido, a atividade de yoga é evidenciada pelo relato a seguir: “E no yoga ali, tipo, eu tenho uma coisa que eu não consigo não parar de pensar. Minha mente, 24 horas, tá pensando em alguma coisa. E ali, quando você começou a falar pra gente deitar, relaxar e tentar não pensar em nada, só se conectar e sentir o nosso corpo, foi algo muito bom, que eu, tipo, queria levar pro resto da minha vida. Que tipo, nossa, foi um momento muito bom pra mim, que você também falou algumas coisas e disse pra gente desacelerar e tudo mais, aí, tipo, marcou bastante o meu coraçãozinho” (E9T3). Em consonância com este achado, diversos autores destacam que o yoga fortalece a conexão com o próprio corpo e possibilita uma vivência mais plena e consciente de si, a partir de uma concentração intencional nas sensações e experiências corporais do momento presente, sendo essa conexão associada a imagem corporal positiva (Borden; Cook-Cottone, 2022; Cox; Tylka, 2020).

Ainda nesta categoria, ressalta-se a importância, para os estudantes, de se sentirem conectados não apenas consigo mesmos, mas também uns com os outros. Deste modo, é possível afirmar que o programa pôde contribuir para o fortalecimento dos laços sociais, promovendo uma cultura de respeito e afeto, como evidenciado nos trechos a seguir: “Até porque a nossa turma agora a gente está se falando bastante, mas antes a gente não se falava. Era tudo muito separadinho. Então, eu acho que as aulas também serviram bastante para a gente se conhecer melhor. Isso foi muito importante também” (E1T4). E ainda: “Porque é sobre amizade, risada e companheirismo também. Porque a nossa turma não era... gente, a gente não era nem um pouco amigo, entendeu? (...) Mas a gente se juntou e tal, e tipo, pra mim é muito importante” (E7T4). Neste sentido, trata-se de um resultado relevante, uma vez que os vínculos sociais, especialmente entre os pares, são determinantes para a formação da imagem corporal (Schaefer et al., 2017), para o processo de ensino-aprendizagem (Ataídes et al., 2025) e para o próprio desenvolvimento dos adolescentes (Galliher; Kerpelman, 2012). Assim, é coerente afirmar que relações sociais positivas podem gerar impactos benéficos em múltiplas dimensões da vida dos estudantes.

Por fim, ao avaliar a eficácia do programa a partir das percepções dos estudantes, observou-se que o programa pedagógico CRIA foi eficaz em promover transformações e efeitos subjetivos importantes — não apenas em aspectos relacionados à imagem corporal, mas também em

dimensões complementares do desenvolvimento pessoal e social. Esses achados conduzem à discussão da terceira categoria, que aborda a aceitabilidade do programa segundo a perspectiva dos estudantes.

A terceira categoria, intitulada “Aceitabilidade: recepção do programa e da equipe”, emerge dos relatos em que os estudantes analisam os pontos positivos e os aspectos passíveis de aprimoramento tanto do programa quanto da atuação da equipe de professores-pesquisadores. O primeiro ponto a destacar é o reconhecimento, por parte dos estudantes, da atuação da equipe, frequentemente elogiada por sua capacidade de engajamento, carisma, respeito e acolhimento. Tal percepção é ilustrada nos trechos a seguir: “Porque vocês, a equipe no geral é muito carismática. Eu chego aqui cansada, (...) a gente dorme tarde, aí a gente chega aqui acabado, com saco pra nada. Aí vocês vêm propondo uma atividade super legal, que não vejo de forma legal a princípio. Só que vocês fazem a ideia parecer legal, porque vocês são muito carismáticos e animados. Aí quando vocês vão começando a falar, a gente vai entrando nesse ânimo que vocês dão pra gente e a gente fica inspirado em participar da aula também” (E3T2).

Isso é complementado pelo relato de outra estudante: “Eu, particularmente, gostei muito. Vocês foram muito respeitosos, muito carinhosos com a gente, bem receptivos também. Então, na minha opinião, não tem nada pra mudar o jeito que vocês se apresentam e ensinam a gente. Eu gostei bastante e é isso. Eu aprendi com isso” (E3T4). Nessa perspectiva, a postura da equipe é reconhecida como um fator determinante para o êxito do programa, uma vez que, segundo os participantes, ela influenciou positivamente o interesse em participar ativamente das aulas e, consequentemente, em se engajar na construção de seus próprios conhecimentos. Esse achado encontra respaldo teórico ao se considerar que tal postura favoreceu o estabelecimento de vínculos positivos entre professores-pesquisadores e estudantes — elemento amplamente reconhecido como essencial no processo de ensino-aprendizagem (Ansari et al., 2020; Aspelin; Eklöf, 2022; Borremans et al., 2025; Longobardi et al., 2024).

Outro ponto de destaque nesta categoria refere-se a relevância dos temas abordados pelo programa, frequentemente descritos como sensíveis ou delicados para adolescentes: “Eu acho que o programa é bom, eu acho que ele é necessário. E que a gente trazer esse assunto da imagem corporal, do corpo, da gente se conhecer, eu acho que é muito importante. Porque as pessoas não

pensam, às vezes, nisso” (E6T3). Essa percepção é corroborada pelo relato de outra estudante: “É, apesar de serem tópicos, né, muito, como é que fala? Sensíveis pra gente, pelo menos pra mim, sobre autoestima, autoimagem, é uma coisa que afeta muito os adolescentes, principalmente de hoje em dia. Então, apesar de terem sido temas muito sensíveis, foram muito importantes, são muito importantes. E é algo novo pra gente, porque não é uma coisa que a gente vê normalmente” (E3T4).

Neste sentido, este achado evidencia a importância de o programa pedagógico ter sido implementado na escola com estudantes do Ensino Médio. Pois a literatura aponta que a adolescência constitui um período particularmente crítico para o desenvolvimento da imagem corporal (Markey, 2010; Voelker; Reel; Greenleaf, 2015). Assim, este achado se torna particularmente relevante se considerados os desafios envolvidos na tematização desse conteúdo junto a essa população, especialmente no ambiente escolar: (1) a possibilidade de que as discussões sobre o tema atuem como fatores de influência proximal, desencadeando respostas de autorregulação ou comportamentos maladaptativos (Cash, 2011); (2) o papel de professores e pares como agentes de influência, exigindo do docente atenção não apenas às suas próprias falas e atitudes, mas também às dos estudantes durante as aulas (Schaefer *et al.*, 2017); (3) a necessidade de considerar os múltiplos recortes interseccionais presentes no contexto escolar e suas implicações para a discussão sobre imagem corporal (Landor *et al.*, 2024); e (4) as especificidades da Educação Física escolar, tradicionalmente associada a um espaço em que comparações corporais são favorecidas, dada a centralidade do corpo como objeto de estudo (Barker *et al.*, 2023).

Embora haja reconhecimento quanto à relevância dos temas, destaca-se como fator fundamental a forma como foram abordados. Isso é evidenciado no trecho a seguir: “Eu só acho que vocês abordaram temas difíceis, sensíveis, de uma forma muito leve. Eu gostei bastante. Uma coisa que era pra ser difícil foi muito fácil, porque era tudo muito descontraído, sabe?” (E1T4). A partir disto, é possível afirmar que os estudantes reconheceram as aulas do programa pedagógico CRIA como um espaço seguro e acolhedor, no qual temas complexos puderam ser tratados de forma leve e descontraída, sustentados por relações de respeito e confiança mútua. A relevância desse achado é corroborada por Schubring et al. (2021), que destacam que a abordagem da imagem corporal requer a construção de vínculos de confiança entre professores e estudantes, bem como entre os próprios alunos. Ademais, considerando o caráter interseccional dos ideais corporais e a diversidade presente nas salas de aula contemporâneas, evidencia-se a necessidade de estratégias

pedagógicas flexíveis e corporificadas, capazes de promover o desenvolvimento gradual e sensível dos estudantes.

Por fim, destacam-se as sugestões apresentadas pelos estudantes para o aprimoramento do programa. Entre elas, inclui-se o aumento da duração do programa, como evidenciado no trecho a seguir: “O programa é ótimo. Ele tem muitas qualidades. Eu acho que ele poderia ser muito mais extenso. Com mais aulas de yoga. Mas eu acho também que ele é bom do jeito que ele é. Só tem esse problema que ele é muito pequeno” (E6T3). Nesse sentido, é importante salientar que, dos sete encontros realizados com as turmas, três foram destinados a procedimentos relacionados à pesquisa — como a aplicação dos termos de assentimento e consentimento, além das escalas psicométricas (DRGG-1 e DRGG-2) —, o que exigiu a distribuição dos conteúdos pedagógicos nos quatro encontros restantes.

Adicionalmente, a duração do programa esteve condicionada ao calendário escolar, respeitando as datas previamente acordadas entre a equipe de professores-pesquisadores e a instituição, ilustrando uma flexibilização metodológica esperada comum em estudos realizados no “mundo real” como o ambiente escolar (Diedrichs *et al.*, 2021). Ademais, observa-se na literatura uma ampla variação no número de aulas em programas pedagógicos voltados à imagem corporal no contexto escolar, oscilando entre uma única aula (Bell *et al.*, 2021a; Bell *et al.*, 2021b; Bird *et al.*, 2013; Craddock *et al.*, 2024; Diedrichs *et al.*, 2015) e oito ou mais aulas (Barkhordari-Sharifabad *et al.*, 2020; Duffy *et al.*, 2021; Golan *et al.*, 2013; Niide *et al.*, 2013). Ainda, assim como o programa pedagógico CRIA, alguns estudos também adotaram o formato de quatro aulas (Gordon *et al.*, 2021; Halliwell *et al.*, 2018; Mahon *et al.*, 2023; Yager *et al.*, 2023).

Outra sugestão refere-se à ampliação do tempo destinado à realização das atividades, conforme observado no relato: “Mas não é nada demais. É porque quando você falava pra gente fazer alguma atividade, você dava muito pouco tempo, eu ficava me sentindo pressionada. Aí se você desse um pouquinho mais de tempo, acho que daria mais pra pensar. Só isso” (E3T4). Nesse sentido, é compreensível que os estudantes tenham apresentado tais percepções, considerando que as aulas foram planejadas para 60 minutos, em conformidade com a carga horária das aulas de Educação Física no colégio federal — estruturadas em dois tempos de 40 minutos. Contudo, por recomendação da coordenação, foi necessário reservar os 10 minutos iniciais e finais para o

deslocamento dos estudantes até o complexo poliesportivo e para a troca de roupa para o uniforme de Educação Física. Ademais, diversos programas de imagem corporal também adotaram a duração de 60 minutos por aula (Bell *et al.*, 2021a; Bell *et al.*, 2021b; Halliwell *et al.*, 2015; Halliwell *et al.*, 2016; Machado *et al.*, 2018).

Também foi mencionada a necessidade de um maior número de atividades práticas: “Eu queria que tivesse mais atividade prática, de jogo” (E3T2). O que é igualmente compreensível que parte dos estudantes tenha manifestado esse desejo em detrimento dos momentos de discussão. Uma vez que o componente prático é fortemente evidenciado no currículo de Educação Física (Brasil, 2018). No entanto, em consonância com os achados da DRGG-1, as rodas de conversa foram indicadas pelos próprios alunos como estratégias relevantes para abordar a temática da imagem corporal nas aulas. Tal perspectiva é corroborada por Kerner *et al.* (2022), que destacam que práticas corporais desassociadas de momentos reflexivos sobre a imagem corporal tendem a não gerar mudanças significativas. Dessa forma, buscou-se um equilíbrio adequado entre as atividades práticas e os espaços de reflexão em grupo.

Por fim, destacou-se a sugestão de uma participação mais ativa dos demais membros da equipe na condução das atividades, como ilustram os trechos a seguir: “Eu queria ter ouvido um pouquinho mais dos outros também. Não só de você, MV, mas eu gostaria de ter ouvido mais dos outros também” (E2T3) e “Então, todo mundo é muito legal, só que você deveria falar mais, porque você também é muito legal (Fala direcionada a um dos membros da equipe)” (E3T4). Sobre isto, no planejamento da pesquisa, cada professor-pesquisador recebeu atribuições específicas voltadas a facilitar o desenvolvimento do programa. Embora todos tenham participado da execução das atividades e das interações com os estudantes, a condução das aulas ficou majoritariamente sob responsabilidade do professor-pesquisador autor desta tese. O desejo manifestado pelos estudantes por uma maior participação dos outros professores-pesquisadores evidencia que a equipe como um todo foi bem recebida, reforçando o vínculo estabelecido entre equipe e estudantes.

Portanto, no que tange a aceitabilidade, compreende-se que o programa foi bem recebido pelos estudantes, destacando-se como elementos fundamentais a forma como a equipe conduziu as aulas e a relevância dos temas abordados de maneira leve e descontraída. Observa-se, ainda, que os aspectos indicados como passíveis de aprimoramento se referem, em sua maioria, a dimensões

procedimentais e metodológicas, frequentemente condicionadas pelas circunstâncias do contexto escolar (como a duração do programa e o tempo destinado às atividades) ou por escolhas metodológicas (como a quantidade de atividades práticas e o papel desempenhado pelos membros da equipe)

Para concluir esta discussão, é necessário apontar algumas limitações do presente estudo. Primeiramente, as recomendações de diferentes autores quanto à realização de coletas de follow-up — preferencialmente três meses após a implementação do programa (Yager et al., 2013; Kusina; Exline, 2019) — não puderam ser seguidas devido ao tempo reduzido disponível para a escrita deste trabalho. Contudo, os mesmos autores identificam que os efeitos estatisticamente significativos de programas de imagem corporal tendem a diminuir em magnitude ou cessar nas análises realizadas no follow-up. Nesse sentido, considera-se relevante que futuras investigações realizem o follow-up em tempo oportuno, preferencialmente com o uso de métodos mistos.

Outra limitação refere-se à descontinuidade da tematização da imagem corporal com as turmas participantes por parte da equipe. Foi possível apenas a realização de uma palestra, na qual os resultados da pesquisa foram apresentados e discutidos com a comunidade escolar. Ainda assim, Yager et al. (2013) recomendam que atividades recorrentes sobre imagem corporal — como oficinas, rodas de conversa e palestras — sejam oportunizadas de forma contínua, favorecendo a consolidação dos efeitos observados.

Do mesmo modo, até onde se tem conhecimento, nenhum outro programa pedagógico de imagem corporal positiva desenvolvido nas aulas de Educação Física no Brasil considerou, em sua elaboração, as percepções dos estudantes na tomada de decisão sobre a seleção dos conteúdos, integrando o currículo de Educação Física a uma abordagem pós-crítica articulada ao modelo socioestrutural-interseccional da imagem corporal. Acredita-se que este estudo possa contribuir de forma significativa para o avanço do campo de estudo, pesquisa e prática da imagem corporal no contexto da Educação Física Escolar, fornecendo subsídios teóricos e empíricos para ações que busquem expandir e legitimar a importância da imagem corporal na escola, tanto em termos de práticas pedagógicas em diferentes contextos quanto em movimentos voltados à construção de currículos e formação docente.

7 CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo elaborar e avaliar um programa pedagógico de imagem corporal positiva, implementado nas aulas de Educação Física para estudantes do Ensino Médio. O desenvolvimento do programa “Corpos Reais e Imagens Autênticas (CRIA)” envolveu diferentes etapas e processos, configurando-o como uma intervenção complexa. Em sua elaboração, foram consideradas não apenas as contribuições da literatura científica sobre imagem corporal, mas também referenciais teóricos da Educação e da Educação Física, bem como as orientações da BNCC. Ademais, destaca-se a participação ativa dos estudantes na tomada de decisões sobre a seleção dos conteúdos que compuseram o programa.

A avaliação do programa — contemplando aplicabilidade, eficácia e aceitabilidade — foi conduzida de modo múltiplo, a partir de abordagens quantitativa e qualitativa. Identificaram-se fatores relevantes que influenciaram sua aplicabilidade, tanto nas observações da equipe de professores-pesquisadores quanto nas percepções dos estudantes. Esses fatores envolveram componentes atitudinais e procedimentais relacionados aos professores, aos estudantes e ao próprio contexto escolar.

A eficácia, avaliada quantitativamente por meio de escalas psicométricas e qualitativamente por meio dos relatos dos estudantes, indicou que o programa promoveu, de forma objetiva, uma tendência de melhora na apreciação corporal e na autoestima, além de impactar positivamente a estima corporal. Subjetivamente, observou-se que o programa contribuiu para transformações percebidas pelos estudantes, incluindo a ampliação da consciência sobre a imagem corporal e mudanças na forma como compreendem o tema e suas manifestações no cotidiano. Evidenciou-se também uma valorização das diferenças, aumento da confiança, superação da timidez e da insegurança dentro e fora do contexto escolar, vivências de embodiment que favoreceram a percepção de um corpo integrado e o fortalecimento dos laços sociais, culminando na promoção de uma cultura de respeito e afeto entre os estudantes.

No que se refere à aceitabilidade — avaliada a partir dos relatos dos participantes — é possível afirmar que o programa foi bem recebido, destacando-se a qualidade da equipe, a relevância dos conteúdos e o modo como foram tematizados. Os poucos pontos de aprimoramento indicados foram majoritariamente condicionados ao contexto escolar e aos próprios procedimentos da pesquisa.

Por fim, à luz dos resultados observados e discutidos, é possível responder ao problema norteador deste estudo: um programa pedagógico voltado à imagem corporal positiva, elaborado e implementado nas aulas de Educação Física Escolar, pode favorecer o desenvolvimento de um olhar crítico que conceba a beleza de forma ampliada, pautada no respeito e na valorização das diferenças. Tal programa é capaz de promover impactos objetivos e subjetivos positivos na imagem corporal de adolescentes, refletindo-se em múltiplas dimensões de suas vivências dentro e fora do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALL PARTY PARLIAMENTARY GROUP ON BODY IMAGE. **Reflections on body image**. 2012. Disponível em: <www.ymca.co.uk/bodyimage/report>. Acesso em: 10 out. 2023.

ALMEIDA, A. B. de. Consciência cristã e fundamentalismo religioso no Brasil: uma análise sobre os impactos políticos-midiáticos na formação da consciência crítica. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, v. 47, n. 01, p. 18-31, 2021.

ALMEIDA, V. A. R.; HUGUENIN, F. M.; MORGADO, F. F. R. Physical Education and Body Image: interfaces from the national common curricular. **SciELO Preprints**, [S. l.], 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.5668. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5668>. Acesso em: 12 out. 2023.

AMARAL, A. C. S.; MEIRELES, J. F. F.; NEVES, C. M.; MORGADO, F. F. R.; FERREIRA, M. E. C. Cross-Cultural Adaptation and Psychometric Properties of SATAQ-4R for Brazilian Adolescents. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 27, p. 265-277, 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANACLETO, T. S.; BORGIO, J. G. F.; LOUZADA, F. M. Daytime sleepiness in elementary school students: the role of sleep quality and chronotype. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 56, e63, 2022. DOI: 10.11606/s1518-8787.2021055004124.

ANISZEWSKI, E.; HENRIQUE, J. Relação entre a satisfação da competência, autonomia e vínculos sociais e o desinteresse pelas aulas de educação física no ensino fundamental. **Educação em Revista**, v. 39, e36854, 2023. DOI: 10.1590/0102-469836854.

ANSARI, A.; HOFKENS, T. L.; PIANTA, R. C. Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. **Journal of Applied Developmental Psychology**, Amsterdam, v. 71, e101200, 2020.

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva**: a fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. v. 1.

ASPELIN, J.; EKLÖF, A. In the blink of an eye: understanding teachers' relational competence from a micro-sociological perspective. **Classroom Discourse**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 69–87, 2022. DOI: 10.1080/19463014.2022.2072354.

ATAIDES, W. L. de; REIS, A. G.; OLIVEIRA, J. C. de. Práticas pedagógicas em educação física: contribuições para a motivação estudantil e permanência escolar. **REVISTA FOCO**, João Pessoa, v. 18, n. 6, p. e8998, 2025.

AVALOS, L.; TYLKA, T. L.; WOOD-BARCALOW, N. The Body Appreciation Scale: Development and psychometric evaluation. **Body Image**, Amsterdam, v. 2, n. 3, p. 285-97, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARKER, D.; VAREA, V.; BERGENTOFT, H.; SCHUBRING, A. Body image in physical education: A narrative review. **Sport, Education and Society**, [S. l.], v. 28, n. 7, p. 824-841, 2023.

BARKHORADRI-SHARIFABAD, M.; VAZIRI-YAZDI, S.; BARKHORADRI-SHARIFABAD, M. The effect of teaching puberty health concepts on the basis of a health belief model for improving perceived body image of female adolescents: a quasi-experimental study. **BMC Public Health**, v. 20, n. 1, 20 mar. 2020. DOI: 10.1186/s12889-020-08482-2.

BELL, B. T. et al. Body talk in the digital age: a controlled evaluation of a classroom-based intervention to reduce appearance commentary and improve body image. **Health Psychology Open**, v. 8, n. 1, 2021. DOI: 10.1177/20551029211018920.

BELL, B. T. et al. Digital bodies: a controlled evaluation of a brief classroom-based intervention for reducing negative body image among adolescents in the digital age. **British Journal of Educational Psychology**, v. 92, n. 1, p. 280-298, fev. 2022. DOI: 10.1111/bjep.12449.

BERLUCCHI, G.; AGLIOTI, S. M. The body in the brain revisited. **Experimental Brain Research**, Berlim, v. 200, p. 25-35, 2010.

BIRD, E. L. et al. Happy Being Me in the UK: a controlled evaluation of a school-based body image intervention with pre-adolescent children. **Body Image**, v. 10, n. 3, p. 326-334, set. 2013. DOI: 10.1016/j.bodyim.2013.02.008

BODY IMAGE. Aims and Scope. **Science Direct**, [S. l.]. Disponível em: www.sciencedirect.com/journal/body-image/about/aims-and-scope. Acesso em: 5 out. 2023.

BORDEN, A.; COOK-COTTONE, C.. Yoga and eating disorder prevention and treatment: a comprehensive review and meta-analysis. In: **Yoga for positive embodiment in eating disorder prevention and treatment**. [S. l.]: Springer, 2022. p. 97-134.

BORREMANS, L. F. N.; DERYCK, A.; SPILT, J. L. “It’s a way of being for a teacher”: Multiple perspectives on relationship-building competencies in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 159, e104979, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais... **Conselho Nacional de Saúde**, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

BROWN, B. B. Adolescents' relationships with peers. In: LERNER, R. M.; STEINBERG, L. (org.). **Handbook of adolescent psychology**. 2. ed. New Jersey: John Wiley & Sons, 2004.

BULLARD, N. et al. Yoga as a therapeutic intervention for body image in the pediatric population: a systematic review. **Journal of Eating Disorders**, London, v. 13, n. 222, 2025. DOI: 10.1186/s40337-025-01386-9.

BYRNE, L. Neuroscientific perspectives on body image. In: CASH, T. F. (ed.). **Encyclopedia of body image and human appearance**. Norfolk: Elsevier Academic Press, 2012.

CARMONA, J.; TORNERO-QUINONES, I.; SIERRA-ROBLES, A. Body image avoidance behaviors in adolescence: A multilevel analysis of contextual effects associated with the physical education class. **Psychology of Sport and Exercise**, Amsterdam, v. 16, p. 70-78, 2015.

CASH, T. F. Body image: past, present, and future. **Body Image**, Amsterdam, v. 1, n. 1, p. 1-5, 2004.

CASH, T. F. Cognitive-behavioral perspectives on body image. In: CASH, T. F. (ed.). **Encyclopedia of body image and human appearance**. Norfolk: Elsevier Academic Press, 2012a.

CASH, T. F. Cognitive-behavioral perspectives on body image. In: CASH, T. F.; PRUZINSKI, T. (org.). **Body Image: a handbook of theory, research, and clinical practice**. New York: Guilford Press, 2002.

CASH, T. F. Cognitive-Behavioral Perspectives on Body Image. In: CASH, T. F.; SMOLAK, L. (org.). **Body image: a handbook of science, practice, and prevention**. 2. ed. New York: Guilford press, 2011.

CASH, T. F.; FLEMING, C. E. The impact of Body Image Experiences: Development of the Body Image Quality of Life Inventory. **International Journal of Eating Disorders**, Hoboken, v. 31, n. 4, p. 455–460, 2002. DOI: 10.1002/eat.10033.

CASH, T. F.; PRUZINSKI, T. (org.). **Body images: development, deviance, and change**. The Guilford Press, 1990.

CASH, T. F.; PRUZINSKI, T. (org.). **Body Image: a handbook of theory, research, and clinical practice**. New York: Guilford Press, 2002.

CASH, T. F.; SMOLAK, L. (org.). **Body image: a handbook of science, practice, and prevention**. 2. ed. New York: Guilford Press, 2011.

CASH, T. F. (ed.). **Encyclopedia of body image and human appearance**. Norfolk: Elsevier Academic Press, 2012.

CASTRO, M. O. R.; TELLES, S. de C. C. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: uma revisão sistemática de literatura. **Rev. Motriviv.** v. 32, n. 62, e66277, abr. 2020

CHICATI, K. C. et al. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

CHUA, J. Y. X. et al. Research Review: Effectiveness of universal eating disorder prevention interventions in improving body image among children: a systematic review and meta-analysis. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, Hoboken, v. 61, n. 5, p. 522-535, 2020.

COLAK, M.; BINGOL, O. S.; DAYI, A. Self-esteem and social media addiction level in adolescents: The mediating role of body image. **Indian Journal of Psychiatry**, Mumbai, v. 65, n. 5, p. 595-600, 2023. DOI: 10.4103/indianjpsychiatry.indianjpsychiatry_306_22.

CORDIER, R. et al. Effects of interventions for social anxiety and shyness in school-aged children: A systematic review and meta-analysis. **PloS One**, San Francisco, v. 16, n. 7, e0254117, 2021. DOI: 10.1371/journal.pone.0254117.

COUTINHO, M. P. L.; BÚ, E. A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software tri-deux-mots (version 5.2). **Revista Campo do Saber**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2017.

COX, A, E.; TYLKA, T. L. A conceptual model describing mechanisms for how yoga practice may support positive embodiment. In: *Yoga for positive embodiment in eating disorder prevention and treatment*. [S. l.]: Routledge, 2022. p. 70-93

CRADDOCK, N. et al. Evaluating a school-based body image lesson in Indonesia: A randomised controlled trial. **Body Image**, Amsterdam, v. 48, e101654, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2023.101654>.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Statistics without maths for psychology**. New York: Pearson, 2017.

DARIDO, S. C. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 16, p. 127-140.

DE SÁ, J. C. R. C.; DO NASCIMENTO, M. A.; FERNANDES, M. da C. R. V. CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE ATRAVÉS DE JOGOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REVISÃO DA LITERATURA. **PESQUISA EM FOCO**, v. 29, n. 2, 2024.

DIEDRICHS, P. C. Media Influences on Male Body Image. In: CASH, T. F. (ed.). **Encyclopedia of body image and human appearance**. Norfolk: Elsevier Academic Press, 2012.

DIEDRICHS, P. C. et al. Effectiveness of a brief school-based body image intervention ‘Dove Confident Me: Single Session’ when delivered by teachers and researchers: results from a cluster randomised controlled trial. **Behaviour Research and Therapy**, v. 74, p. 94-104, nov. 2015. DOI: 10.1016/j.brat.2015.09.004.

DIEDRICHS, P. C. et al. Evaluating the “dove confident me” five-session body image intervention delivered by teachers in schools: a cluster randomized controlled effectiveness trial. **Journal of Adolescent Health**, New York, v. 68, n. 2, p. 331-341, 2021.

DUARTE, F. et al. A importância do sono na saúde do adolescente: uma revisão integrativa. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, São Paulo, v. 24, n. 260, p. 95-109, 2020.

DUFFY, F. et al. Mixed methods pilot evaluation of interpersonal psychotherapy for body image for adolescents. **Clinical Child Psychology and Psychiatry**, London, v. 26, n. 1, p. 167–177, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/1359104520963371>.

DUNSTAN, C. J.; PAXTON, S. J.; McLEAN, S. A. An evaluation of a body image intervention in adolescent girls delivered in single-sex versus co-educational classroom settings. **Eating Behaviors**, v. 25, p. 23-31, abr. 2017. DOI: 10.1016/j.eatbeh.2016.03.016.

DWYER, J. J. M. et al. Adolescent girl’s perceived barriers to participation in physical activity. **Adolescence**, San Diego, v. 41, n. 161, p. 75, 2006.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 387-404, 2014.

FISHER, S. **Body experience in fantasy and behavior**. New York: Meredith Corporation, 1970.

FISHER, S. **Development and structure of the body image**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1986.

FLINTOFF, A.; SCRATON, S. Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. **Sport, Education and Society**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 5-21, 2001.

FONSECA, J. S. et al. Imagem corporal e autoestima em adolescentes da rede pública estadual de Salvador-Bahia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 28, e51926, 2023.

FORBES, J.; PAXTON, S.; YAGER, Z. Independent pragmatic replication of the Dove Confident Me body image program in an Australian Girls Independent Secondary School. **Body Image**, v. 46, p. 152-167, set. 2023. DOI: 10.1016/j.bodyim.2023.06.001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FRISÉN, A.; HOLMQVIST, K. What characterizes early adolescents with a positive body image? A qualitative investigation of Swedish girls and boys. **Body Image**, Amsterdam, v. 7, n. 3, p. 205-212, 2010.

GALLAGHER, S. **How the body shapes the mind**. New York: Oxford University Press, 2005.

GALLIHER, R. V.; KERPELMAN, J. L. The intersection of identity development and peer relationship processes in adolescence and young adulthood: contributions of the special issue. **Journal of Adolescence**, v. 35, n. 6, p. 1409-1415, dez. 2012.

GARBETT, K. M. et al. Acceptability and preliminary efficacy of a school-based body image intervention in urban India: A pilot randomised controlled trial. **Body Image**, Amsterdam, v. 37, p. 282-290, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2021.02.011>.

GHAREMANI, L. et al. Effects of an educational intervention targeting body image on self-esteem of Iranian high-school students: a quasi-experimental trial. **Archives of Psychiatry and Psychotherapy**, v. 20, n. 1, p. 59-66, 2018. DOI: 10.12740/app/81549.

GOLAN, M.; HAGAY, N.; TAMIR, S. The effect of “In Favor of Myself”: preventive program to enhance positive self and body image among adolescents. **PLoS ONE**, v. 8, n. 11, e78223, 2013. DOI: 10.1371/journal.pone.0078223.

GOMES, C. E. de A.; SILVA, G. da M.; ANACLETO, F. N. de A. The entrance into the Physical Education course: perspectives about the reasons to make a choice. **Revista de Educação Pública**, v. 31, 2022.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, p. 149-161, 2003.

GORDON, C. S. et al. Outcomes of a cluster randomized controlled trial of the SoMe Social Media Literacy Program for improving body image-related outcomes in adolescent boys and girls. **Nutrients**, v. 13, n. 11, p. 3825, 2021. DOI: 10.3390/nu13113825.

GROGAN, S. et al. Dance and body image: young people’s experiences of a dance movement psychotherapy session. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 261–277, 2013. DOI: 10.1080/2159676X.2013.796492.

GUALDI-RUSSO, E. et al. Physical activity and body image perception in adolescents: a systematic review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 20, p. 13190, out. 2022. DOI: 10.3390/ijerph192013190.

GUERON, J. The politics of random assignments: implementing studies and affecting policy. In: MOSTELLER, F.; BORUCH, R. (org.). **Evidence Matters: randomized trials in education research**. Washington: Brookings Institution Press, 2002.

GUEST, E. et al. A systematic review of interventions aiming to promote positive body image in children and adolescents. **Body Image**, Amsterdam, v. 42, p. 58-74, 2022.

GUEST, G.; NAMEY, E.; MCKENNA, K. How many focus groups are enough? Building an evidence base for nonprobability sample sizes. **Field Methods**, Thousand Oaks, v. 29, n. 1, p. 3-22, 2017.

HALLIWELL, E. et al. Dissemination of evidence-based body image interventions: a pilot study into the effectiveness of using undergraduate students as interventionists in secondary schools. **Body Image**, v. 14, p. 1-4, set. 2015. DOI: 10.1016/j.bodyim.2015.02.002.

HALLIWELL, E. et al. Body image in primary schools: A pilot evaluation of a primary school intervention program designed by teachers to improve children's body satisfaction. **Body Image**, Amsterdam, v. 19, p. 133-141, 2016.

HALLIWELL, E. et al. Evaluating the impact of a brief yoga intervention on preadolescents' body image and mood. **Body Image**, v. 27, p. 196-201, dez. 2018. DOI: 10.1016/j.bodyim.2018.10.003.

HARTMAN-MUNICK, S. M.; GORDON, A. R.; GUSS, C. Adolescent body image: influencing factors and the clinician's role. **Current Opinion in Pediatrics**, Philadelphia, v. 32, n. 4, p. 455-460, 2020.

HAYES, R. J.; MOULTON, L. H. (org.). **Cluster Randomized Trials**. 2. ed. Boca Raton: CRC Press, 2017.

HEAD, H. **Studies in Neurology** v. 1. London: Oxford University Press, 1920.

HIRSHKOWITZ, M. et al. National Sleep Foundation's sleep time duration recommendations: methodology and results summary. **Sleep Health**, San Diego, v. 1, n. 1, p. 40-43, 2015. DOI: 10.1016/j.sleh.2014.12.010.

HOCK, K. *et al.* Body weight perceptions among youth from 6 countries and associations with social media use: Findings from the international food policy study. **Population**, v. 1, p. 2, 2024.

HOLMQVIST, K.; FRISÉN, A. “I bet they aren’t that perfect in reality:” Appearance ideals viewed from the perspective of adolescents with a positive body image. **Body Image**, Amsterdam, v. 9, n. 3, p. 388-395, 2012.

HUPPERT, F. A.; SO, T. T. C. Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. **Social Indicators Research**, Dordrecht, v. 110, p. 837-861, 2013.

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

JUNQUEIRA, A. C. P. *et al.* Translation and validation of a Brazilian Portuguese version of the Body Appreciation Scale-2 in Brazilian adults. **Body Image**, v. 31, p. 160-170, dez. 2019. https://doi.org/**10.1016/j.bodyim.2019.10.002

KENNY, U. *et al.* Peer influences on adolescent body image: friends or foes?. **Journal of Adolescent Research**, Thousand Oaks, v. 32, n. 6, p. 768-799, 2017.

KERNER, C.; HAERENS, L.; KIRK, D. Understanding body image in physical education: Current knowledge and future directions. **European Physical Education Review**, Thousand Oaks, v. 24, n. 2, p. 255-265, 2017.

KERNER, C.; PRESCOTT, A.; SMITH, R.; OWEN, M. A. systematic review exploring body image programmes and interventions in physical education. **European Physical Education Review**, Thousand Oaks, v. 28, n. 4, p. 942-967, 2022.

KEYES, C. L. M. The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. **Journal of Health and Social Behavior**, [S. l.], p. 207-222, 2002.

KRUEGER, R. A.; CASEY, M. A. **Focus Groups**: a practical guide for applied research. Thousand Oaks: Sage, 2000.

KURZ, M. et al. School-based interventions improve body image and media literacy in youth: A systematic review and meta-analysis. **Journal of Prevention**, New York, v. 43, n. 1, p. 5-23, 2022.

KUSINA, J. R.; EXLINE, J. J. Beyond body image: A systematic review of classroom-based interventions targeting body image of adolescents. **Adolescent Research Review**, New York, v. 4, p. 293-311, 2019.

LACROIX, E. et al. One size does not fit all: Trajectories of body image development and their predictors in early adolescence. **Development and Psychopathology**, v. 34, n. 1, p. 285-294, fev. 2022. DOI: 10.1017/S0954579420000917.

LANDOR, A. M. et al. The Sociostructural-Intersectional Body Image (SIBI) framework: Understanding the impact of white supremacy in body image research and practice. **Body Image**, v. 48, 101674, mar. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2023.101674>.

LANGDON, S. W. Body image in dance and aesthetic sports. Encyclopedia of body image and human appearance, p. 226-232, 2012. In: CASH, T. F. (ed.). **Encyclopedia of body image and human appearance**. Norfolk: Elsevier Academic Press, 2012.

LAWLER, M.; NIXON, E. Body dissatisfaction among adolescent boys and girls: the effects of body mass, peer appearance culture and internalization of appearance ideals. **Journal of Youth and Adolescence**, New York, v. 40, p. 59-71, 2011.

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

LEVINE, M. P. Media Influences on Female Body Image. In: CASH, T. F. (ed.). **Encyclopedia of body image and human appearance**. Norfolk: Elsevier Academic Press, 2012.

LEVINE, M. P.; CHAPMAN, K. Media influences on body image. In: CASH, T. F.; SMOLAK, L. (org.). **Body image: a handbook of science, practice, and prevention**. 2. ed. New York: Guilford press, 2011.

LEVINE, M. P.; PIRAN, N. The role of body image in the prevention of eating disorders. **Body Image**, Amsterdam, v. 1, n. 1, p. 57-70, 2004.

LEVINE, M. P.; SMOLAK, L. **The prevention of eating problems and eating disorders: theory, research, and practice.** New York: Psychology Press, 2006.

LEWIS-SMITH, H. et al. Evaluating a body image school-based intervention in India: A randomized controlled trial. **Body Image**, Amsterdam, v. 44, p. 148-156, 2023.

LEWIS-SMITH, H.; DIEDRICHS, P. C.; HALLIWELL, E. Cognitive-behavioral roots of body image therapy and prevention. **Body Image**, Amsterdam, v. 31, p. 309-320, 2019.

LONGOBARDI, C.; SAGONE, E.; CRESCENTINI, A. Editorial: Highlights in educational psychology: teacher-student relationship. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 15, e1529198, 2024. DOI: [10.3389/fpsyg.2024.1529198](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1529198).

LONGHURST, P. Body image and autism: A scoping review. **Research in Autism Spectrum Disorders**, Amsterdam, v. 105, e102170, 2023.

LOPES, J. C. et al. Lutas na educação física escolar: metodologia através dos parâmetros curriculares nacionais-PCNs. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 401-412, 2019.

LOWY, A. S. et al. Body image and internalization of appearance ideals in Black women: An update and call for culturally-sensitive research. **Body Image**, Amsterdam, v. 39, p. 313-327, 2021.

MACHADO, A. A. et al. Futsal as a strategy for the improvement of elementary abilities and for the development of the body image in children. **Motricidade**, Vila Real, v. 14, n. 2-3, p. 11-19, 2018. DOI: <https://doi.org/10.6063/motricidade.12299>.

MAHON, C.; HEVEY, D. Pilot trial of a self-compassion intervention to address adolescents' social media-related body image concerns. **Clinical Child Psychology and Psychiatry**, London, v. 28, n. 1, p. 307-322, 2022.

MAHON, C. et al. Pilot feasibility and acceptability trial of BE REAL's BodyKind: A universal school-based body image intervention for adolescents. **Body Image**, Amsterdam, v. 47, e101636, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2023.101636>.

MARKEY, C. N. Invited commentary: Why body image is important to adolescent development. **Journal of Youth and Adolescence**, New York, v. 39, p. 1387-1391, 2010.

MARTÍ, I. G.; HERNÁNDEZ, J. A.; BARBA, C. G. Exploring body image perceptions among people with intellectual disability: a qualitative study. **Psychology, Society & Education**, Badajoz, v. 15, n. 2, p. 28-36, 2023.

MENDELSON, B. K.; MENDELSON, M. J.; WHITE, D. R. Body-esteem scale for adolescents and adults. **Journal of Personality Assessment**, London, v. 76, n. 1, p. 90-106, 2001.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-posições**, Campinas, v. 25, p. 45-62, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 5. ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018. 555 p.

MONTEIRO, A. J. J. et al. Linguagem, corporeidade e cultura na formação de professores. In: BERENBLUM, A.; OLIVEIRA, L. M. T. (org.). **Educação: diálogos do cotidiano**. Rio de Janeiro: Outras Letras Editora, 2011. p. 204.

MORASSO, P. et al. Revisiting the body-schema concept in the context of whole-body postural-focal dynamics. **Frontiers in Human Neuroscience**, Lausanne, v. 9, e83, 2015.

MOREIRA, G. X. S. et al. Brazilian Version of the Body Appreciation Scale (BAS) for Young Adolescents. **Spanish Journal of Psychology**, Cambridge, v. 21, 2018.

MORGADO, F. F. R.; CAMPANA, A. N. N. B.; TAVARES, M. C. G. C. F. Aplicabilidade do grupo focal com pessoas cegas. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 52, 2012.

MORGAN, D. L. **Planning and research design for focus groups**. In: MORGAN, D. L. Focus groups as qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997. v. 16.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEVES, A. N.; MORGADO, F. F. R.; TAVARES, M. C. G. C. F. Avaliação da Imagem Corporal: notas essenciais para uma boa prática de pesquisa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 31, p. 375-380, 2015.

NEW SOUTH WALES EDUCATION STANDARDS AUTHORITY. **Personal development, health and physical education k-10 syllabus**. 2018. Disponível em: <https://educationstandards.nsw.edu.au/wps/portal/nesa/k-10/learningareas/pdhpe/pdhpe-k-10-2018>. Acesso em: 10 out. 2023.

NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION. **The New Zealand curriculum online**. 2014. Disponível em: <https://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum/Health-and-physical-education/Achievement-objectives>. Acesso em: 10 out. 2023.

NG, S.; BARRON, D.; SWAMI, V. Factor structure and psychometric properties of the Body Appreciation Scale among adults in Hong Kong. **Body Image**, Amsterdam, v. 13, p. 1-8, 2015.

NIIDE, T. K. et al. Evaluating the impact of a school-based prevention program on self-esteem, body image, and risky dieting attitudes and behaviors among Kaua'i youth. **Hawai'i Journal of Medicine & Public Health: A Journal of Asia Pacific Medicine & Public Health**, Honolulu, v. 72, n. 8, p. 273-278, 2013.

NÓBREGA, T. P. da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005. DOI: 10.1590/S0101-73302005000200015.

NOGUEIRA, M. A.; ALBUQUERQUE, P. P. de. Adolescência e saúde mental: repercussões dos padrões culturais de beleza. **Psicologia Revista**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 76-101, jan./abr. 2021. DOI: 10.23925/2594-3871.2021v30i1p76-101.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2024**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2025. Disponível em: <http://www.cetic.br>.

OHASHI, Y. B. et al. Body dissatisfaction, ideals, and identity in the development of disordered eating among adolescent ballet dancers. **International Journal of Eating Disorders**, Hoboken, v. 56, n. 9, p. 1743-1751, 2023. DOI: 10.1002/eat.24005.

OLIVE, L. S. et al. Can physical education improve the mental health of children? The LOOK study cluster-randomized controlled trial. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 111, n. 7, p. 1331, 2019.

OLIVEIRA, M. A. S. A. Zona oeste da cidade do Rio de Janeiro: Entre o rural e o urbano. **ILUMINURAS**, v. 18, n. 45, 2017

PALINKAS, L. A. et al. Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. **Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research**, New York, v. 42, p. 533-544, 2015.

PEIXOTO, N. M. S. M. et al. Avaliação da viabilidade e aceitabilidade de uma intervenção educacional em enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 28, 2023.

PETROVICS, P. et al. Examination of Self-Esteem, Body Image, Eating Attitudes and Cardiorespiratory Performance in Adolescents. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basel, v. 18, n. 24, e13172, 2021. DOI: 10.3390/ijerph182413172.

PIRAN, N. The developmental theory of embodiment: Discovering paths in the body journeys of girls and women. In: PIRAN, N. **Journeys of embodiment at the intersection of body and culture**: The developmental theory of embodiment. London: Academic Press, 2018.

PRUZINSKY, T. Enhancing quality of life in medical populations: a vision for body image assessment and rehabilitation as standards of care. **Body Image**, Amsterdam, v. 1, n. 1, p. 71-81, 2004.

QUINTANILHA, A. et al. Body image of adolescents with visual impairment: a systematic review of studies on the theme. **Educação & Teoria na Prática**, Rio Claro, v. 31, n. 64, e20, 2021. DOI: 10.18675/1981-8106.v31.n.64.s15171.

RIBEIRO, P. R. L.; TAVARES, M. C. G. C F. As contribuições de Seymour Fisher para os estudos em imagem corporal. **Motricidade**, Vila Real, v. 7, n. 4, p. 83-95, 2011.

RIBEIRO, P. R. L.; TAVARES, M. C. G. C. F.; CAETANO, A. S. Contribuições de Fisher para a compreensão do desenvolvimento da percepção corporal. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 17, p. 379-386, 2012.

RICCIARDELLI, L. A. Body Image Development – Adolescent Boys. In: CASH, T. F. (ed.). **Encyclopedia of body image and human appearance**. Norfolk: Elsevier Academic Press, 2012.

ROSENBERG, M. **Society and the adolescent self-image**. Princeton: Princeton University Press, 1965.

RUMSEY, N.; HARCOURT, D. Body image and disfigurement: issues and interventions. **Body Image**, Amsterdam, v. 1, n. 1, p. 83-97, 2004.

SAARIKALLIO, S. H.; RANDALL, W. M.; BALTAZAR, M. Music listening for supporting adolescents' sense of agency in daily life. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 10, e2911, 2020.

SABISTON, C. M. et al. Body image, physical activity, and sport: A scoping review. **Psychology of sport and exercise**, v. 42, p. 48-57, 2019.

SARAIVA, B. T. C. et al. Effects of Muay Thai Practice on Self-Esteem, Body Perception, and Quality of Life in Adolescents with Overweight/Obesity. **Translational Journal of the ACSM**, Madison, v. 9, n. 4, e000269, 2024. DOI: 10.1249/TJX.0000000000000269.

SARWER, D. B.; CRERAND, C. E. Body image and cosmetic medical treatments. **Body Image**, Amsterdam, v. 1, n. 1, p. 99-111, 2004.

SANTOS, W. D. et al. Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 153–179, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-46982014000400008>.

SCHAEFER, L. M. et al. Development and validation of the sociocultural attitudes towards appearance questionnaire-4-revised (SATAQ-4R). **International Journal of Eating Disorders**, Hoboken, v. 50, n. 2, 2017.

SCHILDER, P. **The image and appearance of the human body**: studies in the constructive energies of the psyche. London: Paul Kegan, 1935.

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

SCHUBRING, A.; BERGENTOFT, H.; BARKER, D. Teaching on body ideals in physical education: a lesson study in Swedish upper secondary school. **Curriculum Studies in Health and Physical Education**, 2021. DOI: 10.1080/25742981.2020.1869048.

SCHWARTZ, M. B.; BROWNELL, K. D. Obesity and body image. **Body Image**, Amsterdam, v. 1, n. 1, p. 43-56, 2004.

SCIBIGO, J. B.; BANDEIRA, D. R.; DELL'AGLIO, D. D. Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 15, n. 3, p. 395-403, 2010.

SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive psychology: an introduction. **American Psychological Association**, Washington, v. 55, n. 1, p. 5-14, 2000.

SENÍN-CALDERÓN, C. et al. Body image and adolescence: a behavioral impairment model. **Psychiatry Research**, v. 248, p. 121-126, fev. 2017.

SEPULVEDA, J. A.; SEPULVEDA, D. Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 868-892, 2019.

STEWART, C. et al. Can more people be “Happy Being Me”? Testing the delivery of a universal body satisfaction program by clinicians and school staff. **Eating Disorders**, v. 30, n. 2, p. 182-209, 2020. DOI: 10.1080/10640266.2020.1771165.

SHONTZ, F. C. Body image and physical disability. In: CASH, T. F.; PRUZINSKI, T. (org.). **Body images: development, deviance, and change**. The Guilford Press, 1990.

SILVA, I. A.; MORGADO, F. F. R. Media Literacy e Imagem Corporal: uma Revisão Integrativa. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, São Carlos, v. 24, n. 1, p. 148-157, 2023.

SKIVINGTON, K. et al. A new framework for developing and evaluating complex interventions: update of Medical Research Council guidance. **BMJ**, London, v. 374, 2021.

SMITH, H. G. et al. The Body Esteem Scale for Adults and Adolescents: Translation, adaptation and psychometric validation among Brazilian adolescents. **Body Image**, Amsterdam, v. 42, p. 213-221, 2022.

SMOLAK, L. Appearance in childhood and adolescence. In: CASH, T. F. (ed.). **The Oxford handbook of the psychology of appearance**. New York: Oxford University Press, 2012. p. 123-141.

SMOLAK, L. Body image in children and adolescents: where do we go from here?. **Body Image**, Amsterdam, v. 1, n. 1, p. 15-28, 2004.

SUISMAN, J. L.; KLUMP, K. L. Genetic and neuroscientific perspectives on body image. In: CASH, T. F.; SMOLAK, L. (org.). **Body image: a handbook of science, practice, and prevention**. 2. ed. New York: Guilford Press, 2011.

SWAMI, V. et al. The attractive female body weight and female body dissatisfaction in 26 countries across 10 world regions: results of the International Body Project I. **Personality and Social Psychology Bulletin**, Thousand Oaks, v. 36, n. 3, p. 309-325, 2010.

SWAMI, V.; HARRIS, A. S. Dancing toward positive body image? Examining body-related constructs with ballet and contemporary dancers at different levels. **American Journal of Dance Therapy**, v. 34, n. 1, p. 39-52, 2012.

TAVARES, M. C. G. C. F. **Imagem corporal: conceito e desenvolvimento**. Barueri: Manole, 2003.

TEIXEIRA, É. J. P.; PACÍFICO, J. M. ; BARROS, J. A. O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 2, p. 1678-1705, fev. 2023.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

THOMPSON, J. K. **Body image disturbance**: assessment and treatment. Oxford: Pergamon Press, 1990.

THOMPSON, J. K. **Body Image, Eating Disorders, and Obesity**: an integrative guide for assessment and treatment. Washington: APA PsycBooks, 1996.

THOMPSON, J. K.; HEINBERG, L. J.; ALTABE, M.; TANTLEFF-DUNN, S. **Exacting beauty**: theory, assessment, and treatment of body image disturbance. Washington: APA PsycBooks, 1999.

THOMPSON, J. K. The (mis)measurement of body image: Ten strategies to improve assessment for applied and research purposes. **Body Image**, v. 1, n. 1, p. 7-14, jan. 2004. DOI: 10.1016/S1740-1445(03)00004-4.

TIGGEMANN, M. Body image across the adult life span: stability and change. **Body Image**, Amsterdam, v. 1, n. 1, p. 29-41, 2004.

TIGGEMANN, M. Considerations of positive body image across various social identities and special populations. **Body Image**, Amsterdam, v. 14, p. 168-176, 2015.

TIGGEMANN, M. Sociocultural perspectives on body image. In: CASH, T. F. (ed.). **Encyclopedia of body image and human appearance**. Norfolk: Elsevier Academic Press, 2012.

TIGGEMANN, M. Sociocultural perspectives on human appearance and body image. In: CASH, T. F.; SMOLAK, L. (org.). **Body image**: a handbook of science, practice, and prevention. 2. ed. New York: Guilford press, 2011.

TORT-NASARRE, G. et al. Positive body image: a qualitative study on the successful experiences of adolescents, teachers and parents. **International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being**, v. 18, n. 1, 2023. DOI: 10.1080/17482631.2023.2170007.

TYLKA, T. L. Positive psychology perspectives on body image. In: CASH, T. F. (ed.). **Encyclopedia of body image and human appearance**. Norfolk: Elsevier Academic Press, 2012.

TYLKA, T. L. Positive Psychology Perspectives on Body Image. In: CASH, T. F.; SMOLAK, L. (org.). **Body image: a handbook of science, practice, and prevention**. 2. ed. New York: Guilford press, 2011.

TYLKA, T. L.; WOOD-BARCALOW, N. L. What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition. **Body Image**, Amsterdam, v. 14, p. 118-129, 2015.

TYLKA, T. L.; ALLEVA, J. M. Yoga and Body Image. In: COOK-COTTONE, C.; TYLKA, T, L. **Yoga as Embodied Mindfulness: Integrating Research and Practice**. Cham: Springer Nature Switzerland, 2025. p. 261-279.

VAQUERO-CRISTÓBAL, R.; KAZAREZ, M.; ESPARZA-ROS, F. Influencia de la modalidad de danza en la distorsión e insatisfacción de la imagen corporal en bailarinas preadolescentes, adolescentes y jóvenes [Influence of the dance discipline on body image distortion and dissatisfaction in preadolescents, adolescents and young women dancers]. **Nutrición Hospitalaria**, Madrid, v. 34, n. 5, p. 1442-1447, 2017. DOI: 10.20960/nh.1091.

VEALE, D. Advances in a cognitive behavioural model of body dysmorphic disorder. **Body Image**, Amsterdam, v. 1, n. 1, p. 113-125, 2004.

VOELKER, D. K.; REEL, J. J.; GREENLEAF, C. Weight status and body image perceptions in adolescents: current perspectives. **Adolescent Health, Medicine and Therapeutics**, Auckland, p. 149-158, 2015.

VUONG, A. T. et al. Social Media Use and Body Dissatisfaction in Adolescents: The Moderating Role of Thin- and Muscular-Ideal Internalisation. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basel, v. 18, n. 24, e13222, 2021. DOI: 10.3390/ijerph182413222.

WALTERS, G. et al. Outdoor physical activity is more beneficial than indoor physical activity for cognition in young people. **Physiology & Behavior**, v. 295, p. 114888, 2025.

WEISS, E. R.; MILLER, J. G. Training the body and mind: Examining psychological correlates of Taekwondo. **International Journal of Martial Arts**, [S. l.], v. 5, p. 32-48, 2019.

WERTHEIN, E. H.; PAXTON, S. J. Body Image Development – Adolescent Girls. In: CASH, T. F. (ed.). **Encyclopedia of body image and human appearance**. Norfolk: Elsevier Academic Press, 2012.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour**. Geneva: WHO, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>. Acesso em: 14 nov. 2025.

WITTEN, H.; SAVAHL, S.; ADAMS, S. Adolescent flourishing: A systematic review. **Cogent Psychology**, Abingdon, v. 6, n. 1, e1640341, 2019.

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

YAGER, Z. et al. What works in secondary schools? A systematic review of classroom-based body image programs. **Body Image**, Amsterdam, v. 10, n. 3, p. 271-281, 2013.

YAGER, Z.; McLEAN, S. A.; LI, X. Body image outcomes in a replication of the ATLAS program in Australia. **Psychology of Men & Masculinities**, v. 20, n. 3, p. 418-428, jul. 2019. DOI: 10.1037/men0000173.

YAGER, Z. et al. Goodform: A cluster randomised controlled trial of a school-based program to prevent body dissatisfaction and muscle building supplement use among adolescent boys. **Body Image**, Amsterdam, v. 44, p. 24-35, 2023.

ZAATAR, M. T. et al. The transformative power of music: Insights into neuroplasticity, health, and disease. **Brain, Behavior, & Immunity - Health**, Amsterdam, v. 35, e100716, 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDANTES

Projeto: “Corpos Reais e Imagens Autênticas (CRIA): Desenvolvimento e avaliação da aplicabilidade e eficácia de um programa pedagógico de imagem corporal positiva nas aulas de Educação Física Escolar”

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa. Com este documento, você vai entender tudo o que vai acontecer no estudo. Caso tenha qualquer dúvida, é só perguntar para o pesquisador ou responsável. Sua participação é voluntária, e você pode escolher participar ou não. Para participar, precisamos também da autorização do seu pai, mãe ou responsável legal. Mesmo depois de aceitar, você pode desistir a qualquer momento, sem prejuízo algum. Você e sua família não terão nenhum custo para participar da pesquisa.

Por que esta pesquisa é importante?

Queremos entender como adolescentes se sentem em relação à própria aparência, o que pensam sobre os padrões de beleza mostrados na mídia e como as aulas de Educação Física podem ajudar vocês a se sentirem melhor com seus próprios corpos. A ideia é desenvolver propostas que promovam pensamentos e atitudes mais positivas sobre o corpo.

Como será a pesquisa?

Você será convidado(a) a responder a alguns questionários sobre imagem corporal. Todas as suas respostas, assim como quaisquer outras informações fornecidas, serão mantidas em sigilo e utilizadas exclusivamente para os fins desta pesquisa. Em um segundo momento, você participará de uma discussão em grupo com seus colegas de turma, compartilhando suas percepções sobre o tema da pesquisa. Essa conversa será gravada em áudio e, posteriormente, transcrita para análise do conteúdo discutido. Após essa primeira discussão, durante quatro aulas de Educação Física, a equipe de pesquisa conduzirá atividades e debates voltados a temas como autoestima, apreciação corporal, crítica aos padrões de beleza promovidos pela mídia e valorização da funcionalidade do corpo. Ao término dessas aulas, você será novamente convidado(a) a responder aos questionários da pesquisa e a participar de uma nova discussão em grupo com sua turma, também gravada em áudio.

O que pode acontecer? Existem riscos?

Durante as rodas de conversa ou atividades nas aulas, você pode se sentir desconfortável ou envergonhado(a) ao falar de temas como corpo, aparência ou autoestima. Além disso, como toda

aula de Educação Física, existe o risco de pequenos acidentes físicos (como tropeços ou escorregões). No entanto: você não será obrigado(a) a falar ou participar de nada que não queira; você pode parar de participar a qualquer momento; os pesquisadores são profissionais de Educação Física experientes e farão o possível para garantir sua segurança e bem-estar.

Uso de imagem e gravações

Durante a pesquisa, poderão ser realizadas gravações em vídeo e áudio, bem como registros fotográficos das atividades e rodas de conversa, mediante sua autorização e a de seu responsável legal. Esses materiais serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e divulgação científica, como em palestras, congressos e publicações acadêmicas. Seu nome não será divulgado e sua identidade será preservada por meio de técnicas como a pixelização do rosto, sempre que necessário. Ao assinar este documento, você autoriza o uso das imagens e gravações, desde que sua identidade não seja revelada

Por que sua participação é importante?

Você ajudará a entender como os adolescentes se sentem em relação ao próprio corpo e como podemos tornar as aulas de Educação Física mais positivas para todos. Acreditamos que o que será trabalhado nas aulas e nas conversas pode ajudar você a pensar no seu corpo de uma forma mais saudável e acolhedora.

Assinatura

Ao assinar abaixo informo que: aceito participar desta pesquisa, entendi as informações acima, sei que posso desistir a qualquer momento sem prejuízo, e autorizo a gravação de imagens, áudios e fotos para uso científico, desde que minha identidade seja preservada. Os pesquisadores conversaram comigo e tiraram as minhas dúvidas.

Nome completo: _____

Assinatura: _____

Data: ____/05/2025

Declaração dos pesquisadores

Comprometemo-nos a cumprir todos os termos aqui descritos.

Pesquisador responsável: Prof. Me. Marcus Vinícius Freitas Rodrigues – Membro do GEPAC/UFRRJ e Doutorando do PPGEduc/UFRRJ (Contato: mvfreitas@ufrrj.br)

Assinatura: _____

Supervisão: Prof.^a Dr^a. Fabiane Frota da Rocha Morgado – Coordenadora do GEPAC/UFRRJ e Docente do PPGEduc/UFRRJ.

Assinatura: _____

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL

Projeto: “Corpos Reais e Imagens Autênticas (CRIA): Desenvolvimento e avaliação da aplicabilidade e eficácia de um programa pedagógico de imagem corporal positiva nas aulas de Educação Física Escolar”

O(a) estudante sob sua responsabilidade legal está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Este documento tem como objetivo esclarecer todos os aspectos envolvidos no estudo, para que você possa decidir, de forma consciente, se autoriza ou não a participação. A participação é totalmente voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao(à) estudante. Ressaltamos que não haverá qualquer custo para vocês.

Por que esta pesquisa é importante?

Nosso objetivo é compreender como adolescentes percebem sua própria aparência, quais são suas opiniões sobre os padrões de beleza veiculados pela mídia e de que forma as aulas de Educação Física podem contribuir para que desenvolvam uma relação mais positiva com seus corpos. A partir disso, buscamos elaborar propostas pedagógicas que favoreçam atitudes e reflexões mais saudáveis e construtivas em relação à imagem corporal.

Como será a pesquisa?

A/o estudante responderá a questionários sobre imagem corporal. Todas as informações serão mantidas em sigilo e utilizadas exclusivamente para os fins da pesquisa. Em seguida, participará de uma discussão em grupo com colegas de turma, com gravação em áudio para posterior transcrição e análise. Posteriormente, ao longo de quatro aulas de Educação Física, serão realizadas atividades e discussões sobre autoestima, apreciação corporal, crítica aos padrões de beleza midiáticos e valorização da funcionalidade do corpo. Após esse período, a/o estudante responderá novamente aos questionários e participará de uma nova roda de conversa, também gravada em áudio.

O que pode acontecer? Existem riscos?

Durante as atividades, a/o estudante poderá sentir algum desconforto ao abordar temas como aparência ou autoestima. Além disso, existe o risco de ocorrência de acidentes leves (tropeços, escorregões etc.), inerente às aulas práticas de Educação Física. No entanto, a participação é inteiramente voluntária, e a/o estudante poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Nenhuma atividade será obrigatória, e ele(a) não será constrangido(a) a falar ou

participar de discussões ou dinâmicas com as quais não se sinta à vontade. Ressaltamos que a equipe responsável é composta por profissionais experientes, que atuarão com todo o cuidado necessário para garantir a segurança e o bem-estar dos participantes.

Uso de imagem e gravações

Durante a pesquisa, poderão ser realizadas gravações em vídeo e áudio, bem como registros fotográficos, com finalidade estritamente científica e educacional, incluindo sua utilização em palestras, congressos e publicações acadêmicas. A utilização dessas imagens ocorrerá apenas mediante sua autorização, e a identidade da/o estudante será preservada por meio de técnicas como a pixelização do rosto, garantindo o anonimato e a privacidade do/a participante.

Por que a participação do(a) estudante é importante?

A/o estudante contribuirá para o aprofundamento da compreensão sobre a relação de adolescentes com o próprio corpo, colaborando com a construção de propostas pedagógicas mais acolhedoras e positivas nas aulas de Educação Física. Acreditamos que os conteúdos abordados ao longo da pesquisa também trarão benefícios pessoais à/ao participante.

Assinatura

Ao assinar este documento, declaro que autorizo a participação voluntária da/o estudante sob minha responsabilidade legal. Afirmando que li e compreendi todas as informações apresentadas acima, e estou ciente de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo. Autorizo, ainda, o uso de imagens, áudios e fotografias da/o estudante exclusivamente para fins científicos e educacionais, desde que sua identidade seja devidamente preservada.

Nome do(a) estudante: _____

Nome do(a) responsável: _____

Assinatura do(a) responsável: _____

Data: ____/05/2025

Declaração dos pesquisadores

Comprometemo-nos a cumprir todos os termos aqui descritos.

Pesquisador responsável: Prof. Me. Marcus Vinícius Freitas Rodrigues – Membro do GEPAC/UFRRJ e Doutorando do PPGEduc/UFRRJ
(Contato: mvfreitas@ufrj.br)

Assinatura: _____

Supervisão: Prof.^a Dr.^a. Fabiane Frota da Rocha Morgado – Coordenadora do GEPAC/UFRRJ e
Docente do PPGEduc/UFRRJ
Assinatura: _____

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Nome completo _____

Data de nascimento ____/____/____

Qual a sua altura? _____

Qual o seu peso? _____

Qual cidade você mora? _____

Qual bairro você mora? _____

Com qual etnia/raça você se identifica?

- (1) Preta (2) Parda (3) Indígena (4)
Amarela (ascend. asiática) (5) Branca (6) Outra, Especifique _____
(7) Prefiro não responder

Com qual identidade de gênero você se identifica?

- (1) Feminino (2) Masculino
(3) Outro, Especifique _____ (4) Prefiro não responder

Você é uma pessoa com deficiência (PCD)?

- (1) Sim, especifique _____ (2) Não (3) Prefiro não responder

Você pratica alguma atividade física fora do ambiente escolar?

- (1) Sim (2) Não

Se respondeu "Sim" na pergunta anterior:

Qual atividade física? _____

Quantas vezes por semana?

- (1) 1 vez (2) 2 vezes (3) 3 vezes (4) 4 ou mais vezes

Você utiliza redes sociais (como TikTok, Instagram etc.)?

- (1) Sim, Quais _____ (2) Não

Em média, quanto tempo por dia você passa nas redes sociais?

(1) Menos de 1 hora (2) De 1 a 2 horas (3) De 2 a 3 horas (4) Mais de 3 horas

Você gosta de participar das aulas de Educação Física?

(1) Nunca (2) Raramente (3) Às vezes (4) Frequentemente (5) Sempre

Você se sente motivado(a) para participar das aulas de Educação Física?

(1) Nunca (2) Raramente (3) Às vezes (4) Frequentemente (5) Sempre

APÊNDICE 4

ROTEIRO PARA A DRGG-1

Objetivo: Conhecer as percepções dos estudantes sobre imagem corporal e suas relações com as práticas vivenciadas nas aulas de Educação Física.

Duração estimada: 30 a 40 minutos

Material: Pedacos de papel e caneta

APRESENTAÇÃO E BOAS-VINDAS (10 minutos)

- Cumprimente os estudantes de forma acolhedora.
- Se apresente e a equipe.
- Explique brevemente o motivo da conversa:

“Bom dia, galera. Tudo bem com vocês? A gente está aqui para conversar sobre imagem corporal e as aulas de Educação Física. A ideia é ouvir o que vocês pensam, sentem e vivem no dia a dia, sem certo ou errado, tudo bem?” Eu gostaria de conhecer vocês, vocês poderiam me falar o nome de vocês e algo que gostam de fazer?

- Reforce que todas as falas são importantes e que não há julgamento.
- Peça permissão para gravar a conversa.

NUVEM DE PALAVRAS (30 minutos)

- Entregue pedaços de papel aos estudantes e peçam para escrever as três primeiras palavras que vêm a mente quando eles escutam o termo “Imagem Corporal”

*“Pessoal, agora que vocês estão com os pedaços de papel e caneta em mãos, vou pedir que escrevam a primeira palavra que vem na cabeça de vocês quando vocês escutam o termo...
Imagem corporal”*

- Certifique-se que todos terminaram de escrever, e comece a atividade de “Nuvem de Palavras”.

“Galera, agora vamos imaginar que aqui no centro da sala há uma espécie de holograma, igual aqueles que aparecem no filme do homem de ferro, já viram? Imagine que neste holograma aparece girando o termo Imagem Corporal. Vou pedir que de um em um, vocês falem a palavra que vocês pensaram e escreveram no papel. Imagine que quando você falar a palavra ela vai aparecer e se conectar ao holograma da imagem corporal. Lembre-se, não existe palavra certa, ou errada okay?”

- Um dos membros da equipe anota as palavras que mais se repetem e ao final de todas as palavras ditas passa para o moderador.
 - Pergunte se gostariam de explicar por que escolheram essas palavras.
- “Galera, vocês gostariam de comentar o porquê escolheram esta palavra? Podem nos dar um pouco mais de detalhes sobre a relação desta palavra com o termo “Imagem Corporal”?”***

POSSÍVEIS PERGUNTAS ORIENTADORAS OU ENGAJADORAS

- ***“Pessoal, vocês gostariam de comentar o que sentem quando pensam nestas palavras que surgiram? Alguma te trouxe algum sentimento positivo ou negativo?”***
 - ***“Já se sentiram cobrados a ter um corpo diferente?”***
 - ***“Como vocês lidam com o corpo de vocês? Tem dias bons e ruins?”***
 - ***“Vocês acham que a escola ajuda a lidar com essas questões?”***

FOCO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (30 minutos)

- Faça o link com as aulas de educação física.
- “Pessoal, dentre as disciplinas que vocês têm nas escola, qual vocês acham que poderia falar sobre imagem corporal e estes temas que surgiram na nossa conversa?”***
- Pergunte sobre o que geralmente se estuda ou faz nas aulas de educação física?
- “Galera, o que geralmente se estuda na Educação Física? Vocês se lembram sobre o que fizeram/ aprenderam nas aulas de EF nos anos anteriores?”***
- Peça para que escrevam no pedaço de papel, quais atividades, praticas ou conteúdos nas aulas de Educação Física poderiam ajudar na Imagem Corporal.
- “Vocês poderiam escrever no pedaço de papel 3 atividades, conteúdo, ou prática das aulas de EF que vocês acham que ajudam a pensar sobre o corpo de forma mais legal, mais positiva?”***
- Peça para compartilharem e comentarem algumas atividades que escreveram.

“Pessoal, vocês gostariam de compartilhar e comentar sobre as atividades que escreveram?”

ENCERRAMENTO (5 minutos)

- Agradeça a participação e pelas contribuições.
- Recolha os pedaços de papel com os escritos dos estudantes.
- Reforce que tudo que foi dito é importante e será considerado com respeito.

“Pessoal, estamos caminhando para o encerramento da nossa discussão. Gostaria de agradecer a todos pela participação, vocês foram incríveis. Antes de nos despedirmos, alguém tem mais algum comentário que gostaria de fazer? [...] Pessoal, muito obrigado por tudo e nos vemos na semana que vem.”

- Encerre a gravação.

APENDICE 5

ROTEIRO PARA A DRGG-2

Objetivo: Verificar a aceitabilidade do programa pedagógico sobre Imagem Corporal Positiva vivenciado nas aulas de Educação Física, identificando pontos fortes e fracos a partir da percepção dos estudantes.

Duração estimada: 30 a 40 minutos

Material: Pedacos de papel, caneta, caixa ou envelope para recolher sugestões

APRESENTAÇÃO E BOAS-VINDAS (3 minutos)

- Cumprimente os estudantes de forma acolhedora.
- Explique brevemente o motivo da conversa:

“Oi, pessoal! Tudo bem com vocês? A gente está aqui hoje para bater um papo sobre o programa de imagem corporal positiva que vocês vivenciaram nas últimas 4 aulas de Educação Física, o CRIA. Queremos saber o que vocês acharam das aulas, o que foi legal, o que pode melhorar e se isso fez alguma diferença pra vocês.”

- Reforce que todas as falas são importantes, que não há certo ou errado e que a conversa será respeitosa e confidencial.
- Peça permissão para gravar a conversa.

NUVEM DE PALAVRAS 2 (7 minutos)

- Proponha uma atividade leve para começar:

“Se vocês tivessem que descrever o programa com uma palavra, qual seria?”

- Incentive que todos compartilhem suas respostas de forma breve.

CONTEÚDO E DIDÁTICA (5 minutos)

- Faça as seguintes possíveis perguntas orientadoras:

O que vocês lembram das aulas do CRIA? Algum conteúdo ou momento chamou mais atenção?

Vocês acharam que os temas conversados e práticas utilizadas faziam sentido com a realidade de vocês?

Houve algum momento que vocês se sentiram desconfortáveis ou perdidos?

Vocês acham que aprenderam algo novo sobre vocês mesmos ou sobre os outros?

IMPACTOS NO COTIDIANO (5 minutos)

- Faça as seguintes possíveis perguntas orientadoras:

Vocês sentiram alguma mudança na forma como veem o próprio corpo ou o corpo dos outros depois do programa?

O programa fez vocês pensarem ou agirem diferente na escola, em casa ou nas redes sociais?

Acham que as aulas ajudaram a diminuir as zoações ou julgamentos entre colegas?

PROFESSORES E EQUIPE (5 minutos)

- Faça as seguintes possíveis perguntas orientadoras:

Como foi a atuação dos professores e da equipe durante o programa?

Eles escutavam vocês? Davam espaço para vocês falarem?

Vocês sentiram que eles estavam preparados para lidar com o tema?

Vocês se sentiram respeitados e acolhidos?

AVALIAÇÃO GERAL E SUGESTÕES (10 minutos)

- Proponha um momento para falar dos pontos fortes e fragilidades do programa

“Que tal falarmos um pouco sobre que vocês acharam mais legal e o que vocês acham que poderia melhorar? Se quiserem vocês também podem dar sugestões para próximas aulas ou edições do programa.”

- Faça as seguintes possíveis perguntas orientadoras:

Quais foram os pontos mais fortes do programa?

O que poderia ser melhorado?

Vocês indicariam esse programa para outras turmas?

ENCERRAMENTO (5 minutos)

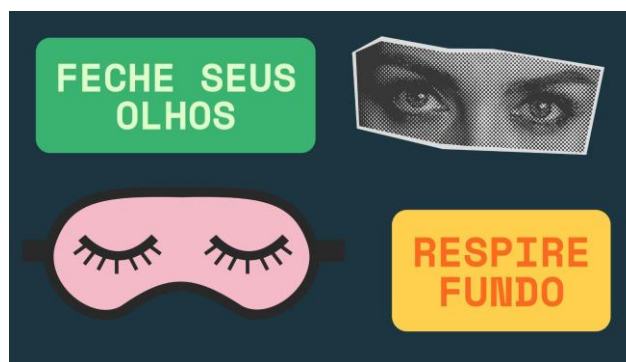
- Agradeça a participação e destaque a importância das contribuições.

“Galera, muito obrigado por participarem e compartilharem com a gente. Tudo que vocês disseram aqui vai nos ajudar a melhorar esse trabalho. Vocês foram incríveis!”

- Pergunte se alguém gostaria de acrescentar mais alguma coisa.
- Recolha os papéis com as sugestões.
- Encerre a gravação.

APÊNDICE 6

SLIDES DA AULA 1



O QUE É IMAGEM CORPORAL?

R: Figura mental do próprio corpo.

- Perceptiva (tamanho e forma do corpo)
- Atitudinal (pensamentos, sentimentos e comportamentos)

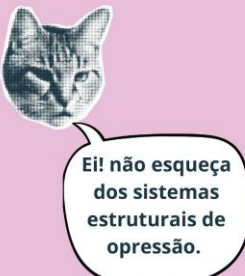


QUANDO A IC APARECE ?

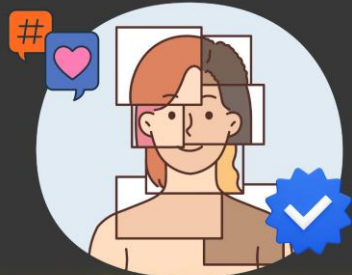


Infância Adolescência Vida Adulta

COMO A IC SE DESENVOLVE?



Ei! não esqueça dos sistemas estruturais de opressão.

PADRÃO DE BELEZA



Será que existe apenas um "Padrão" de beleza ?



E SE O PADRÃO FOR UM CORPO DE ATLETA?




Medalhistas Olímpicos e Paralímpicos brasileiros em Paris 2024

Futebol Feminino



EI SE LIGA! VOCÊ É MUITO MAIS DO QUE VÊ NO ESPELHO.

ENTÃO LEMBRE-SE

1. A beleza é diversa e cada pessoa é bonita a sua própria maneira.
2. Ao tentar se encaixar em um padrão irreal, você deixa de ser você mesmo.
3. Se você é único a sua própria maneira, porque tentar ser/parecer outra pessoa?
4. O seu corpo merece o seu respeito e cuidado, pois ele te permite viver coisas incríveis.
5. Não deixe que as pessoas/mídia/sociedade digam como você deve pensar e sentir sobre o seu corpo.

ATIVIDADE EM GRUPO

RAP DE CRIA

1. Ser diferente é exatamente o que me torna incrível.
2. Não preciso me encaixar. O mundo pode aprender a me aceitar.
3. Meu valor não cabe em medidas, números ou padrões.
4. A beleza começa no jeito como eu me enxergo.
5. Meu corpo me permite viver, dançar e correr.
6. Não existe nada de errado em mim.
7. O que é real mora em mim, não no espelho.

SER DIFERENTE? HUHI, ISSO AQUI É MEU PODER,
SOU TEMPESTADE RARA, APRENDI A ME MANTER.
NÃO NASCI PARA A MOLDURA, NÃO SOU
BONECO DE VITRINE, O MUNDO ME ENCARA,
MAS ELE NÃO ME DEFINE.

O MEU CORPO FALA, E EU DEIXO GRITAR,
NÃO VAI SER A REVISTA QUE VAI ME MOLDAR.
CADA CICATRIZ É UM VERSO QUE ASSINEI,
SE 1000 VEZES EU CAÍ, 1000X EU LEVANTEI.

APÊNDICE 7

ARTIGO DE REVISÃO SISTEMÁTICA – SUBMETIDO

(Obs: O artigo está na formatado conforme as orientações da revista a qual foi submetido)

What is new in school-based body image interventions? A systematic review.

ABSTRACT

Past evidence indicates that classroom-based body image interventions have yielded positive outcomes among children and adolescents. This systematic review aimed to identify recent school-based interventions designed to improve body image in these populations, while examining the extent to which recommendations from a previous review have been followed. Adhering to PRISMA guidelines, searches were conducted in two periods (August 2023 and November 2025) across four databases: Web of Science, Scopus, PsycINFO, and PubMed. Eligible studies included randomized controlled trials, non-randomized controlled trials, and uncontrolled trials that explicitly targeted body image as the primary outcome. A total of 34 studies were included and independently

quality-assessed by two researchers using the Quality Assessment with Diverse Studies Tool (QuADS). Findings suggest that most interventions produced significant positive effects despite methodological diversity, indicating an overall increase in effectiveness compared with results from the earlier review. Cultural context emerged as a determinant factor influencing intervention outcomes. Furthermore, although recommendations from the previous systematic review were partially incorporated into more recent studies, several methodological approaches and literature gaps remain unchanged. Recommendations for future interventions are also presented.

INTRODUCTION

Body image (BI) is the mental picture someone has of their own body¹. It encompasses not only perceived physical attributes (e.g., shape, size, skin tone, facial features, functionality, aging, muscular tone, and gender expression) as well as feelings, thoughts, and behaviors toward it^{2,3}. BI is multidimensional. It is influenced by personal traits³, sociocultural influences, such as family, peers, media, and significant others⁴, and entrenched structural systems of oppression, such as white supremacy, cis heteropatriarchy, ableism, socioeconomic inequality, and imperialism⁵.

Evidence suggests that even young children and adolescents may present concerns about their appearance and desire to be thinner or muscular⁶. These societal internalized appearance biases can lead to adverse outcomes, such as appearance-related teasing from family and peers⁷, psychological distress (low self-esteem, eating problems, depressive episodes), and later unhealthy behaviors (self-harm, drug use, and high-risk drinking)^{7,8}. Hence, researchers and experts have highlighted the need for and importance of developing interventions that not only prevent or reduce risk factors associated with an unhealthy body image but also promote positive body image^{9,10}.

Different systematic reviews have highlighted the benefits of body image interventions for children and adolescents^{9,10,11,12,13}. Additionally, Schools are considered an optimal environment for interventions to promote awareness and maintain and improve young people's body image¹⁴.

Yager et al.¹⁵ conducted a comprehensive systematic review of classroom-based body image intervention studies published after 2000, targeting adolescents aged 12 to 18 years. The review included universal or selective controlled interventions that focused on body image as a primary outcome and were delivered during school hours, regardless of the approach adopted. The authors reported that the interventions produced promising results and emphasized the need for additional school-based body image initiatives, offering recommendations for future intervention studies.

More than a decade has passed since the publication of Yager et al.¹⁵, underscoring the need for an updated synthesis in light of ongoing societal changes. In this context, Bennet et al.¹⁶ made important contributions toward addressing this gap; however, their analyses were restricted to interventions conducted exclusively in Canada and the United States. Therefore, the present study aimed to identify the most recent school-based interventions designed to improve body image outcomes in children and adolescents across diverse geographical contexts, assess the extent to which previous recommendations and directions for future research have been implemented, and explore potential emerging developments in the field.

METHODS

Protocol

This systematic review followed the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) guideline and checklist¹⁷. The protocol for this systematic review was registered on PROSPERO (CRD42023418772).

Literature Search

Articles published from 2013 onward were searched in August 2023, with an updated search conducted in November 2025 that was limited to studies published between 2023 and 2025. Searches were carried out across four databases: Web of Science, Scopus, PsycINFO, and PubMed. The following descriptors were used: (Student OR teen* OR adolescent* OR child* OR young) AND (intervention OR program OR project OR prevention) AND (“randomized controlled” OR cluster OR trial) AND (“body image” OR

“body appreciation” OR “body dissatisfaction” OR “body satisfaction” OR “self-limage” OR “body identity” OR internalization OR “body esteem” OR “body acceptance”) AND (school OR “school-based” OR “classroom” OR “elementary school” OR “high school” OR “primary school”).

Study selection

Articles published in English, Spanish, or Portuguese were deemed eligible for the identification and screening phases, which were conducted by one author (MVFR) through the assessment of titles and abstracts. During screening, duplicates, review studies, meta-analyses, conference papers, opinion pieces, case studies, articles with restricted access from CAPES CAFE license, and articles that did not include body image or its related constructs (e.g., body satisfaction or dissatisfaction, body esteem, body schema, self-image, or body appreciation) in the title were excluded.

Two additional authors (VARA and FMH) independently conducted the full-text screening, and final decisions regarding article inclusion were reached through discussion and consensus. Studies were included if they met the following eligibility criteria: participants aged 5 to 19 years; interventions implemented within school settings (thus, interventions conducted in non-formal learning environments such as dance schools, swimming lessons, or community choirs were excluded); and studies designed to improve one or more body image constructs, including body satisfaction, body dissatisfaction, internalization of appearance ideals, body esteem, or body acceptance. These constructs could be assessed using quantitative measures (e.g., scales) or qualitative methods (e.g., interviews, focus groups).

Studies whose primary focus was on related variables—such as binge eating, eating disorders, self-esteem, depression, or anxiety—were excluded, as the central interest of this review was body image; however, studies that examined these variables as secondary outcomes were included. Additionally, articles presenting new analyses derived from previously published datasets were excluded.

Quality Assessment and Data Extraction

To assess the quality of the studies included in the present review, we employed the Quality Assessment with Diverse Studies (QuADS) tool¹⁸. QuADS is an updated and enhanced adaptation of the widely used Quality Assessment Tool for Studies with Diverse Designs (QATSDD)¹⁹. This instrument is suitable for evaluating the quality of interventions across diverse fields and methodological approaches and demonstrates good reliability when appraising heterogeneous study designs. A detailed description of the items and criteria is available in the supplementary materials of Harrison et al.¹⁸.

Two authors (MVFR and VARA) independently conducted the quality assessment, subsequently discussing and reaching consensus on all scoring decisions. Given the absence of evidence supporting differential weighting of items and the lack of predetermined quality thresholds¹⁸, no studies were excluded based on their QuADS scores. Data extraction was performed by the first two authors in accordance with PRISMA guidelines¹⁷ and is presented in detail in the Results section. Consistent with Yager et al.¹⁵, interventions in the present review were considered effective when they demonstrated improvements in body image outcomes. Studies that showed changes only in variables related to other constructs (e.g., disordered eating, depression, BMI) were classified as ineffective with respect to improving body image.

RESULTS

Identification and selection of articles

We utilized the PRISMA¹⁷ Diagram for study identification and article selection. After eligibility assessment, 34 articles were included in this review. For information on how studies in the review were selected, please see Figure 1.

Quality Assessment

Although there is no suggested pre-determined numerical classification of score levels for the QuADS assessment, and doing so would be considered arbitrary¹⁷. The mean score of all articles was 28.5 (SD = 4.8), ranging from 18 to 38 points, which indicates an upper-moderate quality (73%).

General characteristics of studies

This current review considered studies published from 2013 to 2025. When analyzing the year of publication of included studies, 2021 had the highest number of publications, with six publications. Studies were carried out in different countries, England being the most prominent with eleven studies²⁰⁻³⁰, being followed by Australia with five³¹⁻³⁵ and India with three³⁶⁻³⁸. Additional countries represented include the USA^{39,40}, Brazil^{41,42}, Ireland^{43,44}, South Korea⁴⁵, Nicaragua⁴⁶, Iran^{47,48}, Saudi Arabia⁴⁹, Israel⁵⁰, Norway⁵¹, Indonesia⁵², and Romania⁵³.

A strong preference for quantitative methodologies was observed in the field, 26 of the 34 included studies employed a quantitative approach, and 8 utilized a mixed-methods approach. Twenty-two included studies were randomized controlled trials and most used sample allocation in clusters, seven were non-randomized controlled trials and five studies were uncontrolled trials.

In regard to participants, sample sizes were varied ranging from 18 to 2446 with 24 of the 34 included studies being developed in coeducational settings. Additionally, the same number of studies included follow-up measurements, with time of data collection ranging from 6 weeks to 36 months. See Tables 1 for general descriptive analysis of studies.

Intervention characteristics

When examining the characteristics of the interventions, it becomes evident that the methodological approaches varied substantially. Detailed information on the specific features of each intervention is presented in Table 2.

DISCUSSION

The findings of the present review suggest that different methodological approaches to school-based interventions can effectively promote positive results in children's and adolescents' body image. Furthermore, this review observed that 88.2% of included studies positively impacted at least one measure of body image at post-intervention. This is an increased proportion compared to Yager et al.¹⁵ (2013; 43%).

Additionally, Kusina and Exline¹⁰ suggested that more recent interventions might be particularly successful in improving adolescents' body image. Our findings suggest that this evidence remains strong. However, due to the methodological variability of studies included in this review, we are inclined to suggest that future research could put effort into replicating well-established programs or developing new interventions closely related to the school context. We hypothesize that the study's feasibility might be a determining factor in selecting the appropriate course of action. In addition, the lack of qualitative measurements suggests that qualitative assessments are needed in school-based interventions. At this moment, evidence suggests that future research, with mixed-methods or qualitative approaches, is welcomed and might help better comprehend the intricacies of intervention mechanisms and contextual influences on the body image of school-aged children and adolescents.

Additionally, the spread of body image interventions across countries and cultures is fundamental for promoting well-being and positive body image, especially among children and adolescents^{9,54}. Additionally, Yager et al.¹⁵ recommended that researchers expand and replicate effective school-based programs in different contexts to maximize the use of limited resources and broaden the quality of evidence. According to our findings, this recommendation was partially followed. We observed an increasing effort to replicate well-known interventions in different contexts, such as *Dove Confident Me* being carried out in six studies with two versions, single-session^{23,52} (Craddock et al., 2024) and five-session^{24,32,36,37}.

It is well established in the conceptual foundations of body image that it is a construct shaped by environmental factors². This is evident in the sociocultural model of body image⁴ in the cognitive-behavioral perspective^{2,3}, and more recently in the Sociostructural-Intersectional Body Image (SIBI) framework⁵. Therefore, it is noteworthy that replication through cultural translation and adaptation of well-known interventions should be methodologically rigorous^{31,32,36,50}. Consequently, efforts to replicate interventions should carefully consider the influence of sociocultural factors when intervening and assessing body image variables. Noticeable examples can be seen in

Garbett et al.³⁶ and Craddock et al.⁵², wherein adaptations to the cultural context were carefully planned, resulting in necessary program content and materials changes.

Contrary to the findings of Yager et al.¹⁵, in which most included interventions targeted female students. Most of the interventions included in this review were universal and co-educational, delivered to girls and boys simultaneously. This suggests that the recommendation of including boys in interventions made by Yager et al.¹⁵ was followed.

Nonetheless, girls seem more likely than boys to benefit more significantly from co-educational programs. We observed that in five studies targeting boys and girls simultaneously, the effects on primary outcomes were more robust and more prolonged in girls^{20,22,23,27,51}. Moreover, similar to Yager et al.¹⁵, we observed a small number of interventions designed for boys only. This finding corroborates the recent systematic review targeting the effectiveness of body image interventions among boys⁵⁵.

While the increase in coeducational intervention efforts over the past decade is a positive development, there is an urgent need for interventions specifically designed for boys. Considering the periods covered in the reviews of Yager et al.¹⁵, Kusina and Exline¹⁰, Guest et al.⁹, Ahuja et al.⁵⁵, and the present review, the lack of interventions exclusively targeting boys has remained unchanged for the past 26 years.

When examining who delivered the interventions in the included studies, we categorized facilitators into three groups: Research staff (authors, health professionals, undergraduate or graduate students, or even trained assistants), teachers, and peer leaders³⁴. Based on the results, interventions might produce positive outcomes when delivered by either research staff²⁰⁻²² or teachers^{27,38,39,44}. These findings meet the recommendations of Yager et al.¹⁵, in having teachers as intervention facilitators. Additionally, it is reasonable to assume facilitator training plays a crucial role in the effectiveness of intervention delivery and, consequently, its outcomes. Due to the variation of training methods or insufficient information, we could not determine a universally effective duration and approach to facilitator training. However, consistent with other authors^{24,52}, we highlight that teacher-led interventions should place significant emphasis

on ensuring facilitators are well-informed and have sufficient practical experience to deliver the content effectively.

Another important consideration is the follow-up assessment. Yager et al.¹⁵ recommended that future studies aim to find a consensus on follow-up duration, adopt a minimum follow period of three months, when resources allow, extend this to six months. Our findings indicate partial adherence to these recommendations. Fourteen studies included follow-up assessments at three months or longer, with only four studies extending to six months or beyond.

On another note, most included studies did not integrate environmental changes as part of the intervention, most interventions were rooted in a well-established theoretical framework, as Yager et al.¹⁵ recommended. However, similarly to the observations made by Yager¹⁵, the most frequent approaches in the present review were cognitive dissonance and media literacy, found in eight and five studies. Previous literature has demonstrated the effectiveness of these two approaches in positively influencing variables related to negative body image, such as body dissatisfaction, teasing, and internalization of appearance ideals of school-aged children and adolescents^{10,11,56}.

In addition, we calculated the average number and duration of sessions of included studies. In the current review, interventions were delivered on average in 5.48 ± 4.2 sessions with a duration of 59.14 ± 17.48 minutes. These numbers are similar to the ones found in Yager et al.¹⁵ (5.69 ± 2.50 sessions; 66.4 ± 36.7 minutes). Moreover, due to the increased variability in the number and duration of sessions, it was not possible to establish a causal link between these variables and their effectiveness, as seen in other reviews^{10,12,15}. We suggest that when deciding the number and duration of sessions in a school-based intervention, factors that directly or indirectly enhance the chances of the intervention's feasibility should be prioritized.

Limitations and Future Directions

The current study presented an updated systematic review of school-based body image interventions. However, a limitation must be acknowledged. This review did not calculate the effect sizes of interventions due to the high variability of methodologies

adopted by included studies, which limits the ability to quantify the magnitude of the intervention effects. However, this systematic review offers valuable contributions to body image research, and some key points found in this review are noteworthy. Contextual factors play a crucial role in the effectiveness of the school-based intervention. Thus, we encourage researchers to provide detailed sociodemographic information and comprehensive descriptions of the school setting and include the participation of community stakeholders in the intervention design and implementation.

Moreover, rather than relying solely on a quantitative design, researchers could invest time and effort in developing a mixed-methods approach, which might be insightful for complex interventions in a “real-world” setting like schools. According to our findings, researchers aiming to create future school-based interventions could focus on coeducational, universal programs that combine well-established theories with alternative practices (Yoga, physical exercise) and, when possible, target school-aged boys only since there is a lasting evident lack of interventions designed specifically for this group and although boys can benefit from mixed-gender interventions, effects seem to be smaller compared to girls

In a school-based intervention, the number and duration of sessions may vary. However, researchers should prioritize the viability of intervention delivery, considering school schedules, the content's complexity, and students' engagement. In the case of replicating existing interventions in different contexts, researchers should be aware of the sociocultural differences and adopt thorough cross-cultural adaptation methods. We encourage teachers to deliver interventions with the expectation that the intervention knowledge will be incorporated into their teaching practice. However, this requires careful, detailed, and comprehensive training.

CONCLUSION

This systematic review updated the reviews conducted by Yager et al. (2013). It aimed to identify the latest school-based interventions, verify if recommendations for future research were followed, and explore possible upcoming changes in the field. Compared to Yager et al, we observed an increase in the number and variety of

interventions capable of promoting effective positive changes in body image measures of school-aged children and adolescents.

Additionally, most recommendations made by the earlier reviews were either fully or partially followed, leading to some changes in the field. There has been a crescent effort to replicate effective existing programs targeting co-ed populations in different contexts. However, the lack of interventions targeting boys has stayed the same for over two decades. In addition, there have been promising changes in including facilitators who are part of the school setting. However, the amount and quality of facilitator training are decisive in the effectiveness of the delivery program. Most studies addressed the recommendation regarding follow-up times; however, almost one-third of the studies included did not have follow-up assessments. The recommendation to make social or physical environmental changes was followed by only one study, and it could be effectively implemented in future research.

In conclusion, due to the variability of interventions included, it is challenging to create a causal link between the methods adopted and the effectiveness of the intervention. The critical factor concerning intervention effectiveness is the adequacy of the program to the context in which it is being delivered. Therefore, before conducting a school-based intervention, it is central that researchers are familiar with the socio-cultural aspects of the community in which the school is located. Additionally, although this review presented limitations, the information provided can be helpful for researchers, education professionals, and policymakers concerned with reducing risk factors and promoting positive body image among school-aged children and adolescents.

Declaration of generative AI and AI-assisted technologies in the writing process

During the preparation of this work the author(s) used Grammarly to improve language and readability. After using this tool/service, the authors reviewed and edited the content as needed and take full responsibility for the content of the publication.

REFERENCES

1. **Schilder P.** The Image and Appearance of the Human Body. Psychology Press; 1999.
2. Cash TF. Body image: past, present, and future. *Body Image*. 2004;1(1):1–5. doi:10.1016/s1740-1445(03)00011-1.
3. Cash TF. Cognitive-behavioral perspectives on body image. In: Cash TF, editor. *Encyclopedia of body image and human appearance*. Elsevier Academic Press; 2012. p. 334–42
4. **Schaefer LM, Harriger JA, Heinberg LJ, Soderberg T, Kevin Thompson J.** Development and validation of the sociocultural attitudes towards appearance questionnaire-4-revised (SATAQ-4R). *Int J Eat Disord*. 2017;50(2):104–17. doi:10.1002/eat.22590.
5. **Landor AM, Ramseyer Winter VL, Thurston IB, Chan J, Craddock N, Ladd BA, Tylka TL, Swami V, Watson LB, Choukas-Bradley S.** The Sociostructural-Intersectional Body Image (SIBI) framework: Understanding the impact of white supremacy in body image research and practice. *Body Image*. 2023;48:101674. doi:10.1016/j.bodyim.2023.101674.
6. **Tatangelo GL, Ricciardelli LA.** Children's body image and social comparisons with peers and the media. *J Health Psychol*. 2017;22(6):776–87. doi:10.1177/1359105315615409.
7. **Bornioli A, Lewis-Smith H, Smith A, Slater A, Bray I.** Adolescent body dissatisfaction and disordered eating: Predictors of later risky health behaviours. *Soc Sci Med*. 2019;238:112458. doi:10.1016/j.socscimed.2019.112458.
8. **McLean SA, Rodgers RF, Slater A, Jarman HK, Gordon CS, Paxton SJ.** Clinically significant body dissatisfaction: prevalence and association with depressive symptoms in adolescent boys and girls. *Eur Child Adolesc Psychiatry*. 2021;31(12):1921–32. doi:10.1007/s00787-021-01824-4.
9. **Guest E, Zucchelli 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*. 2022;42:58–74. doi:10.1016/j.bodyim.2022.04.009.

10. **Kusina JR, Exline JJ.** Beyond body image: A systematic review of classroom-based interventions targeting body image of adolescents. *Adolesc Res Rev.* 2019;4(3):293–311. doi:10.1007/s40894-019-00121-1.
11. **Chua JYX, Tam W, Shorey S.** Research Review: Effectiveness of universal eating disorder prevention interventions in improving body image among children: a systematic review and meta-analysis. *J Child Psychol Psychiatry.* 2019;61(5):522–35. doi:10.1111/jcpp.13164.
12. **Kerner C, Prescott A, Smith R, Owen M.** A systematic review exploring body image programmes and interventions in physical education. *Eur Phys Educ Rev.* 2022;28(4):942–67. doi:10.1177/1356336x221097318.
13. **Kurz M, Rosendahl J, Rodeck J, Muehleck J, Berger U.** School-Based Interventions Improve Body Image and Media Literacy in Youth: A Systematic Review and Meta-Analysis. *J Prev.* 2021;43(1):5–23. doi:10.1007/s10935-021-00660-1.
14. **Torres S.** School-Based Body Image Intervention: Overcoming Challenges to Dissemination. *J Adolesc Health.* 2021;68(2):229–30. doi:10.1016/j.jadohealth.2020.11.002.
15. **Yager Z, Diedrichs PC, Ricciardelli LA, Halliwell E.** What works in secondary schools? A systematic review of classroom-based body image programs. *Body Image.* 2013;10(3):271–81. doi:10.1016/j.bodyim.2013.04.001.
16. **Bennett CJ, et al.** School-Based Body Image Programming: A Critical Literature Review. *Psychol Sch.* 2025;62(7):2286–99.
17. **Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, Shamseer L, Tetzlaff JM, Akl EA, Brennan SE, et al.** The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Syst Rev.* 2021;10(1). doi:10.1186/s13643-021-01626-4.
18. **Harrison R, Jones B, Gardner P, Lawton R.** Quality assessment with diverse studies (QuADS): an appraisal tool for methodological and reporting quality in systematic reviews of mixed- or multi-method studies. *BMC Health Serv Res.* 2021;21(1). doi:10.1186/s12913-021-06122-4.

19. **Sirriyeh R, Lawton R, Gardner P, Armitage G.** Reviewing studies with diverse designs: the development and evaluation of a new tool. *J Eval Clin Pract.* 2012;18(4):746–52. doi:10.1111/j.1365-2753.2011.01662.x.
20. **Bell BT, Taylor C, Paddock DL, Bates A, Orange ST.** Body talk in the digital age: A controlled evaluation of a classroom-based intervention to reduce appearance commentary and improve body image. *Health Psychol Open.* 2021;8(1):205510292110189. doi:10.1177/20551029211018920.
21. **Bell BT, Taylor C, Paddock D, Bates A.** Digital Bodies: A controlled evaluation of a brief classroom-based intervention for reducing negative body image among adolescents in the digital age. *Br J Educ Psychol.* 2021;92(1):280–98. doi:10.1111/bjep.12449.
22. **Bird EL, Halliwell E, Diedrichs PC, Harcourt D.** Happy Being Me in the UK: A controlled evaluation of a school-based body image intervention with pre-adolescent children. *Body Image.* 2013;10(3):326–34. doi:10.1016/j.bodyim.2013.02.008.
23. **Diedrichs PC, Atkinson MJ, Steer RJ, Garbett KM, Rumsey N, Halliwell E.** Effectiveness of a brief school-based body image intervention ‘Dove Confident Me: Single Session’ when delivered by teachers and researchers: Results from a cluster randomised controlled trial. *Behav Res Ther.* 2015;74:94–104. doi:10.1016/j.brat.2015.09.004.
24. **Diedrichs PC, Atkinson MJ, Garbett KM, Leckie G.** Evaluating the “Dove Confident Me” Five-Session Body Image Intervention Delivered by Teachers in Schools: A Cluster Randomized Controlled Effectiveness Trial. *J Adolesc Health.* 2021;68(2):331–41. doi:10.1016/j.jadohealth.2020.10.001.
25. **Duffy F, Sharpe H, Beveridge E, Osborne K, Richards C.** Mixed methods pilot evaluation of interpersonal psychotherapy for body image for adolescents. *Clin Child Psychol Psychiatry.* 2020;26(1):167–77. doi:10.1177/1359104520963371.
26. **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.* 2015;14:1–4. doi:10.1016/j.bodyim.2015.02.002.

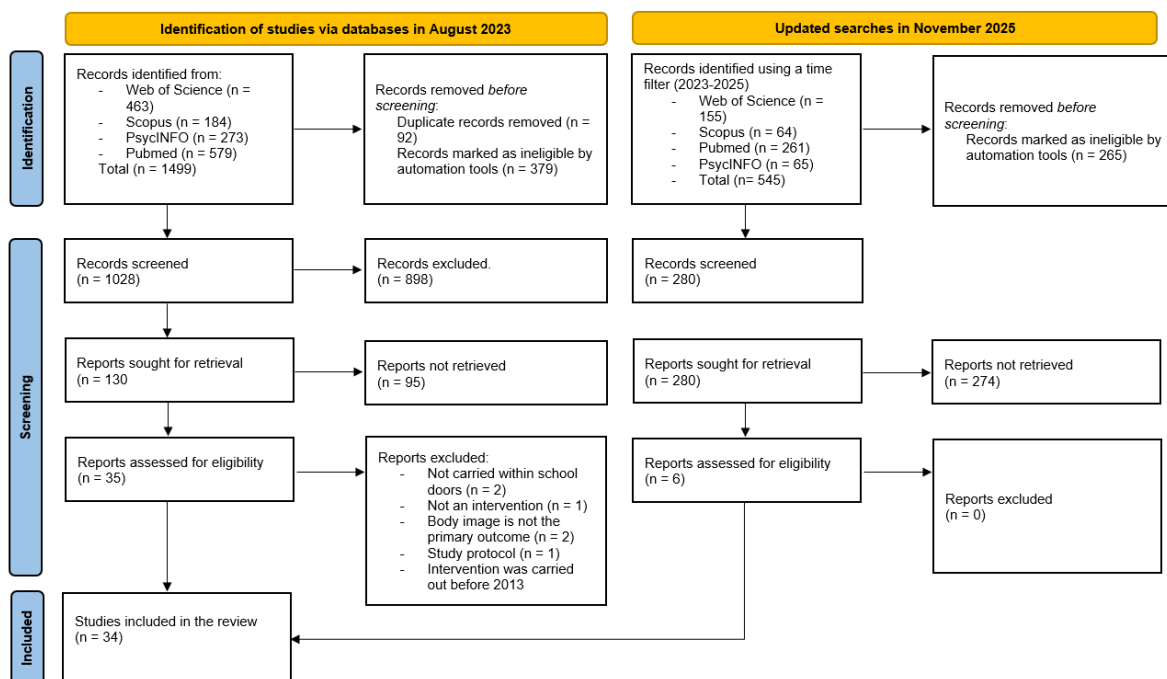
27. **Halliwell E, Yager Z, Paraskeva N, Diedrichs PC, Smith H, White P.** Body Image in Primary Schools: A pilot evaluation of a primary school intervention program designed by teachers to improve children's body satisfaction. *Body Image*. 2016;19:133–41. doi:10.1016/j.bodyim.2016.09.002.
28. **Halliwell E, Jarman H, Tylka TL, Slater A.** Evaluating the impact of a brief yoga intervention on preadolescents' body image and mood. *Body Image*. 2018;27:196–201. doi:10.1016/j.bodyim.2018.10.003.
29. **McIntosh-Dalmedo S, Lane AM, Nicholls W, Devonport TJ.** Investigating the Effects of a Physical Education (PE) Kit Intervention on Female Adolescent Body Esteem. *Children*. 2023;10(6):938. doi:10.3390/children10060938.
30. **Stewart C, Goddard E, Cakir Z, Hall R, Allen G.** Can more people be “Happy Being Me”? Testing the delivery of a universal body satisfaction program by clinicians and school staff. *Eat Disord*. 2020;30(2):182–209. doi:10.1080/10640266.2020.1771165.
31. **Dunstan CJ, Paxton SJ, McLean SA.** An evaluation of a body image intervention in adolescent girls delivered in single-sex versus co-educational classroom settings. *Eat Behav*. 2017;25:23–31. doi:10.1016/j.eatbeh.2016.03.016.
32. **Forbes J, Paxton S, Yager Z.** Independent pragmatic replication of the Dove Confident Me body image program in an Australian Girls Independent Secondary School. *Body Image*. 2023;46:152–67. doi:10.1016/j.bodyim.2023.06.001.
33. **Gordon CS, Jarman HK, Rodgers RF, McLean SA, Slater A, Fuller-Tyszkiewicz M, et al.** Outcomes of a Cluster Randomized Controlled Trial of the SoMe Social Media Literacy Program for Improving Body Image-Related Outcomes in Adolescent Boys and Girls. *Nutrients*. 2021;13(11):3825. doi:10.3390/nu13113825.
34. **Yager Z, McLean SA, Li X.** Body image outcomes in a replication of the ATLAS program in Australia. *Psychol Men Masculinities*. 2019;20(3):418–28. doi:10.1037/men0000173.
35. **Yager Z, Doley JR, McLean SA, Griffiths S.** Goodform: A cluster randomised controlled trial of a school-based program to prevent body dissatisfaction and

- muscle building supplement use among adolescent boys. *Body Image*. 2023;44:24–35. doi:10.1016/j.bodyim.2022.11.003.
36. **Garbett KM, Lewis-Smith H, Chaudhry A, Shroff H, Dhillon M, White P, et al.** Acceptability and preliminary efficacy of a school-based body image intervention in urban India: A pilot randomised controlled trial. *Body Image*. 2021;37:282–90. doi:10.1016/j.bodyim.2021.02.011.
 37. **Lewis-Smith H, Garbett KM, Chaudhry A, Dhillon M, Shroff H, White P, et al.** Evaluating a body image school-based intervention in India: A randomized controlled trial. *Body Image*. 2023;44:148–56. doi:10.1016/j.bodyim.2022.12.006.
 38. **Lewis-Smith H, et al.** A comic-based body image intervention for adolescents in semi-rural Indian schools: A randomised controlled trial. *Int J Clin Health Psychol*. 2025;25(1):100546.
 39. **Niide TK, Davis J, Tse AM, Harrigan RC.** Evaluating the impact of a school-based prevention program on self-esteem, body image, and risky dieting attitudes and behaviors among Kaua'i youth. *Hawaii J Med Public Health*. 2013;72(8):273–8.
 40. **Mahon C, Hamburger D, Yager Z, Almaraz M, Mooney J, Tran T, et al.** Pilot feasibility and acceptability trial of BE REAL's BodyKind: A universal school-based body image intervention for adolescents. *Body Image*. 2023;47:101636. doi:10.1016/j.bodyim.2023.101636.
 41. **Catunda R, Marques A, Januário C.** Perception of Body Image in Teenagers in Physical Education Classes. *Motricidade*. 2017;13(1):91–9.
 42. **Machado AA, Bezerra IS, Ponciano KR, Rica RL, Gama EF, Figueira Junior A, et al.** Futsal as a strategy for the improvement of elementary abilities and for the development of the body image in children. *Motricidade*. 2018;14(2–3):11–9. doi:10.6063/motricidade.12299.
 43. **Mahon C, Hevey D.** Pilot trial of a self-compassion intervention to address adolescents' social media-related body image concerns. *Clin Child Psychol Psychiatry*. 2022;28(1):307–22. doi:10.1177/13591045221099215.
 44. **Mahon C, et al.** Outcomes of a cluster randomised control trial of Be Real's BodyKind; A universal body image programme for adolescents in Ireland. *Body Image*. 2025;54:101905.

45. **Sung H, Han AY, Seol GH.** BodyThink program-based body image education improves Korean adolescents' attitudes toward cosmetic surgery: randomized controlled trial. *BMC Nurs.* 2023;22(1):481.
46. **Andres FE, et al.** Pilot trial assessing acceptability, feasibility, and preliminary effects of a body image intervention for adolescents in rural Nicaragua. *Body Image.* 2025;55:101970.
47. **Barkhordari-Sharifabad M, Vaziri-Yazdi S, Barkhordari-Sharifabad M.** The effect of teaching puberty health concepts on the basis of a health belief model for improving perceived body image of female adolescents: a quasi-experimental study. *BMC Public Health.* 2020;20(1). doi:10.1186/s12889-020-08482-2.
48. **Gharemani L, Hemmati N, Kaveh MH, Fararoei M.** Effects of an educational intervention targeting body image on self-esteem of Iranian high-school students: a quasi-experimental trial. *Arch Psychiatry Psychother.* 2018;20(1):59–66. doi:10.12740/app/81549.
49. **Ahmad, Bahathig A, Abu Saad H.** The Effects of a Physical Activity, Nutrition, and Body Image Intervention on Girls in Intermediate Schools in Saudi Arabia. *Int J Environ Res Public Health.* 2022;19(18):11314. doi:10.3390/ijerph191811314.
50. **Golan M, Hagay N, Tamir S.** The Effect of “In Favor of Myself”: Preventive Program to Enhance Positive Self and Body Image among Adolescents. *PLoS ONE.* 2013;8(11):e78223. doi:10.1371/journal.pone.0078223.
51. **Sundgot-Borgen C, Friborg O, Kolle E, Engen KM, Sundgot-Borgen J, Rosenvinge JH, et al.** The healthy body image (HBI) intervention: Effects of a school-based cluster-randomized controlled trial with 12-months follow-up. *Body Image.* 2019;29:122–31. doi:10.1016/j.bodyim.2019.03.007.
52. **Craddock N, Budhraj M, Garbett KM, Nasution K, Gentili C, Rizkiah C, et al.** Evaluating a school-based body image lesson in Indonesia: A randomised controlled trial. *Body Image.* 2023;48:101654. doi:10.1016/j.bodyim.2023.101654.
53. **Şuneı MC, Petrakovschi S, Bota E, Almajan-Guță B, Nagel A.** Relationship between Body Schema and Scholar Maturity: A Study from the National College of Banat in Timisoara, Romania. *Children.* 2022;9(9):1369. doi:10.3390/children9091369.

54. **Tiggemann M.** Considerations of positive body image across various social identities and special populations. *Body Image*. 2015;14:168–76. doi:10.1016/j.bodyim.2015.03.002.
55. **Ahuja L, et al.** A systematic review exploring the effectiveness of body image interventions among boys. *Adolesc Res Rev*. 2025;10(1):97–143.
56. **Hartman-Munick SM, Gordon AR, Guss C.** Adolescent body image: influencing factors and the clinician's role. *Curr Opin Pediatr*. 2020;32(4):455–60.

Figure 1: Diagram for identification and article selection.



Source: The authors (2025)

Table 1: General description of studies

Variables				
Year of publication	2021 and 2023	2013, 2018, 2022 and 2025	2015, 2017, 2019 and 2020	2016 and 2024

<i>Frequency</i>	6 each			1 each			
<i>Percentage</i>	17.64%	3 each 8.88%	2 each 5.88%	2.94%			
Country	England	Australia	India	Brazil	Iran	Ireland	Others
<i>Frequency</i>	11	5	3	2	2	2	1 each
<i>Percentage</i>	32.35%	14.70%	8.82%	5.88%	5.88%	5.88%	2.94% each
Study type	Quantitative	Qualitative	Mixed-Methods				
<i>Frequency</i>	26		8				
<i>Percentage</i>	76.47%	0	23.52%				
Study design	RCT	NRCT	UT				
<i>Frequency</i>	22	7	5				
<i>Percentage</i>	64.7%	20.58%	14.70%				
Number of participants	Min 18	Max 2446	Total Sum 18536				
Target population	Co-Ed	Girls	Boys				
<i>Frequency</i>	24	7	3				
<i>Percentage</i>	70.5%	20.58%	8.88%				
Follow-up?	Yes	No					
<i>Frequency</i>	24	10					
<i>Percentage</i>	67.64%	29.41%					

Source: The authors (2025); **Min**= Minimum; **Max**= Maximum; **RCT**= Randomized Controlled Trial; **NRCT**= Non-Randomized Controlled Trial; **UT**= Uncontrolled Trials.

Table 2: Main characteristics of interventions

Author / Year/ Country	Name of intervention	Study Type/design	Participants	What did the intervention look like?	Outcomes	Theory or approach/ Facilitator	number of sessions (duration of each session in minutes)	Follow-up	Main results
Ahmad Bahathig & Abu Saad. 2022 Saudi Arabia	Physical Activity, Nutrition, and Body Image Intervention	QT/RC T	138 girls, (13-14)	Classroom-based lessons focused on critical concepts about physical activity, nutrition, and body image. Teaching aids included PowerPoint presentations, booklets, cards, and games.	BS; FIT; SB	NCD / T	6 (90)	Yes, 3 months	Positive impacts on PA, SB, and BI at post-intervention and follow-up.
Andres et al. 2025 Nicaragua	Culturally adapted intervention program	MM /RC T	122 boys and girls, 13.8 ± 1.55	Discussion-based activities to address appearance ideals, media manipulation, and the reduction of social comparisons.	BE; ML; AI; ATI; SCP	ML/ RS	4 (60)	Yes, 6 weeks (Qualitative)	Significant improvements in ML and AI at posttest. High Acceptability and Feasibility at follow-up

Barkhor dari-Sharifabad, M et al. 2020 Iran	HBM		QT/RC T	(11–18) 60 girls, 12,16 ± 0.74 (11-13)	Classroom-based lessons aimed at providing knowledge on puberty, hygiene, prevalent diseases, and preventive behaviors.	DEM; BI;	NCD / NCD	8 (45)	No	Improvements in body image perceptions and self-attitudes at post-intervention.
Bell et al. 2021a England	Body in Digital Age	Talk The	QT/RC T	314 boys and girls, 12-14	One classroom-based lesson focused on identifying and critiquing appearance commentary through interactive activities to build cognitive dissonance and critical literacy skills.	DEM; ARC; ATI; BS; SO	CD and CL / RS	1 (60)	Yes, 8 weeks	Positive effects on reducing appearance commentary and thin-ideal internalization in girls at post-intervention and follow-up.
Bell et al. 2021b England	Digital Bodies		QT/RC T	290 boys and girls, 12,81 ± 0,40 (12-13)	One classroom-based interactive lesson delivered through cognitive dissonance techniques and critical literacy skills development	BS; ATI; SO	CD and CL/RS	1 (60)	Yes, 8 weeks	Improvements in body satisfaction for boys and girls at post-intervention and follow-up.
Bird et al. 2013 England	Happy Being Me		QT/RC T	88 boys and girls, 10-11	Classroom-based lessons aimed at increasing media literacy, reducing internalization, and bringing awareness to body comparisons and conversations through interactive activities and materials (worksheets, role-play, and brainstorming).	DEM; BS; ATI; ARC; AC; TEA; DRB; SES; KN	NCD / RS	3 (60)	Yes, 3 months	Positive results in ATI, BS, ARC, AC, DRB, and KN for girls at post-intervention. For boys, positive results were obtained in ATI and AC at post-intervention. Changes in BS were maintained at follow-up for girls only.
Catunda et al. 2017 Brazil	Self-Perception of Body Image in Physical Education		MM / NR CT	102 girls, 15.5 ± 1.2	Using modified games, physical education lessons focused on promoting the perception of body image.	BI; WC; AS	NCD / T	3 (NCD)	No	Positive effects on body image perceptions at post-intervention.
Craddock et al. 2024 Indonesia	Dove confident me (single session)		MM / RC T	1926 boys and girls, 13.7 ± 1.0	One classroom-based lesson delivered either online or in person, targeted body image and related outcomes. The lesson was adapted to the Indonesian context.	BI; PAF; NA; ATI; AC	CD and ML / T	1 (90)	Yes, 2 months	No significant changes in body image or secondary variables.
Diedrichs et al. 2015 England	Dove confident me (single session)		QT/RC T	1707 boys and girls, 11-13	One classroom-based lesson targeting appearance ideals and comparison, media literacy, and body activism lesson took an etiological approach. The content was delivered using class discussion, small group activities, and video presentations.	BE; BS; ATI; SCP; SC; TEA; ARC; NA; DRB; LRO	ML / T and RS	1 (90)	Yes, 7 weeks	Short-lived significant improvements in BE for girls only and secondary outcomes for boys and girls.
Diedrichs et al. 2021 England	Dove confident me		QT/RC T	1495 boys and girls, 11-13	Classroom-based lessons, including purpose-built videos, written exercises, and group discussions to increase media literacy	BE; ATI; SCP; SC; TEA; ARC; NA;	ML/ T	5 (45)	Yes, 2, 6, 12, 24, and 36	Significant improvements in BE for boys and girls and reductions in TEA for girls at post-

				and body confidence and identify appearance-related comparisons.	SES; DRB; LRO			months	intervention and follow-up.
Duffy et al. 2021 England	Interpersonal Psychotherapy for Body Image (IPT-BI)	MM / UT	18 boys and girls, 11-13	Classroom-based lessons divided into three phases: Group rules and cohesion, psychoeducation, and links between body image and events. Content includes communication strategies and skills delivered through vignettes and role-play activities.	BI; DEP; OT; DRB; ARC; ATI	PSC / RS	8 to 10 (60 to 90)	No	significant improvements in BI and reductions in interpersonal difficulties and ARC.
Dunstan et al. 2017 Australia	Happy Being Me Co-educational	QT/RC T	200 boys and girls, 11-14	Classroom-based interactive lessons, containing large and small group discussions and individual activities, aimed to target body dissatisfaction risk factors (internalization of thin medial ideal, appearance comparisons and conversation, low self-esteem, and weight-related teasing)	BD; ATI; AC; SES; TEA; ARC; DRB	CD/RS	6 (NCD)	Yes, 6 months	Significant improvements in BD and psychological risk factors at post-intervention and follow-up.
Forbes et al. 2023 Australia	Dove Confident Me	QT/NR CT	S1:432 girls, 13,3 ± 0,49 S2: 596 girls 12,8 ± 0,39	Classroom-based lessons, including purpose-built videos, written exercises, and group discussions to increase media literacy and body confidence and identify appearance-related comparisons.	BE; BAP; SCP; SC; TEA; ARC; NA; SES; DRB; LRO; FP; PAC	ET/T	5 (NCD)	Yes, 3 months	No improvements were observed in any BI measures.
Garbett et al. 2021 India	Dove Confident Me	QT/RC T	166 boys and girls, 11,9 ± 0,6	Classroom-based interactive lessons target the risk factors for body dissatisfaction. Activities and materials included group discussion, written activities, a slideshow presentation, and worksheets.	PAC; BE; ATI; TEA; NA; PAF; SES; DRB; LRO	ML/RS	5 (45)	Yes, 2 months	Significant improvements in BE and PAF were observed at post-intervention and follow-up.
Ghahremani et al. 2018 Iran	8-step Cash model adapted to Iranian culture	QT/RC T	150 girls, 14	Classroom-based educational lessons aimed at improving body image and self-esteem through the development of critical thinking. Activities included mirror gazing, reflections, notes on emotions and thoughts, and practicing gratitude.	BI; SES	SET / NCD	6 (45)	Yes, 1 and 3 months	Reductions in BI concerns and improvements in SES at post-intervention and follow-up.

Golan et al. 2013 Israel	In Favor of Myself	QT/NR CT	259 boys and girls, 12-14	Classroom-based interactive lessons aimed at empowering adolescents to resist ideals spread by the media and to promote beauty diversity. Activities and materials include a guide containing information about body image and self-esteem, role play, group activities, games and discussions	DEM; SCP; OT; SES; DRB; DFT; BD	NCD / T and RS	8 (90)	Yes, 3 months	Significant DFT, OT, SCP, and BD reductions at post-intervention and follow-up.
Gordon et al. 2021 Australia	SoMe Social Media Literacy	QT/RC T	892 boys and girls, 12.77, ± 0.74 (11-15)	Classroom-based lessons designed to empower adolescents with criticism about social media messages. Activities included slide presentations, games, group discussions, and written activities.	BD; DRB; SIM; SES; DEP; ATI; AC	CLT/RS	4 (50)	Yes, 6 and 12 months	There were no changes in BI measures and modest positive effects in secondary outcomes at 6 months follow-up for girls only.
Halliwel et al. 2015 England	Cognitive Dissonance-based Intervention (CDI)	QT/NR CT	62 girls, 14.84 ± 0.37 (14-15)	Classroom-based lessons aimed at challenging the thin-ideal and negative body talk. The lesson included role-play and written activities	BD; BAP; ATI; PAC	CD/RS	1 (60)	No	Significant reduction in BD and improvements in BAP.
Halliwel et al. 2016 England	Body Image in the Primary School	QT/RC T	144 boys and girls, 9-10	Classroom-based lessons were designed to improve children's knowledge and resistance to appearance-related issues. The content was delivered through brainstorming exercises, class discussions, small group work, working in pairs, game-playing, role-playing, and viewing film clips.	BE; MI; KN; PAC	NCD / T	6 (60)	Yes, 3 months	Significant improvements in BE at post-intervention and follow-up for girls.
Halliwel et al. 2018 England	4-week yoga intervention	QT/RC T	344 boys and girls, 9.34 ± 0.69 (9-11 yo)	Yoga lessons incorporating simple yoga asanas with a focus on breathing and relaxation exercises.	BE; BSU; BAP; OERO; PAC	E/RS	4 (40)	Yes, 6 weeks	BAP, BE, and OERO improvements and reductions in BSU at post-intervention and follow-up.
Lewis-Smith et al. 2023 India	Dove Confident Me	QT/RC T	568 boys and girls, 11-14	Classroom-based interactive lessons aimed at reducing risk factors for body dissatisfaction, such as internalization of appearance ideals, appearance comparisons, conversations, and teasing.	BE; TEA; NA; PAF; SES; DRB; LRO	NCD / RS	5 (45)	Yes, 3 months	Significant improvements in BI measures and secondary measures for boys and girls at post-at post-intervention and follow-up.
Lewis-Smith et al. 2025	Comics	MM/RC T	2631 boys and girls,	Comics-based readings followed by discussions and	BE; DRB; ATI; PAF;	ET/T	6 (45)	Yes, 3 months	Significant improvements in BE, SSS, DRB, ATI, and

India			12.03 ± 1.22	interactive activities aimed	NA; SSS; EGS; TEA; BHS					EGS at posttest and at follow-up.
Mahon et al. 2025 Ireland	Be Real's BodyKind	MM /RC T	1099 boys, girls and students in gender transition, 15.4 ± 0.5	Interactive lessons designed to challenge restrictive appearance ideals and diet-culture beliefs, as well as to promote understanding of the effects of social media comparisons. Strategies of self-compassion were used to reframe self-critical thoughts.	BAP; BD; PW; SCOM; ATI; AS; CFO; ARSMU	CD/ T	4 (40 to 60)	Yes, 2 months		Significant improvements in BAP at post-intervention. Girls also exhibited significant improvements in SCOM at follow-up.
Machado et al. 2018 Brazil	Futsal	QT/ UT	20 boys, 8-12	Futsal classes aimed at developing motor skills and development of body image. The classes were presented in 3 modules: displacement activities, coordination and reaction time activities, and throwing or kicking.	MP; BI	NCD / NCD	18 (60)	No		Positive contributions in MP and BI.
Mahon & Hevey 2022 Ireland	Digital SMART	MM / NR CT	102 boys and girls, 15-17	Classroom-based lessons aimed at promoting self-compassion, body image, and social media literacy. Interactive activities such as writing, role-playing, and brainstorming were used.	PAC; BD; BAP; SCOM; SCR; ATI; AC	CMT and PED / RS	5 (40)	Yes, 3 months		Significant improvements in BAP and BS at post-intervention and BS only at 3-month follow-up.
Mahon et al. 2023 U.S.A.	Be Real's Body Kind	MM / UT	147 boys and girls, 16.24 ± 0.92	Classroom-based lessons aimed at challenging appearance bias while promoting self-compassion and compassion for others. Activities include the use of worksheets, jigsaw games, and mindfulness-based reflections.	BE; PBI; SCOM; CFO; ATI; SA; ARSMU; PAC	CD/ T	4 (50)	No		Analyses showed good student and teacher acceptability via quantitative and qualitative measures. Qualitative analyses showed improvements in BAP. Due to missing data, quantitative analyses of primary measures were not possible.
McIntosh-Dalmedo 2023 England	Physical Education Kit Intervention	QT/ UT	110 girls, 14.9 ± 0.68	The intervention consisted of allowing the students to choose what to wear for Physical Education classes.	BE	NCD / T	2 (NCD)	No		Significant improvements in BE at post-intervention.
Niide et al. 2013 U.S.A.	The Healthy Body Image Curriculum (HBI)	QT/ UT	297 boys and girls, not clearly described	Classroom-based cross-curricular lessons and handouts that teach children to maintain a caring, mindful connection to their bodies from the inside out	BS; DRB; SE; DBM	NCD / T	10 (40)	No		Positive effects were observed in BS and secondary outcomes at post-intervention.

Stewart et al. 2020 England	Happy Being Me	QT/RC T	369 boys and girls, 11.7 ± 0.33	Classroom-based interactive lessons designed to empower and actively challenge appearance norms. Activities included group discussions, written activities, and SSatashow presentations.	BS; AC; ATI; ARC; SES; DRB	NCD / RS and T	6 (50)	Yes, 3 months	Significant improvements in BS at post-intervention and follow-up with research staff facilitator. Small positive effects in ATI and SES in clinician and teacher-led conditions.
Sundgot-Borgen et al. 2019 Norway	Healthy Body Image	QT/RC T	2446 boys and girls, 16	Classroom-based interactive lessons focused on body image, media literacy, and lifestyle.	DEM; PEM; LRO	E/RS	3 (90)	Yes, 3 and 12 months	Significant positive effects in PEM and LRO were observed at post-intervention and follow-up for girls. These effects were weaker at post-intervention and not maintained at follow-up for boys
Suneit et al. 2022 Romania	Physical education plan on the body schema development	QT/NRCT	150 boys and girls, 6.43 ± 0.52	Physical education lessons aimed at providing knowledge and awareness of body parts and the perception of the body in movement. Classes were delivered using games, exercises, and objects.	BSC	NCD / RS	20 (50)	No	Significant improvements in BSC at post-intervention.
Sung et al. 2023 South Korea	BodyThink	QT/RC T	182 boys and girls, 14.47	Lessons on physical development, acceptance of bodily changes, media literacy, and the development of a positive body image.	BE, BI; OERO; DEP; ATCS	NCD / RS	4 (45)	No	Significant improvements in BI, DEP and ATCS at post-intervention
Yager et al. 2019 Australia	ATLAS	QT/NRCT	211 boys ±	Classroom-based lessons that focused on drug and supplement education, strength training, and sports nutrition	BE; DFM; AR; BS; KAIS; UOA; USAS	SLT, HB M, and TPB / T and PEL	5 (90)	Yes, 3 months	There were no significant changes after adjustments for multiple comparisons.
Yager et al. 2023 Australia	Goodform	QT/RC T	488 boys, 14.81 ± 0.51	Classroom-based lessons aimed at improving body image, reducing positive outcome expectations for AAS use, and reducing intentions to use muscle-enhancing supplements.	MBFHD; TMII; PBTM; NBT; ATSU; IUS; USAS; SNASS U; DEM; PAC	CD, SLT, and SNA / T	4 (45 to 60)	Yes, 8 weeks	Significant improvements in functional and Body satisfaction and substance use at post-intervention and follow-up

Source: The Authors (2025); **AC**= Appearance comparisons; **AI**= Athlete Internalization; **ANT**= Anthropometrics (Body mass index, height, weight, and body fat); **AR**= Appearance rating; **ARC**= Appearance-related conversations; **ARSMU**= Appearance-related social media use; **AS**= Appearance satisfaction; **ATI**= Appearance or thin-ideals internalization; **ATCS**= Attitudes Towards Cosmetic Surgery; **ATSU**= Attitudes towards supplement use; **BAP** = Body Appreciation; **BD**= Body dissatisfaction; **BE**= Body esteem;; **BHS**= Body Hair Satisfaction **BI**= Body image; **BMI** = Body Mass Index (Weight/Height²); **BS**= Body satisfaction; **BSC**= Body Schema; **BSU**= Body Surveillance; **CD** = Cognitive dissonance; **CFO**=

Compassion for others; **CL**= Critical Literacy; **CLT** = Constructivist Learning Theory; **CMT**= Compassionate Mind Training; **DBM**= Desire to be muscular; **DFM**= Drive for muscularity; **DEM**= Demographics; **DEP** = Depression or depressive symptoms; **DRB**= Dietary related behaviors; **DFT**= Drive for thinness; **E**= Embodiment; **EGS**= Endorsement in Gender Stereotypes; **ET**= Etiological Theory; **FIT** = Physical activity, exercise, sport or fitness-related outcomes; **FP**= Future Plans; **HBM**= the health belief model; **IUS**= Intentions to use substances; **KAISS**= knowledge, attitudes and intentions about substances and supplements; **KN**= knowledge about intervention-related topics; **LRO**= Life-related outcomes (Life engagement, life disengagement, quality of life, healthy lifestyle); **MBFHD**= Muscularity, body fat and height dissatisfaction; **MI** = Media messages, influence, and internalization; **ML**= Media Literacy; **MM**= Mixed methods; **MP**= Motor Performance; **NA**= Negative affect; **NBT**= Negative body talk; **NCD** = Not clearly described; **NRCT**= Non-Randomized Controlled Trial; **NRUT**= Non-Randomized Uncontrolled Trial; **OERO**= Emotion-related outcomes (ineffectiveness, resilience, stress, mood, motivation, psychological impairment, social-emotional development, positive and negative emotions; **OT**= Perceptions, attitudes, and behaviors related to others' support or influence; **PAC**= Program acceptability (Content, design, facilitator, feedback); **PAF**= Positive affect; **PBI**= Positive body image; **PBTM**= Pressure to be thin or muscular; **PED** = Psychoeducation; **PEL**= Peer educators or leader; **PEM**= Positive Embodiment; **PP**= Positive Psychology; **PSC**= Psychotherapy; **PW**= Psychological Wellbeing; **RCT**= Cluster Randomized Controlled Trial; **RS** = Research staff including authors, research assistants, under and graduate students, or any professional involved in the study; **SA**= Social Activism; **SB**= Sedentary behaviors; **SC**= Social comparisons; **SCOM**= Self-compassion; **SCP** = Peer, media, and sociocultural pressures; **SCR**= Self-criticism; **SET**= Self-Efficacy Theory; **SES**= Self-esteem; **SIM**= Strategies to increase muscle; **SNASSU**= Social norms for supplement and steroid use; **SLT**= social learning theory; **SNA**= Social norms approach; **SO**= Self-objectification; **SSS**= Skin Shade Satisfaction; **SW**= Self-worth; **TEA**= Teasing; **TMII**= Thin and muscular ideal internalization;; **TPB**= Theory of planned behavior; **UOA**= Use of alcohol; **USAS**= Use of supplements and steroids; **WC**= Weight concern; **QT**= Quantitative;

ANEXOS

ANEXO 1

BAS-2

Leia cada frase com atenção e indique a frequência em que as afirmações são verdadeiras para você. Para cada item deve ser utilizada a seguinte escala de resposta:

1 = Nunca; **2** = Raramente; **3** = Às vezes; **4** = Frequentemente; **5** = Sempre.

AFIRMAÇÕES	Nu nc a	Ra ra me nte	Às ve ze s	Fr eq ue nte me nte	Se m pr e
1. Eu respeito meu corpo.	1	2	3	4	5
2. Eu me sinto bem com meu corpo.	1	2	3	4	5
3. Eu sinto que meu corpo tem, pelo menos, algumas qualidades positivas	1	2	3	4	5
4. Eu tenho uma atitude positiva em relação ao meu corpo.	1	2	3	4	5
5. Eu sou atento(a) às necessidades do meu corpo.	1	2	3	4	5
6. Eu sinto amor pelo meu corpo.	1	2	3	4	5
7. Eu aprecio as características diferentes e únicas do meu corpo.	1	2	3	4	5
8. Meu comportamento revela minha atitude positiva em relação ao meu corpo; por exemplo, mantenho minha cabeça erguida e sorrio.	1	2	3	4	5
9. Eu me sinto confortável com meu corpo.	1	2	3	4	5

10. Eu sinto que sou bonito(a) mesmo que eu seja diferente das imagens de pessoas atraentes da mídia (Ex: modelos, atrizes/atores).	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

ANEXO 2

SATAQ-4R (Feminino)

Por favor, leia cada um dos itens abaixo cuidadosamente e indique o número que melhor reflete o quanto você concorda com a afirmação.

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo em grande parte; 3 = Nem concordo nem discordo; 4 = Concordo em grande parte; 5 = Concordo totalmente

	AFIRMAÇÕES	Dis cor do tot alm ent e	Dis cor do em gra nde par te	Ne m con cor do ne m dis cor do	Co nco rdo em gra nde par te	Co nco rdo tot alm ent e
1	É importante para mim parecer musculosa.	1	2	3	4	5
2	É importante para mim parecer bonita nas minhas roupas.	1	2	3	4	5
3	Eu quero que meu corpo pareça muito magro.	1	2	3	4	5
4	Eu gasto muito tempo pensando em ser musculosa.	1	2	3	4	5
5	Eu gasto muito tempo pensando em minha aparência.	1	2	3	4	5
6	Eu gasto muito tempo pensando em ser magra.	1	2	3	4	5
7	Eu quero ter uma boa aparência.	1	2	3	4	5
8	Eu quero que meu corpo pareça musculoso.	1	2	3	4	5
9	É importante para mim ser atraente.	1	2	3	4	5
10	Eu gasto muito tempo pensando em ter pouca gordura em meu corpo.	1	2	3	4	5
11	Eu gostaria de ter um corpo muito musculoso.	1	2	3	4	5
12	Sinto que minha família me pressiona a ser mais magra.	1	2	3	4	5
13	Sinto que minha família me pressiona a melhorar a minha aparência.	1	2	3	4	5
14	Minha família me incentiva a diminuir a gordura em meu corpo.	1	2	3	4	5
15	Minha família me incentiva a melhorar minha forma física.	1	2	3	4	5
16	Meus amigos me incentivam a ficar mais magra.	1	2	3	4	5
17	Sinto que meus amigos me pressionam a melhorar minha aparência.	1	2	3	4	5

18	Sinto que meus amigos me pressionam a melhorar a minha forma física.	1	2	3	4	5
19	Meus amigos me pressionam a diminuir a gordura de meu corpo.	1	2	3	4	5
20	Pessoas próximas me incentivam a ficar mais magra.	1	2	3	4	5
21	Sinto que pessoas próximas me pressionam a melhorar minha aparência.	1	2	3	4	5
22	Sinto que pessoas próximas me pressionam a melhorar a minha forma física.	1	2	3	4	5
23	Sinto que pessoas próximas me pressionam a diminuir a gordura de meu corpo.	1	2	3	4	5
24	Sinto que a mídia me pressiona a melhorar a minha forma física.	1	2	3	4	5
25	Sinto que a mídia me pressiona a parecer mais magra.	1	2	3	4	5
26	Sinto que a mídia me pressiona a melhorar minha aparência.	1	2	3	4	5
27	Sinto que a mídia me pressiona a diminuir a gordura do meu corpo.	1	2	3	4	5

SATAQ-4R (Masculino)

Por favor, leia cada um dos itens abaixo cuidadosamente e indique o número que melhor reflete o quanto você concorda com a afirmação.

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo em grande parte; 3 = Nem concordo nem discordo; 4 = Concordo em grande parte; 5 = Concordo totalmente

	AFIRMAÇÕES	Dis cor do tot alm ent e	Dis cor do em gra nde par te	Ne m con cor do ne m dis cor do	Co nco rdo em gra nde par te	Co nco rdo tot alm ent e
1	É importante para mim parecer musculoso.	1	2	3	4	5
2	Eu quero que meu corpo pareça muito magro.	1	2	3	4	5
3	Eu gasto muito tempo pensando em ser musculoso.	1	2	3	4	5
4	Eu gasto muito tempo pensando em ser magro.	1	2	3	4	5
5	Eu quero que meu corpo pareça musculoso.	1	2	3	4	5
6	Eu gasto muito tempo pensando em minha aparência.	1	2	3	4	5
7	Eu gostaria de ter um corpo muito musculoso.	1	2	3	4	5
8	Sinto que minha família me pressiona a ser mais magro.	1	2	3	4	5
9	Sinto que minha família me pressiona a melhorar a minha aparência.	1	2	3	4	5
10	Minha família me incentiva a melhorar minha forma física.	1	2	3	4	5
11	Sinto que minha família me pressiona a ser mais musculoso.	1	2	3	4	5
12	Minha família me incentiva a aumentar o tamanho ou a definição de meus músculos.	1	2	3	4	5

13	Sinto que meus amigos me pressionam a melhorar minha aparência.	1	2	3	4	5
14	Sinto que meus amigos me pressionam a melhorar a minha forma física.	1	2	3	4	5
15	Sinto que meus amigos me pressionam a ser mais musculoso.	1	2	3	4	5
16	Meus amigos me incentivam a aumentar o tamanho ou a definição de meus músculos.	1	2	3	4	5
17	Sinto que pessoas próximas me pressionam a melhorar minha aparência.	1	2	3	4	5
18	Sinto que pessoas próximas me pressionam a melhorar a minha forma física.	1	2	3	4	5
19	Sinto que pessoas próximas me pressionam a diminuir a gordura de meu corpo.	1	2	3	4	5
20	Sinto que pessoas próximas me pressionam a ser mais musculoso.	1	2	3	4	5
21	Sinto que pessoas próximas me pressionam a aumentar o tamanho ou a definição de meus músculos.	1	2	3	4	5
22	Sinto que a mídia me pressiona a melhorar a minha forma física.	1	2	3	4	5
23	Sinto que a mídia me pressiona a parecer mais magro.	1	2	3	4	5
24	Sinto que a mídia me pressiona a melhorar minha aparência.	1	2	3	4	5
25	Sinto que a mídia me pressiona a diminuir a gordura do meu corpo.	1	2	3	4	5
26	Sinto que a mídia me pressiona a ser mais musculoso.	1	2	3	4	5
27	Sinto que a mídia me pressiona a aumentar o tamanho ou a definição de meus músculos.	1	2	3	4	5

ANEXO 3

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) Concordo Totalmente

2. Eu acho que eu tenho várias boas qualidades.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente

3. Levando tudo em conta, eu penso que eu sou um fracasso.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo 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) Concordo Totalmente

5. Eu acho que eu não tenho muito do que me orgulhar.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente

6. Eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente

7. No conjunto, eu estou satisfeito comigo.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente

8. Eu gostaria de poder ter mais respeito por mim mesmo.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente

9. Às vezes eu me sinto inútil.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente

10. Às vezes eu acho que não presto para nada.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente

ANEXO 4

BESAA

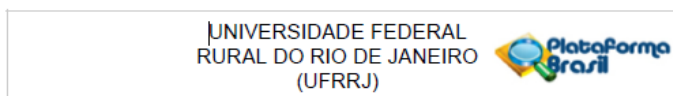
Leia cada frase com atenção e indique a frequência em que as afirmações são verdadeiras para você. Para cada item deve ser utilizada a seguinte escala de resposta:

1 = Nunca; **2** = Raramente; **3** = Às vezes; **4** = Frequentemente; **5** = Sempre.

	AFIRMAÇÕES	Nu nca	Rar am ent e	Às Vez es	Fre que nte me nte	Se mp re
1	Eu gosto da minha aparência nas fotos.	1	2	3	4	5
2	As outras pessoas me consideram bonito(a).	1	2	3	4	5
3	Estou preocupado(a) em tentar mudar meu peso corporal.	1	2	3	4	5
4	Eu acho que a minha aparência me ajudaria a conseguir um trabalho.	1	2	3	4	5
5	Eu gosto do que vejo quando me olho no espelho.	1	2	3	4	5
6	Eu mudaria muitas coisas na minha aparência, se eu pudesse.	1	2	3	4	5
7	Eu estou satisfeito(a) (feliz) com meu peso.	1	2	3	4	5
8	Eu gostaria de ser mais bonito(a).	1	2	3	4	5
9	Eu realmente gosto de quanto eu peso.	1	2	3	4	5
10	Eu desejaria ter a aparência de outra pessoa.	1	2	3	4	5
11	As pessoas da minha idade gostam da minha aparência.	1	2	3	4	5
12	Minha aparência me deixa triste.	1	2	3	4	5
13	Eu sou tão bonito(a) quanto a maioria das pessoas.	1	2	3	4	5
14	Eu sinto que tenho o peso certo para a minha altura.	1	2	3	4	5
15	Eu sinto vergonha da minha aparência.	1	2	3	4	5
16	Eu fico angustiado(a) com minha aparência.	1	2	3	4	5
17	Minha aparência me ajuda a conseguir encontros românticos.	1	2	3	4	5
18	Eu sou tão bonito(a) quanto gostaria de ser.	1	2	3	4	5

ANEXO 5

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Corpos Reais e Imagens Autênticas (CRIA): Desenvolvimento e Avaliação da Aplicabilidade e Efetividade de um Programa Pedagógico de Imagem Corporal Positiva na Educação Física Escolar

Pesquisador: MARCUS VINICIUS FREITAS RODRIGUES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79293024.0.0000.0311

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e

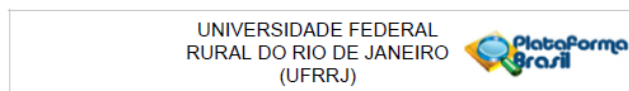
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.814.170

Apresentação do Projeto:

Apresentação do projeto:



Continuação do Parecer: 6.814.170

Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_MARCUS_RODRIGUE S_assinado.pdf	25/03/2024 10:59:24	MARCUS VINICIUS FREITAS RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_MARCUS_RODRIGUE S_assinado.pdf	25/03/2024 10:59:24	MARCUS VINICIUS FREITAS RODRIGUES	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SEROPEDICA, 09 de Maio de 2024

Assinado por:

Valeria Nascimento Lebeis Pires
(Coordenador(a))