

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE

ANA KAMILY DE SOUZA SAMPAIO

“ESPELHO, ESPELHO MEU”: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA IMAGEM CORPORAL
DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

NATAL
2021

ANA KAMILY DE SOUZA SAMPAIO

**“ESPELHO, ESPELHO MEU” : UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA IMAGEM CORPORAL
DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), linha de pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Avelino Aldo de Lima Neto

Coorientador: Dr. Jacques Gleyse

NATAL

2021

Sampaio, Ana Kamily de Souza.

S192e “Espelho, espelho meu” : um olhar sobre as práticas pedagógicas de educação física a partir da imagem corporal de estudantes do ensino médio integrado / Ana Kamily de Souza Sampaio. – Natal, 2021.

184 f : il.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2021.

Orientador (a): Dr. Avelino Aldo de Lima Neto.

Coorientador(a): Dr. Jacques Gleyse.

1. Educação profissional. 2. Formação humana integral – Práticas pedagógicas. 3. Imagem corporal – Estudantes do Ensino Médio Integrado. 4. Empoderamento corporal. I. Moura, Dante Henrique. II. Souza, Adriana Aparecida de. III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. IV. Título.

CDU 377

ANA KAMILY DE SOUZA SAMPAIO

**“ESPELHO, ESPELHO MEU”: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA IMAGEM CORPORAL
DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), linha de pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 25/06/2021.

BANCA EXAMINADORA



Avelino Aldo de Lima Neto, Dr. – Orientador

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Jacques Gleyse, Dr. – Coorientador

Universidade de Montpellier



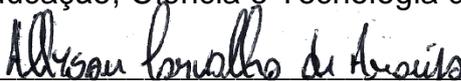
Loreta Melo Bezerra Cavalcanti, Dra. – (Membro titular externo)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Ilane Ferreira Cavalcante, Dra. – (Membro titular interno)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Allyson Carvalho de Araújo, Dr. – (Membro suplente externo)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti, Dra. – (Membro suplente interno)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Dedico este trabalho àquela que, mesmo sem saber, foi a minha maior fonte de energia e inspiração durante o árduo processo de evoluir em meio a um cenário envolto de retrocessos. A você, minha pequena Ana Beatriz, porque isto tudo é por e para você.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Tarciso e Elza, por todos os ensinamentos e valores a mim atribuídos durante toda a vida e por me oportunizarem os melhores estudos, mesmo diante de sacrifícios necessários. Em especial à minha mãe, que dividiu comigo os pesos deste processo acadêmico, sempre acreditou em mim, me mostrou que não havia outro caminho para o crescimento senão o dos estudos, assumiu papel fundamental na minha formação me servindo de exemplo como mulher, mãe e ser humano. A vocês eu devo a minha vida.

À minha filha, Ana Beatriz, por me apresentar o amor incondicional, me fazer enxergar o quanto eu sou forte e capaz, me ensinar que as minhas dores, meus medos, inseguranças, dilemas e quaisquer outros sentimentos são nada perto do quão resiliente eu posso ser, por ter sido minha motivação e por me tornar a cada dia uma pessoa melhor.

A todos meus demais familiares, pelo importante papel que assumiram no meu crescimento pessoal, por meio de exemplos e de incentivos, e por me ensinarem que a união diminui as cargas e nos faz mais fortes.

Ao meu querido orientador, professor e colega de trabalho, Avelino, por resgatar em mim o amor pelos estudos sobre o corpo, por me estender a mão, acreditar no meu potencial e compartilhar tanto aprendizado durante esses dois anos de caminhada, pela confiança, paciência, humanidade e sensibilidade, pela parceria na construção deste trabalho de forma tão sublime e por ter me permitido evoluir de um modo tão leve.

Ao professor Jacques, meu coorientador nesse processo, pelas valiosas contribuições no desenvolvimento desde estudo, agregando valores e instigando a busca pelo melhor caminho da pesquisa.

Aos professores leitores e membros da banca examinadora, Allyson, Loreta, Ilane e Natália, que também enriqueceram o delineamento desta dissertação ao longo de sua construção, por tanta paciência, delicadeza e cuidado nas leituras e considerações.

Aos colegas de turma e do grupo de pesquisa Observatório da Diversidade, em especial a Larissa, Alanderson, Leoni, Robério, Ana Cristina e Carol, pelas contribuições a este estudo, pela parceria nas aflições e pela rica troca de experiências.

A todos os professores do PPGEF, que me colocaram diante de reflexões extremamente relevantes sobre o meu fazer pedagógico, contribuindo para o meu significativo crescimento acadêmico e profissional.

Ao IFRN, por incentivar e apoiar o meu crescimento, em especial aos *campi* Canguaretama, São Paulo do Potengi e São Gonçalo do Amarante, onde trabalhei durante esses dois anos de qualificação profissional.

A todos os alunos que caminharam comigo em algum momento desses anos de amadurecimento profissional, pelas experiências e aprendizagens compartilhadas, por me motivarem, me instigarem a evoluir e despertarem em mim a curiosidade e o interesse por este estudo. Em especial, às personagens principais que constituíram esta pesquisa, as jovens que compartilharam comigo suas memórias, seus sentimentos, sofrimentos e segredos, me permitiram alcançar os objetivos traçados, pela imensa confiança a mim atribuída.

E, por fim, a você, “Espelho, espelho meu”, por diariamente me fazer enxergar muito além do óbvio, me refletir a vida sob uma óptica tão otimista e torná-la mais leve, por dividir comigo os pesos desse processo, compreender os meus medos, minhas dores, sofrimentos, e me mostrar que eu sou capaz de superar todos eles, por toda a força e incentivo, por não me permitir desistir, não me deixar só, por me fazer acreditar em mim e buscar ser cada dia alguém melhor. Eu sou o que sou hoje porque você me fez (e faz) enxergar perfeita nas minhas imperfeições. Gratidão e amor me definem!

Estudar imagem corporal exige um mergulho em si mesmo, um contato profundo consigo, um reconhecimento de sensações de conforto e desconforto, que, no primeiro momento, parecem vir de fora. Mas essas sensações brotam de nosso corpo! Somos no mundo. Mas não somos o mundo. Simplesmente somos este corpo. Esse reconhecimento é o ponto de partida para compreendermos e trabalharmos com foco no desenvolvimento da imagem corporal.

Tavares (2007, p.13).

RESUMO

Este estudo possuiu como tema as relações entre a formação humana integral ventilada pelas práticas pedagógicas de Educação Física na Educação Profissional e a imagem corporal das estudantes do Ensino Médio Integrado. Assim, teve o objetivo geral de compreender as relações entre a formação humana integral aventada pelas práticas pedagógicas de Educação Física na Educação Profissional e a imagem corporal dos estudantes do Ensino Médio Integrado, e como objetivos específicos desvelar os lugares do corpo na proposta pedagógica da Educação Profissional face à realidade das juventudes contemporâneas; apontar como as práticas pedagógicas vivenciadas no contexto da Educação Física do Ensino Médio Integrado se relacionam com a formação humana integral postulada pela Educação Profissional; e revelar como a ideia de omnilateralidade da formação se reflete nas práticas pedagógicas da Educação Física a partir da análise da imagem corporal dos estudantes do Ensino Médio Integrado. Foi desenvolvida uma investigação de natureza qualitativa, do tipo explicativa, caracterizada como estudo de campo. Inicialmente, a pesquisa foi constituída pela análise dos documentos norteadores da Educação Profissional e estudos de professores de Educação Física do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) que abordavam práticas pedagógicas dessa área na Educação Profissional, por meio da Análise Textual Discursiva, além de uma seleção de imagens apresentadas em uma exposição artística por alunos do Ensino Médio Integrado. Foi desenvolvida uma pesquisa de campo em duas etapas, com amostra composta por seis estudantes do sexo/gênero feminino do IFRN – *Campus Canguaretama*. A primeira consistiu na aplicação de um questionário de Perfil socioeconômico e demográfico, da Escala de Silhuetas de Stunkard, e da Escala de Medida da Imagem Corporal; a segunda consistiu na construção de Diários Solicitados via *WhatsApp*, contendo relatos com ênfase nas dimensões de corpo. Como resultados, foi possível perceber que, face à realidade das juventudes contemporâneas, o corpo se faz presente de forma significativa na proposta pedagógica da Educação Profissional, ocupando papel relevante no processo de formação integral desses sujeitos. Além disso, evidenciou-se que as práticas pedagógicas vivenciadas no contexto da Educação Física do Ensino Médio Integrado propiciam aos estudantes o processo da formação humana integral postulada pela Educação Profissional, por meio do desenvolvimento de

práticas interdisciplinares, ricas e inovadoras, que superam as perspectivas tecnicistas no ensino desse componente curricular. Portanto, a análise da imagem corporal das participantes desta pesquisa possibilitou a conclusão de que a ideia de omnilateralidade da formação se reflete nas práticas pedagógicas da Educação Física de forma efetiva, evidenciando o papel central desse componente curricular no processo de autoaceitação da imagem corporal e de recuperação da autoestima, assim como na emancipação geral e formação humana integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado.

Palavras-chave: corpo; práticas pedagógicas; imagem corporal; ensino médio integrado.

ABSTRACT

This study had as its theme the relations between the integral human formation ventilated by the pedagogical practices of Physical Education in Professional Education and the human body image of the students from the Integrated High School. Thus, it had as a general objective to understand the relations between the integral human formation suggested by the pedagogical practices of Physical Education in Professional Education and the human body image of Integrated High School students, and as specific objectives to unveil the places of the human body in the pedagogical proposal of Professional Education in face of the reality of contemporary youths; to point out how the pedagogical practices experienced in the context of Physical Education in Integrated High School relate to the integral human formation postulated by Professional Education; and reveal how the idea of omnilateral education is reflected in the pedagogical practices of Physical Education based on the analysis of the human body image of students in Integrated High School. An investigation of a qualitative nature, of the explanatory type, characterized as a field study was developed. Initially, the research consisted of the analysis of the guiding documents of Professional Education and studies of Physical Education teachers from the Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) that addressed pedagogical practices in this area in Professional Education, through a Discursive Textual Analysis, as well as a selection of images presented in an artistic exhibition by Integrated High School students. A field research was developed in two stages, with a sample composed of six female students from the IFRN – Campus Canguaretama. The first stage consisted in the application of a socioeconomic and demographic profile questionnaire, the Stunkard Figure Rating Scale, and the Human Body Image Measurement Scale; the second stage consisted of the construction of Diaries Requested via WhatsApp, containing reports with an emphasis on human body dimensions. As a result, it was possible to notice that, given the reality of contemporary youths, the human body is significantly present in the pedagogical proposal of Professional Education, occupying a relevant role in the process of integral formation of these subjects. Moreover, it was evident that the pedagogical practices experienced in the context of Physical Education of Integrated High School provide students with the process of integral human formation postulated by Professional Education, through the development of

interdisciplinary, rich, and innovative practices, which overcome the technical perspectives in the teaching of this curricular component. Therefore, the analysis of the human body image of the participants in this research allowed the conclusion that the idea of omnilateral training is effectively reflected in the pedagogical practices of Physical Education, evidencing the central role of this curricular component in the process of self-acceptance of the human body image and recovery of self-esteem, as well as in the general emancipation and integral human formation of Integrated High School students.

Keywords: human body; pedagogical practices; human body image; integrated high school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Barbie de perto	20
Figura 2	– A relação entre o espelho e a autoimagem	22
Quadro 1	– Tipificação e quantidade de atendimentos do Serviço de Psicologia no IFRN em 2018	29
Fluxograma 1	– Etapas da pesquisa de campo	33
Quadro 2	– Identificação dos codinomes das participantes	34
Figura 3	– Meu corpo, minhas regras	47
Figura 4	– Pelo direito de ser quem se é	68
Quadro 3	– Referências, documentos e publicações submetidos à ATD	70
Fluxograma 2	– Processo de construção da ATD das referências, documentos e publicações	71
Figura 5	– Rede real	102
Quadro 4	– Perfil socioeconômico e demográfico das participantes	105
Quadro 5	– Prevalência de (in)satisfação corporal das participantes	107
Quadro 6	– Nível de (in)satisfação corporal das participantes	108
Figura 6	– Nuvem de palavra dos diários solicitados	109
Fluxograma 3	– Processo de construção da ATD	111
Figura 7	– Meu corpo não é público	128
Figura 8	– Diversidade capilar	134
Figura 9	– O único padrão ideal é o seu!	145
Fotografia 1	– Meu corpo	148

LISTA DE SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EF	Educação Física
IC	Imagem Corporal
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IMC	Índice de Massa Corporal
OMS	Organização Mundial de Saúde
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
PPP/IFRN	Projeto Político-Pedagógico do IFRN
PTDEM	Propostas de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regulares
SA	Silhueta Atual
SI	Silhueta Ideal
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	“ESPELHO, ESPELHO MEU”...	15
2	ESPELHOS EPISTEMOLÓGICOS: O CORPO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	39
2.1	O CORPO NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DA PRÁXIS: UMA OUTRA SENSIBILIDADE	40
2.2	A IMAGEM CORPORAL E AS SUBJETIVIDADES JUVENIS: UM CENÁRIO DOS ESTUDANTES QUE CHEGAM AO IFRN	46
2.3	A CORPOREIDADE E O PROJETO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: (IN)VISIBILIDADES DO CORPO	59
3	ESPELHOS PEDAGÓGICOS: A EDUCAÇÃO DO CORPO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO IFRN	68
3.1	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURRÍCULO INTEGRADO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O CORPO TENSIONA A POLITECNIA	71
3.2	O CORPO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O CORPO-INSTRUMENTO NAS PROPOSTAS DE TRABALHO DAS DISCIPLINAS DO IFRN	78
3.3	O CORPO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRN: SABERES E FAZERES PARA O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO INTEGRAL	86
4	LABIRINTOS DO ESPELHO: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À IMAGEM CORPORAL DAS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	101
4.1	DIANTE DO ESPELHO: AS IMPLICAÇÕES DOS PADRÕES DE BELEZA ESTABELECIDOS SOCIALMENTE NA AUTOESTIMA DAS ESTUDANTES	112
4.2	MEU CORPO, MEU LAR: AS SITUAÇÕES DE SOFRIMENTO E VIOLÊNCIA VIVENCIADAS NO CONTEXTO FAMILIAR DAS ESTUDANTES	123

4.3	A OMNILATERALIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRN: O EMPODERAMENTO CORPORAL DAS ESTUDANTES	136
5	REFLEXOS FINAIS	151
	REFERÊNCIAS	156
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	171
	APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS)	175
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E DEMOGRÁFICO	177
	APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ESCREVER O DIÁRIO SOLICITADO	180
	ANEXO A – ESCALA DE SILHUETAS DE STUNKARD, VALIDADA PARA O BRASIL POR SCAGLIUSI <i>ET AL.</i> (2006)	183
	ANEXO B – ESCALA DE MEDIDA DA IMAGEM CORPORAL, DE SOUTO (1999)	184

1 “ESPELHO, ESPELHO MEU”...

[...] a imagem corporal não se confina aos limites do corpo. Ultrapassa-os no espelho. Há uma imagem corporal fora de nós, e é notável que os povos primitivos tenham até atribuído uma existência substancial à imagem refletida.

(PAUL SCHILDER, 1999, p. 240).

O presente estudo teve como tema as relações entre a formação humana integral ventilada pelas práticas pedagógicas de Educação Física na Educação Profissional e a imagem corporal das estudantes do Ensino Médio Integrado, e foi desenvolvido no interior do projeto intitulado *Corpo, gênero e sexualidade na Educação Profissional: cenários epistemológicos e subjetivos*¹, no contexto do Acordo de Cooperação Internacional entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Faculdade de Educação da Universidade de Montpellier/França. Ademais, consistiu em uma pesquisa de mestrado vinculada ao grupo de pesquisa *Observatório da Diversidade* (IFRN), certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN – *Campus Natal Central*, situada, mais especificamente, na linha de pesquisa *Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Educação Profissional*.

O referencial teórico que fundamenta boa parte das pesquisas em Educação Profissional no Brasil é fortemente influenciado pelo marxismo e pela criticidade dialética como forma de análise constante da realidade, especialmente dos direitos sociais e da classe dos trabalhadores, a fim de melhorar as condições humanas em sua totalidade, e vem desenvolvendo pesquisas em diálogo com as obras de Marx e Engels, com autores clássicos marxistas, como Gramsci, e com seus interlocutores contemporâneos no campo das relações entre educação e trabalho, como Kuenzer, Saviani, Machado, Frigotto e Moura, por exemplo (MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2015).

O marxismo, conjunto de concepções elaboradas por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), é caracterizado por uma rigorosa crítica ao capitalismo em todas as suas dimensões, provocando uma análise reflexiva acerca dos mecanismos de exploração provenientes desse sistema (MARINHO, 2012).

¹ Aprovado pelo edital MCTIC/CNPq n.º 28/2018 (universal), processo 433601/2018-3.

Para Marx (1983, p.24), “não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário o seu ser social é que determina a sua consciência”. Essa concepção evidencia que somos influenciados pelo meio em que vivemos em todos os aspectos da vida, e que, portanto, somos frutos das condições externas que interferem no nosso modo de pensar e agir, nas nossas crenças, costumes, nas concepções de mundo, ou seja, em nossa cultura.

Dessa forma, podemos assegurar que o ambiente em que vivemos e a cultura em que estamos inseridos influenciam no modo de enxergar também o nosso corpo. Assim, é possível afirmar que ao longo da história da humanidade tem-se modificado o modo de lidar com as questões referentes ao corpo, sob influência de fatores históricos, sociais e culturais.

Ao contrário das concepções biológicas adotadas, o corpo não consiste apenas em uma composição anatômica. Ele é, antes de mais nada, um objeto histórico diretamente conceituado e influenciado por características culturais. A consciência do ser humano a respeito de si mesmo nasce com a consciência do próprio corpo e a incorporação que revela a individualidade e a identidade humana com relação à natureza em que ele se descobre (CARMO JR., 2005).

Considerando que as relações existentes entre o ser humano e o mundo em que ele vive se manifestam nos dois sentidos — na mesma medida em que o ser humano influencia o meio, esse o influencia — e, dessa forma, ambos vivem em constante modificação, podemos inferir que as formas de comportamento corporal estão ligadas a fatos sociais e culturais que, no decorrer da história, fizeram o homem ter concepções variadas de forma e de tratamento do corpo. Assim, características corporais como altura e cor da pele, por exemplo, tiveram papel central no desempenho das funções sociais. Dessa forma, cada ser humano possui em seu corpo marcas que expressam sua história, suas origens e suas crenças e, portanto, a cultura de uma sociedade está no indivíduo que a constitui, e que se permite ser influenciado por normas, ideais e interesses. Também é o que diferencia nossos corpos, formatos, pensamentos, crenças e hábitos (GONÇALVES, 2012; MARX, 1983).

Ao fazermos um retrospecto da história do corpo na sociedade ocidental, é possível identificar diferentes formas de manifestação. Na Grécia Antiga, por exemplo, o corpo era um elemento de adoração e glorificação, que possuía um ideal pautado em modelos fortes, bonitos e saudáveis, cultuados pela sua capacidade

atlética, sua saúde e fertilidade. Ao pensarmos os corpos na Idade Média, podemos observar que o corpo e a alma consistiam em um dualismo: a alma prevalecia por ser destinada à salvação e o corpo era visto como um templo do pecado, visão essa que desencadeou a proibição de qualquer tipo de manifestação corporal e de qualquer preocupação ou cuidados com o corpo. (SANT'ANNA, 2007; 2011).

Já durante o Renascimento, o pensamento científico e o estudo do corpo tendiam a ser valorizados e, assim, uma nova concepção de vida fez a sociedade reconhecer a importância do corpo perdida anteriormente. Nesse período, a ideia de corpo-máquina foi utilizada para explicar o seu funcionamento, ignorando as suas dimensões ligadas à alma e aos sentimentos, desprezando o ser sensível e suas relações com a corporeidade² (NÓBREGA, 2005; 2016).

Todavia, foi a partir do século XVII que esse paradigma do mecanicismo, proveniente dos estudos de René Descartes, potencializado posteriormente na revolução industrial e influenciado também pelo taylorismo e o fordismo do século XIX, foi colocado em prática no sistema educacional sob intermédio de princípios de gestão e organização de fábricas, fomentando a separação entre corpo e mente.

Em consequência disso, temos até os dias de hoje resquícios marcantes desse pensamento na educação e na aprendizagem formal, nos quais o corpo é negligenciado em detrimento da mente e, diante das pressões evidentes no sentido de que os jovens dediquem suas energias a escolhas tidas como importantes para seu futuro produtivo, as propostas para pensar sobre o corpo no processo de formação humana integral passam a ser adotadas no senso comum como um desperdício de tempo. Dessa forma, notamos ainda um aprisionamento quando o corpo é visto por propostas direcionadas especialmente à dimensão cognitiva humana (BATISTA, 2014; DIAS, 2012).

Esse pensamento desencadeou as ideias de controle e disciplina sobre o corpo no processo educacional, considerando qualquer manifestação no sentido oposto como uma tentativa de perturbar e prejudicar o ambiente intelectual de aprendizagem dos conteúdos. Dessa forma, no espaço escolar, a aprendizagem

² Reconhecemos existir, por parte de alguns autores na literatura, uma distinção de matriz filosófica entre os termos *corporeidade* e *corporalidade*, sendo o primeiro adotado pela abordagem fenomenológica e o segundo pelo materialismo histórico-dialético — ver Soares, Kaneko e Gleyse, 2015. Em razão disso, mesmo compreendendo a existência de discussões conceituais mais amplas, adotaremos como padrão em nossos registros o termo *corporeidade*, nos amparando na concepção que conduz a discussão entre corporeidade e corporalidade para uma conceituação gramatical, apontando que os dois possuem o mesmo sentido — ver González e Fensterseifer, 2014.

passou a ser associada apenas à mente, como se esta constituísse uma entidade à parte do corpo, devendo ele se manter reprimido, silenciado, quieto, imóvel e paradoxalmente atento, motivado, interessado e alienado ao processo educacional. E foi assim, com base nesse pensamento mecanicista, que se desenvolveu o modelo tradicional de educação presente ainda hoje nas escolas, especialmente naquelas voltadas para o ensino profissionalizante, no qual as características tradicionalmente tecnicistas se manifestam com maior ênfase (BATISTA, 2014).

Ainda como heranças desse período, Carvalho (2001) aponta a fragmentação dos componentes curriculares, a descontextualização dos conteúdos, a aquisição de conhecimentos sem contextualização com a realidade e aplicação visível, e a prevalência de currículos ainda rígidos e engessados. Além disso, o autor destaca a disposição das carteiras nas salas de aulas em formato de filas, os sinais que tocam em alto som ao final de cada horário de aula e a mecanização nas instruções de ouvir/responder, percepções também discutidas por Foucault (1987), ao refletir sobre o poder disciplinar e a utilização da disciplina como uma maneira de fazer as pessoas se adequarem a uma determinada norma, de moldar condutas, disciplinar comportamentos e formatar os pensamentos, comparando às prisões o aprisionamento dos corpos imposto nas escolas.

Na Idade Contemporânea, o culto ao corpo vem se manifestando como uma prática cada vez mais frequente. Diante do contexto de sociedade capitalista em que vivemos, o modo de produção influencia diretamente na organização das práticas humanas, inclusive no corpo, e, diferentemente de outros tempos, como a Idade Média, hoje ele é um objeto de consumo exposto a todo momento, não precisa mais ser escondido por longos vestidos, tampouco estabelecer hierarquias entre sua substância e as noções de alma e/ou mente. Portanto, é bastante comum atualmente nos depararmos com pessoas excessivamente preocupadas com seus corpos, seja essa preocupação relacionada à saúde ou simplesmente à estética³.

É corriqueiro encontrarmos pessoas de todas as idades fazendo caminhadas, corridas em parques, avenidas ou clubes e frequentando academias, assim como aderindo a técnicas e intervenções corporais que desafiam sua condição corpórea,

³ Importante esclarecermos que o sentido de estética aqui empregado não está relacionado à filosofia do belo, à estética enquanto campo de reflexão filosófica, mas sim aos cuidados com a beleza através do uso de cosméticos e tratamentos diversificados para modificar a aparência física.

ultrapassando os próprios limites, seja em busca de uma vida e de corpos mais saudáveis, da retomada a autoestima, ou para conseguir um corpo idealizado.

Sob esse ponto de vista estético, a sociedade contemporânea sofre hoje com uma concepção de corpo perfeito, baseada na imposição de padrões de beleza muitas vezes inatingíveis, como é o exemplo da Barbie, um modelo particular de boneca, com características eurocêntricas, presente nas brincadeiras das meninas há mais de trinta anos e que, apesar de atualmente ter tentado se adequar a silhuetas corporais diversificadas, ainda consiste predominantemente em uma estrutura corporal hegemônica e impossível de se alcançar, conforme aponta Gleyse (2007; 2018b). Gleyse (2018b, p. 186) faz, ainda, a equivalência entre as medidas da boneca e as medidas reais de uma mulher, afirmando que,

originalmente construída com base em normas corporais muito específicas, ela deveria medir cerca de 1,72 m, ter cabelos loiros, olhos azuis, 90 cm de tórax, 60 cm de abdômen e 85 cm de quadril. Este modelo, sob pressão de grupos comunitários, mudará ao longo do tempo. Será possível encontrar bonecas Barbie negras, amarelas, indianas, morenas, latinas e mesmo deficientes. Mas, no fundo, o modelo de corpo não é reconsiderado. As medidas de 90, 60 e 85 continuam sendo o padrão, assim como o tamanho de 1,72.

No mesmo sentido, um estudo realizado pelo Centro de Distúrbios Alimentares e de Peso da Universidade Yale, nos Estados Unidos, estimou que a boneca representa uma mulher com um peso equivalente a aproximadamente 49 kg, um valor bem abaixo do considerável saudável, considerando sua estimativa de estatura, aproximando seu Índice de Massa Corporal (IMC)⁴ aos valores classificados como severamente abaixo do peso. Isso significa, por exemplo, que uma mulher com as medidas proporcionais às da Barbie sequer teria um percentual de gordura corporal mínimo para manter a capacidade de seu corpo de menstruar, um processo fisiológico natural feminino (BROWNELL; NAPOLITANO, 1995).

Portanto, consoante ao apontado por diversos estudos (BROWNELL; NAPOLITANO, 1995; DITTMAR; HALLIWELL; IVE, 2006; REHABS.COM, 2012), as medidas representadas pela boneca são impossíveis de serem alcançadas por mulheres de verdade e, caso ela realmente existisse, em seu abdômen só haveria

⁴ O IMC é um parâmetro internacional utilizado para calcular o peso ideal de uma pessoa com base nos valores de sua estatura e massa corporal que, apesar de não ser totalmente eficaz, é adotado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pode auxiliar na identificação de obesidade ou desnutrição em pessoas de diferentes faixas etárias.

espaço para metade de um rim e alguns centímetros de intestino, dentre outras tantas características irreais, conforme representado na Figura 1, uma adaptação que fizemos do infográfico construído por um site de referência em saúde mental nos Estados Unidos.

Figura 1 – Barbie de perto



Fonte: Traduzido e adaptado de Rehabs.com (2012).

Contudo, apesar de representar um padrão de corpo inalcançável, o biotipo representado pela boneca Barbie provoca um impacto negativo considerável na imagem corporal das meninas, influenciando em seus hábitos alimentares e diminuindo sua autoestima (DITTMAR; HALLIWELL; IVE, 2006). Nesse sentido, esse modelo consiste em um padrão que provoca a rejeição do próprio corpo por parte de muitas mulheres, como também pelos homens, que findam por idealizar que suas companheiras alcancem esse tipo de corpo. Isso acontece porque, apesar da boneca fazer parte da infância de muitas crianças em todo o mundo, se

considerarmos a ideia de que as brincadeiras desenvolvidas nessa fase consistem em uma preparação para a vida adulta, esse padrão apresentado a muitas das meninas na sua infância só reforçará ainda mais a busca desenfreada por atingir os supostos corpos perfeitos na vida adulta (GLEYSE, 2007; 2018b).

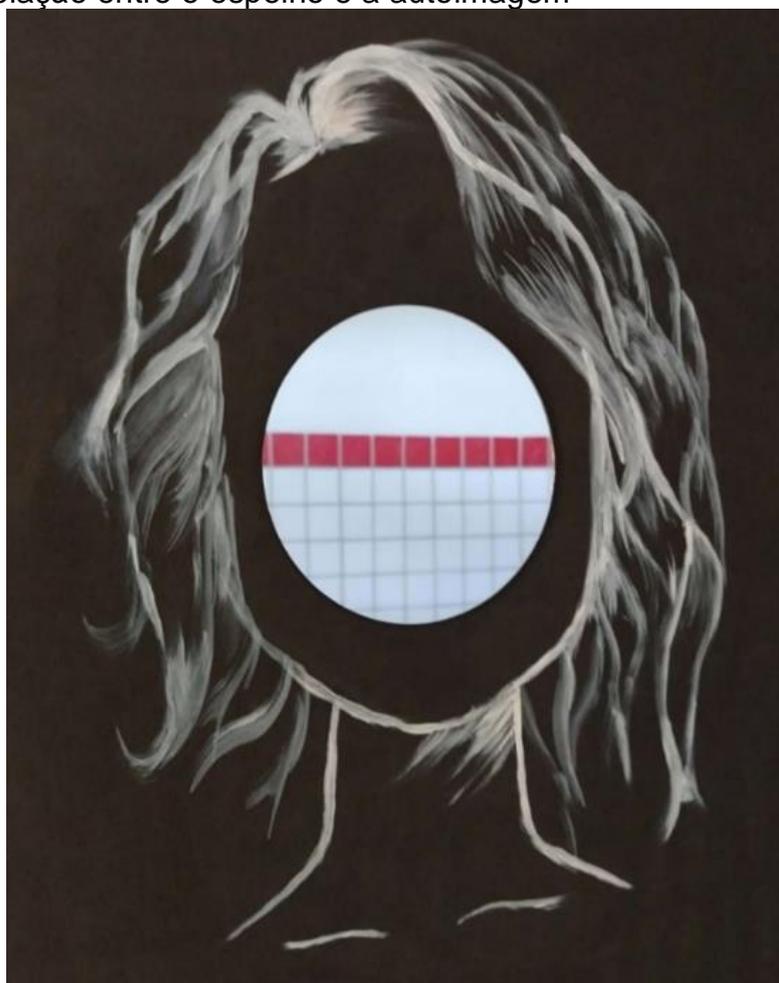
Uma outra referência semelhante que aborda questões estéticas é o conto de fadas infantil *Branca de Neve*, dos irmãos Grimm (GRIMM; GRIMM, 1812), que permanece vivo ao longo do tempo, perpassando várias gerações e diferentes culturas. Nele, a rainha e madrasta da personagem principal, caracterizada pela sua arrogância e vaidade, evidencia sua preocupação excessiva com a própria aparência ao adotar o hábito de se dirigir a um espelho mágico com a clássica frase: *Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu?* No desenrolar da história, a insatisfação com a aparência desencadeia uma série de ações conflituosas, e a interpretação nos leva a crer que o espelho assume, não só no conto, mas também em nossas vidas, o papel do olhar do outro.

A respeito dessa analogia, cabe destacar que o espelho tem representado ao longo da história os mais variados e complexos simbolismos. Em algumas culturas, por exemplo, ele está associado à figura da lua, por esta refletir a luz solar e, em virtude disso, assume um papel associado ao feminino. Em outro contexto, esse dispositivo é tido como símbolo da multiplicidade da alma, em que sua face espelhada é utilizada como metáfora da alma enquanto seu verso é colocado como metáfora do corpo, considerando o dualismo tradicionalmente atribuído às concepções de corpo e alma. Além disso, em um outro clássico infantil *Alice no País das Maravilhas*, de Carroll (1866), o espelho representa uma porta para outros mundos, concepção que se reflete, por exemplo, no costume antigo de cobrir os espelhos ou colocá-los contra a parede em determinadas ocasiões, como diante da morte de alguém. Ademais, em função de sua capacidade reflexiva, temos seu simbolismo ligado também à água, como é o exemplo do mito de Narciso que, ao ver sua beleza refletida em um lago, cometeu suicídio, atribuindo a este objeto também uma ideia de veículo da morte. Nesse sentido, o espelho, dono de um simbolismo variável e extremamente ambíguo, é tido como uma superfície que reflete a imagem, mas que também a retém e absorve, funcionando para aspectos positivos e negativos (SATO, 2015).

Considerando, ainda, a associação entre o espelho e os olhos do outro, Le Breton (2007) aponta que esse olhar direcionado pela sociedade ao nosso corpo,

expondo-o a análises e julgamentos, pode ser denominado de espelho social, e pode desencadear, por exemplo, em vergonha ou orgulho de quem somos, dependendo do juízo que é feito. Essa ideia é reforçada por Assis e Avanci (2004, p.15), ao ressaltarem que “a autoestima é uma característica humana forjada a partir dos olhares que a criança direciona e recebe dos espelhos que encontra ao percorrer o labirinto de sua vida”, envolvendo a capacidade de observação, reflexão, descrição, julgamento e avaliação sobre si mesma e sobre o outro. Seguindo o mesmo raciocínio, Bernard (2016) sinaliza que a imagem que construímos de nós mesmos é um produto direto das relações que estabelecemos com as pessoas e o mundo à nossa volta.

Figura 2 – A relação entre o espelho e a autoimagem



Fonte: Bezerra (2019).

Essa importância do espelho na construção da imagem corporal e, conseqüentemente, no processo de autorreconhecimento encontra-se retratada na Figura 2, de autoria de uma aluna do Ensino Médio Integrado do IFRN – *Campus*

Canguaretama, exibida em uma exposição artística em que, através da confecção de cartazes, os alunos foram convidados a interpretar livremente uma diversidade de temáticas do cotidiano que considerassem importante, conforme detalharemos mais adiante.

A obra artística, composta por um rosto, apresenta em seu espaço central um espelho, através do qual o público é instigado a se olhar e, conseqüentemente, a pensar sobre a imagem refletida, e nos remete a uma reflexão a respeito de quem e como realmente somos sob o nosso olhar, como um convite a nos despirmos do autojulgamento proveniente das nossas experiências anteriores, assim como do julgamento dos outros que tanto permitimos nos atingir.

Tal como a relação entre a rainha e o espelho, é comum o nosso envolvimento em relações de julgamento insatisfatórias com o outro que podem resultar em conseqüências devastadoras, tais como um sentimento corriqueiro de inferioridade. E esse processo pode começar a se evidenciar na adolescência, quando, influenciados pelas imposições sociais e culturais, muitas vezes reforçadas pela mídia, os jovens tendem a buscar atingir esses padrões, independente do que isso possa lhes custar, fazendo do corpo padronizado um objeto de desejo e consumo, seguindo em uma desenfreada busca pela imagem ideal. Para tanto, arriscam-se ao adotar hábitos e medidas que podem ser prejudiciais à saúde, resultando em diversos problemas causados pelos transtornos alimentares e de imagem corporal, como anorexia⁵, vigorexia⁶ e bulimia⁷, tão comuns nos dias de hoje, e pela busca inconsequente por cirurgias plásticas. (HEYES, 2009; FEATHERSTONE, 2010; GLEYSE, 2007; 2018a; 2018b; SANT'ANNA, 2007; 2011).

Em reforço à eclosão deste fenômeno, Gleyse (2007, p.18), destaca que

as manifestações de anorexia podem, em parte, estar ligadas a esse modelo totalitário que a Barbie representa. Estudos mostram que um algoritmo pode instalar-se na adolescência, ligado a esse modelo lúdico, que começa pela recusa de praticar as aulas de nataçãõ nas aulas de Educação Física, depois, de praticar Educação Física, e que depois leva às fases de bulimia ou anorexia que, geralmente, terminam em tentativas de suicídio.

⁵ Transtorno alimentar caracterizado pela recusa à alimentação, perda excessiva de peso, medo de engordar, distorção da imagem corporal, distúrbios sociais e emocionais — ver Brasil, 2004.

⁶ Transtorno caracterizado pela obsessão pelo corpo excessivamente musculoso, distorção da imagem corporal, adoção de alimentação restritiva, excesso de exercício físico, suplementação e/ou consumo de anabolizantes em busca de um corpo desejado— ver Brasil, 2004.

⁷ Transtorno alimentar caracterizado pela compulsão por comer, sentimento de culpa e vergonha, indução ao vômito, uso de laxantes e/ou diuréticos de maneira exagerada — ver Brasil, 2004.

Para além disso, em geral, as meninas brasileiras são menos oportunizadas às práticas corporais que os meninos, por tensões de gênero que refletem o papel feminino na sociedade. Historicamente, em muitos contextos, enquanto tradicionalmente os meninos brincam e são incentivados a praticar esportes, as meninas são direcionadas a ajudar nos afazeres domésticos e muitas vezes a assumir responsabilidades sobre os irmãos mais novos (GOELLNER, 2009).

Ademais, no mesmo sentido das cirurgias plásticas, temos também o investimento da indústria da beleza, que assegura o alcance dos corpos perfeitos com base no uso de produtos que prometem prevenir e corrigir as imperfeições do corpo e os efeitos naturalmente causados pela velhice, constituindo uma lógica simplista que pressupõe que as técnicas transformativas resultarão em uma imagem corporal mais positiva e aceitável. Dessa forma, esse meio passa a ganhar força e cresce o investimento em produção e divulgação de substâncias para a melhoria da pele e cabelos, e redução de gordura corporal, por exemplo. Além disso, sob influência dessa indústria, cresce também o uso de esteroides anabolizantes, a adoção de dietas desreguladas e o uso de medicação sem prescrição médica (FEATHERSTONE, 2010; SANT'ANNA, 2007; 2011).

Assim, é possível perceber que a sociedade contemporânea sofre um acintoso assédio da indústria e do comércio, que abusam do sentimento de culpa causado pela não adequação ao padrão de corpo perfeito imposto atualmente, e lucram com a cada vez mais crescente venda de cosméticos, roupas, acessórios, material esportivo, tratamentos estéticos e a medicalização da beleza, por meio, inclusive, das intervenções cirúrgicas (FEATHERSTONE, 2010).

Outrossim, pensando na relação desse corpo com as questões de cotidiano, como o trabalho, Gonçalves (2012, p.14-15) destaca que

estudos de História da Cultura e Antropologia Cultural revelam que o processo de desenvolvimento social, desde as sociedades mais primitivas até a sociedade moderna, trouxe um progressivo distanciamento da participação do corpo na comunicação. Nas sociedades mais estruturadas, em que a divisão do trabalho é acentuada, são menores a espontaneidade e a expressividade corporal, e maior a instrumentalização do corpo.

Essa instrumentalização é amplamente discutida por Gleyse (2018a), que problematiza a objetificação do corpo mediante as suas concepções de corpo

mecânico, manufaturado e voltado para a produção, que muitas vezes na cultura capitalista é visualizado sob a ótica da dicotomia corpo/mente, e desencadeia a racionalização do corpo físico, bem como a diminuição da importância dada à essência do ser humano.

Nesse sentido, é possível perceber que em sua relação com o trabalho, a atuação do corpo passou a assumir proporções cada vez mais preocupantes, como resultado do desenvolvimento do sistema capitalista e da tecnologia, visto que, com o objetivo de aumentar a produção e os lucros, os movimentos corporais passaram a ser cada vez mais fragmentados. Com o progresso acelerado das ciências, o ser humano passou a considerar a razão como único instrumento de conhecimento válido, visualizando o corpo como um objeto que deve ser disciplinado e controlado. Ainda, ao longo do processo histórico, houve uma crescente ação de poderes que atuam sobre o corpo: de um lado a comunicação, determinando as formas específicas de comportar-se, e de outro, o avanço da tecnologia, investindo suas quase ilimitadas habilidades de conservação da saúde e prolongamento da vida (GONÇALVES, 2012).

Boltansky (1978) aponta, ainda, uma relação entre o uso do corpo no trabalho e o pertencimento de classe, afirmando que à medida em que os níveis social e educacional aumentam, a utilização dos corpos na atuação profissional diminui, ou diminui o uso do corpo como um objeto de produção. Dessa forma, é possível concluir que quando a atividade profissional é essencialmente intelectual, não exigindo utilização do corpo mecânico, é mais propício que se estabeleça uma relação de consciência corporal e sensibilidade através da percepção e expressão das sensações físicas do que nas relações de trabalho que consistem na instrumentalização do corpo. Do mesmo modo, quanto menos intelectualizado é o trabalho, maior é um uso do corpo nas atividades laborais.

Percebemos, ainda, que as condições políticas, sociais e econômicas da sociedade industrial moderna tornam o ser humano um escravo das forças produtivas nas quais o aumento do poder sobre o corpo combate as doenças, prolongando a vida, mas juntamente com esse avanço estão inúmeros problemas sociais, tais como a fome, a violência, o uso de drogas e as superpopulações. Neste enfoque, o modelo corpo-instrumento voltado para a produtividade se reflete na forma de a sociedade capitalista tratar seus elementos quando, ao envelhecer, a

capacidade de trabalhar do homem é diminuída e ele perde seu sentido social ao se retirar para a vida privada (GONÇALVES, 2012).

Dessa forma, é possível compreender na sociedade contemporânea, tipicamente capitalista, as noções de corpo compreendido como uma commodity qualquer, ou seja, matéria prima utilizada para a produção. Nesse sentido, ao se transformar em produto, ele capta capital a partir da mais valia dada na produção nele dispensada, e isso implica em dizer que o produto corpo é mais valorizado socialmente quanto mais produção nele tiver sido investida em termos de capital: marcas, estilo, estética, entre outros. Assim, o corpo perde em relação a sua funcionalidade para ganhar em termos de valorização do capital nele disponibilizado, e passamos a ter nosso valor atribuído de acordo com o que vestimos — cremes, maquiagens, acessórios e grifes, por exemplo — e não pelo que realmente somos. Desse modo, podemos constatar que a sua concepção é acompanhada por uma preocupação exacerbada com a estética e a busca pelo corpo perfeito, características que podem trazer prejuízos à saúde, tendo em vista os riscos que se assume para atingir os objetivos de forma inconsequente.

Importante destacar que o conceito de saúde ao qual nos referimos vai muito além da mera associação à ausência de doenças e, tampouco, se refere à compreensão tradicional de bem-estar geral. A concepção que adotamos é a apresentada por Mendes (2007, p. 129), que considera o ser humano em sua complexidade, não se restringe às questões individuais nem às coletivas, e a define como

um processo dinâmico em que o ser humano, enquanto existe como ser situado no mundo, busca harmonizar-se com o restante da natureza através de sua capacidade de atuar e resistir frente às intempéries da vida, às suas desordens. A saúde refere-se à capacidade de poder equilibrar o que se excedeu ou de adquirir o que está fazendo falta, de acordo com a normatividade de cada corpo nas situações experienciadas na vida, mas nunca retornando ao estado anterior. [...] Ela está relacionada à constante busca pelo equilíbrio do corpo humano com o ambiente em que vive, nos fazendo perceber que depende de múltiplos fatores, biológicos, culturais, sociais e históricos.

Além disso, o capitalismo, caracterizado pela busca infundável pelo lucro, por um lado se beneficia com a venda de produtos associados à procura incessante pela perfeição dos corpos, e por outro atua diretamente no processo de concepção

de corpo enquanto objeto com fins lucrativos, que precisa ser racional, contido e disciplinado.

Partindo dessa constatação, reconhecendo a adolescência⁸ como uma fase rica em transformações físicas, cognitivas, emocionais, sociais e culturais, bem como a aquisição de autonomia, desenvolvimento da identidade e maturação biológica e emocional (BROOKS-GUNN; GRABER; PAIKOFF, 1994; BUCHANAN; ECCLES; BECKER, 1992; RIBEIRO, 2011; RICHARDS; LARSON, 1993; SHAFFER, 2005; STEINBERG; SILK, 2002), que envolve a estipulação de novas formas de pertencimento no mundo, assim como a aceitação de uma imagem do corpo em processo de mudanças (FERREIRA; NELAS, 2006), destacamos que desenvolver um estudo com adolescentes, buscando compreender as causas e as implicações destas percepções sobre o corpo, nos permite intervir no sentido de auxiliá-los na busca de soluções dos conflitos que circundam as distorções de imagem corporal.

Ademais, os princípios norteadores da Educação Profissional preocupam-se com a maneira como o estudante poderá interagir crítica e ativamente frente às vicissitudes do universo do trabalho (BRASIL, 2012). Portanto, um equívoco na imagem corporal pode afetar a forma de o sujeito se posicionar face ao mundo, limitando a sua possibilidade de se relacionar saudavelmente, trazendo implicações para o seu processo educativo e, no interior deste e em interface com suas outras relações sociais, para a sua subjetividade.

Nesse sentido, considerando que a resolução nº 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio⁹, aponta a formação integral como um dos princípios da Educação Básica nesses níveis de ensino, reconhecendo-a como o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais, promovidos por meio de um processo educativo significativo, capaz de favorecer o desenvolvimento da autonomia, da cidadania e do protagonismo da sua vida (BRASIL, 2012; SAMPAIO, LIMA NETO,

⁸ Apresentaremos mais adiante, na subseção 2.2, uma discussão mais aprofundada sobre a concepção da adolescência, com base nos estudiosos sobre esse tema.

⁹ A Resolução nº 06/2012 foi revogada mediante a recente promulgação da Resolução nº 01/2021, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica — ver Brasil, 2021. Necessário se faz destacar que lamentamos demasiadamente o fato desse novo documento não tratar de forma efetiva sobre educação integral, ao menos sob a perspectiva da formação humana integral e, em função disso, optamos por não suprimir essa referência em nossas discussões e análises que já haviam sido feitas previamente à sua revogação.

2019), compreendemos o caráter complexo e interligado das diversas dimensões da existência humana, e reconhecemos a importância da formação integral abordada por diversos autores (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005; KUENZER, 2010; MANFREDI, 2017; MOURA, 2007; PACHECO, 2012; RAMOS, 2010), pois esta permite pensar a educação do ser humano em sua omnilateralidade, que inclui, evidentemente, o corpo em sua polissemia. Isso se materializa em práticas pedagógicas que investem em uma formação crítica e reflexiva, transformadora e emancipatória, que não prescinde da corporeidade enquanto nosso modo de ser no mundo. Ressaltamos, assim, a importância de investigar melhor as implicações dos problemas relacionados à imagem corporal no contexto da formação humana integral aventada pela EP.

Outrossim, como professora de Educação Física da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia há 11 anos, trabalhando no Ensino Médio Integrado, em contato diário com adolescentes em fase escolar, lidando diretamente com a corporeidade enquanto experiência de aprendizagem e formação, temos presenciado frequentes situações explícitas de jovens com conflitos de autoimagem e aceitação corporal, desencadeando situações que afetam o comportamento social, como problemas de autoafirmação, confiança, dificuldades de se relacionar, medo e depressão, por exemplo.

Reforçando essa percepção, no início do ano letivo de 2019, ao iniciarmos o projeto mais amplo no qual esta pesquisa está inserida, em diálogo com psicólogos e assistentes sociais de diferentes *campi* do IFRN, recebemos dados numéricos bastante significativos revelando números de atendimentos realizados no ano anterior relacionados às questões referentes à autoimagem, como podemos observar no Quadro 1, que apresenta a quantidade de atendimentos realizados de acordo com a classificação estabelecida pelas psicólogas da instituição.

Conforme exposto nesse Quadro, o relatório dos atendimentos registrados via SUAP aponta que, durante o ano de 2018, o Serviço de Psicologia do IFRN realizou um total de 288 atendimentos tipificados como questões de autoimagem/autoestima, e esse valor pode ser ainda mais significativo se levarmos em consideração a subnotificação relatada pelas psicólogas, em virtude da alta demanda de trabalho. Portanto, esses dados enfatizam a necessidade de investigar melhor as implicações desse problema no contexto da formação humana integral aventada pela Educação Profissional.

Quadro 1 – Tipificação e quantidade de atendimentos do Serviço de Psicologia no IFRN em 2018

Tipificação da queixa	Quantidade de atendimentos
Ansiedade	713
Queixas escolares	590
Conflito interpessoal	547
Conflitos com pais ou parentes	425
Questões concernentes à sexualidade	411
Organização de horários de estudos	366
Autoimagem/autoestima	288
Sintomas depressivos	262
Outros sintomas de saúde mental	216
Orientação profissional	183
Perdas/luto	100
Violência/abuso	94
Uso de álcool e outras drogas	82
Transtorno mental diagnosticado	50
Queixas psicossomáticas	46

Fonte: Adaptado de Maia (2021).

Diante desses apontamentos, particularmente, enquanto mulher que sempre sofreu pressões para se manter dentro de um padrão de beleza estabelecido socialmente, mãe em busca de transferir à filha valores que lhe propiciem o desenvolvimento da autoestima, autoconfiança, autonomia, empoderamento e uma boa relação com sua imagem corporal, e professora que preza pelo bem estar dos estudantes, a convivência com esses conflitos tem nos gerado desconforto e preocupação, despertando o nosso interesse por estudar mais profundamente a imagem corporal, suas relações com as subjetividades juvenis e as possibilidades de intervenção nos problemas oriundos dessas relações.

Ademais, apesar de reconhecermos a existência de valiosos estudos que abordam as práticas pedagógicas de Educação Física na Educação Profissional (BATISTA, 2014; BATISTA *et al.*, 2014; 2016a; BATISTA; SOUZA JUNIOR; ARAÚJO, 2018; BATISTA; MELO; OLIVEIRA, 2012; PEREIRA, 2019; SOUZA FILHO, 2011; 2014), salientamos o fato do presente estudo trazer uma contribuição científica significativa para este campo epistemológico, considerando a escassez de pesquisas que investiguem nosso objeto de investigação — a imagem corporal

de estudantes do Ensino Médio Integrado — no campo da Educação Profissional (LIMA NETO; CAVALCANTI; GLEYSE, 2018; SAMPAIO; LIMA NETO, 2019).

Essa escassez pôde ser constatada em nossa busca realizada em uma diversidade de tradicionais periódicos internacionais voltados para estudos sobre o corpo ou sobre Educação Profissional, tais como *Journal of Gender Studies*, *Journal of Vocational Training*, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, e *Body & Society*. Realizamos a pesquisa utilizando os descritores “*Professional Education*”¹⁰ e “*Body Image*”¹¹, sem restringir o campo onde os termos poderiam aparecer nos trabalhos, e não encontramos um artigo sequer que abordasse o nosso objeto de pesquisa.

Desse modo, reforçamos a importância de discutir sobre a temática e levantamos a seguinte questão de estudo: quais as relações existentes entre a formação humana integral proposta pelas práticas pedagógicas de Educação Física na Educação Profissional e a imagem corporal dos estudantes do Ensino Médio Integrado?

Nesse sentido, esta pesquisa teve o objetivo principal de compreender as relações existentes entre a formação humana integral aventada pelas práticas pedagógicas de Educação Física na Educação Profissional e a imagem corporal dos estudantes do Ensino Médio Integrado.

Além disso, objetivamos especificamente desvelar os lugares do corpo na proposta pedagógica da Educação Profissional face à realidade das juventudes contemporâneas; apontar como as práticas pedagógicas vivenciadas no contexto da Educação Física do Ensino Médio Integrado se relacionam com a formação humana integral postulada pela Educação Profissional; e revelar como a ideia de omnilateralidade da formação se reflete nas práticas pedagógicas da Educação Física a partir da análise da imagem corporal dos estudantes do Ensino Médio Integrado.

Assim, o estudo se fez pertinente no interior da linha de pesquisa *Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Educação Profissional* do PPGEPI/IFRN, que considera o professor como um profissional reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas, de solucionar problemas e de criar estratégias.

¹⁰ Traduzindo para o Português, “Educação Profissional”.

¹¹ Traduzindo para o Português, “Imagem Corporal”.

A fim de atender ao nosso objetivo geral, identificamos a necessidade de realizar um estudo que nos possibilitasse o aprofundamento da realidade investigada. Portanto, optamos por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa que, segundo Minayo (2009), se aprofunda em um mundo dos significados, centralizado em motivos, desejos, anseios, crenças, valores e atitudes, e permite analisar e interpretar aspectos mais profundos e complexos do comportamento humano, ocupando-se da subjetividade e de significados não quantificáveis.

Além disso, escolhemos desenvolver uma investigação caracterizada como estudo de campo, do tipo explicativa, que, segundo Gil (2017), consiste na busca por identificar as causas, as razões e os fatores que determinam ou que desencadeiam a ocorrência de um determinado fenômeno, e, portanto, representa a melhor maneira de aprofundar o conhecimento da realidade investigada.

Necessário se faz ressaltar que, por se tratar de um estudo que envolveu seres humanos, respeitando os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 196/96, este estudo foi previamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Potiguar¹².

Inicialmente, buscamos analisar, interpretar e compreender os documentos norteadores da Educação Profissional, bem como alguns estudos publicados por professores de Educação Física do IFRN que abordam as práticas pedagógicas de Educação Física na Educação Profissional.

Para a compreensão e interpretação desses documentos, recorreremos à Análise Textual Discursiva (ATD), um processo que nos possibilita compreender a totalidade dos conteúdos através da análise de suas partes, e nos permite a interpretação dos registros, configurado como uma “metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 13).

A ATD, respaldada teoricamente por Moraes (2003) e Moraes e Galiuzzi (2006; 2016), é organizada em três etapas. O primeiro passo do processo, denominado de *unitarização*, consiste na fragmentação do texto em unidades consideradas como elementares, desconstruindo-o no sentido de destacar os elementos que o constituem, superar a superficialidade da leitura e imergir nos

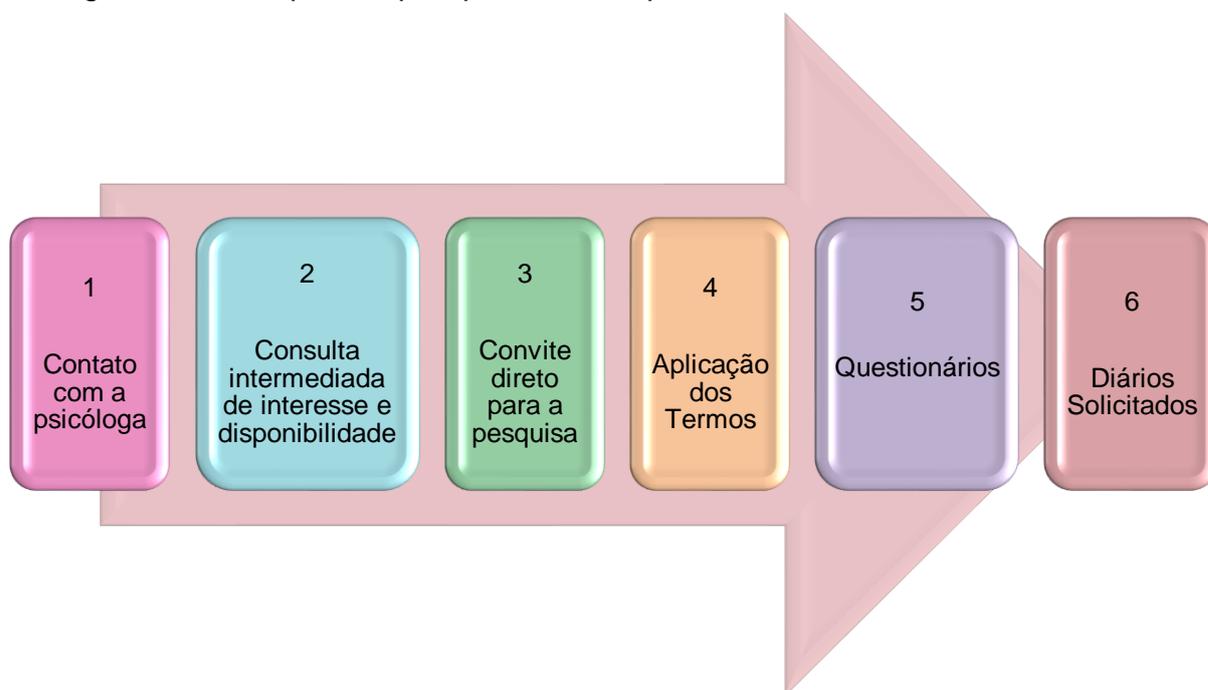
¹² Parecer Consubstanciado Número: 4.198.562; CAAE: 35355320.2.0000.5296.

significados encontrados. O segundo passo, a *categorização*, é caracterizado pela organização e pelo estabelecimento de relações e comparações entre as unidades pré-definidas previamente, ou identificadas durante o processo de interpretação a partir do texto analisado, agrupando-as de acordo com as semelhanças identificadas. O passo seguinte constitui a *elaboração de metatextos analíticos*, etapa que, segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p. 34), “representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores”.

Além disso, foram documentos constituintes desta pesquisa uma seleção de imagens apresentadas pelos alunos do IFRN – *Campus Canguaretama* na exposição artística intitulada *Arqueologia do “Hoje”*, organizada pelo professor Nilton Bezerra (BEZERRA, 2019). Desenvolvida no interior das práticas pedagógicas do componente curricular Arte, especificamente dentro do conteúdo *Arte e cotidiano* da ementa *Artes visuais*, a exposição foi produzida por alunos dos cursos técnicos integrados em Eletromecânica, Eventos e Informática, no mês de novembro de 2019. As imagens, de modo geral, refletem um conjunto de ideias, pensamentos, sensações, sentimentos e emoções acerca do mundo, evidenciam vivências particulares e dolorosas, originárias do cotidiano social, escolar ou familiar desses estudantes, ampliam nossa possibilidade de discussões e de análise do corpo e elucidam o nosso olhar sobre as representações da imagem do corpo dos estudantes. Em nossa seleção, priorizamos as imagens que apresentaram relações com o objeto deste estudo.

Em seguida, iniciamos nossa pesquisa de campo, que foi constituída em seis etapas, conforme pode ser visualizado na representação do Fluxograma 1. É importante reforçar que nosso estudo foi desenvolvido em um contexto temporal da pandemia de Covid-19, caracterizado por um cenário que desencadeou em medidas de distanciamento social recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o que, conseqüentemente, nos impossibilitou de realizar um contato presencial com os participantes da pesquisa. Portanto, destacamos que todas as etapas deste estudo foram realizadas de forma virtual.

Fluxograma 1 – Etapas da pesquisa de campo



Fonte: Elaboração própria em 2021.

Iniciamos o processo no dia 17 de fevereiro de 2020, estabelecendo um contato com a psicóloga do IFRN - *Campus* Canguaretama, apresentando os objetivos do nosso estudo e solicitando sua contribuição no sentido de intermediar nosso acesso aos matriculados no Ensino Médio Integrado do campus que haviam buscado o Serviço de Psicologia nos anos de 2018 e 2019 com queixas relacionadas a questões de autoimagem/autoestima.

Diante desse contexto, é importante destacar que o Serviço de Psicologia do IFRN é ofertado pela instituição por meio da Assistência Estudantil, na perspectiva de desenvolver ações inter e multidisciplinares no processo de ensino e aprendizagem, juntamente com a atuação de outros profissionais, tais como assistentes sociais, médicos, enfermeiros, entre outros. Assim, esse serviço tem o papel de oferecer atendimentos individualizados ou coletivos direcionados aos estudantes, aos seus pais e aos docentes da instituição, no sentido de auxiliar nas questões emocionais e comportamentais que possam representar influências tanto no processo de ensino e aprendizagem, quanto nos relacionamentos interpessoais.

Por questões éticas, nosso contato direto com os estudantes só poderia se concretizar com suas respectivas autorizações. Portanto, nesse momento inicial, a psicóloga nos informou apenas sobre o quantitativo de registros, que apontava um total de oito estudantes, entre os quais dois já haviam concluído seus estudos na

instituição e, portanto, não possuíam mais vínculo com o IFRN, e, em consequência disso, optamos por não manter esses estudantes na nossa amostra.

No próximo passo, atendendo ao nosso pedido, a psicóloga entrou em contato com as seis alunas restantes, consultando-as sobre o interesse e disponibilidade para participar da nossa pesquisa. Como todas se prontificaram a contribuir, em 17 de março de 2020, nos foram disponibilizadas as informações a respeito dos nomes e meios de contato com cada uma delas.

Portanto, nossa amostra foi constituída por um total de seis participantes dos cursos Técnicos de Eletromecânica, Eventos e Informática do campus Canguaretama e, no sentido de preservar o anonimato de suas identidades, decidimos por atribuir-lhes codinomes. Para tanto, elencamos seis mulheres que são referência em estudos sobre Educação Profissional no Brasil: Acácia Zeneida Kuenzer, Lucília Regina de Souza Machado, Maria Ciavatta, Marise Nogueira Ramos, Monica Ribeiro da Silva e Sílvia Maria Manfredi, que serão representadas de agora em diante em nosso texto pelos seus primeiros nomes, conforme exposto no Quadro 2.

Quadro 2 – Identificação dos codinomes das participantes

Participante	Codinome atribuído
1	Acácia
2	Lucília
3	Maria
4	Marise
5	Monica
6	Sílvia
Psicóloga	Ana Lúcia

Fonte: Elaboração própria em 2021.

No mesmo sentido, conforme exposto no Quadro 2, conferimos também à psicóloga do campus, cujo nome apareceu citado em diferentes momentos dos dados construídos pelas participantes, um codinome referenciando mais uma das mulheres de referência em estudos na Educação Profissional, Ana Lúcia Sarmiento Henrique.

Isso posto, após uma lacuna temporal resultante das medidas de distanciamento social adotadas em todo o mundo, e os posteriores ajustes para atender a essa nova realidade, no dia 7 de agosto de 2020, estabelecemos o contato direto via *WhatsApp* com as voluntárias, explicando os objetivos da nossa

pesquisa, bem como os métodos que seriam utilizados durante a construção do estudo. Nesse momento, elucidamos as dúvidas que foram levantadas, e detalhamos todas as etapas do processo, esclarecemos as questões de sigilo e preservação da identidade e comunicamos, inclusive, que elas poderiam desistir da participação a qualquer momento sem quaisquer prejuízos.

Após toda a explanação feita na etapa anterior, seguimos para a disponibilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e do Termo de autorização para gravação de voz e/ou registro de imagens (Apêndice B), via Formulários online do Google. Após o preenchimento dos dois formulários por parte das participantes, concluído no dia 8 de agosto de 2020, seguimos para a etapa seguinte, que deu início à aplicação efetiva dos instrumentos de construção da nossa pesquisa.

Assim, em 8 de agosto de 2020 iniciamos a quinta etapa, que consistiu na aplicação de um questionário disponibilizando para as participantes via *Formulários do Google*, uma ferramenta que permite a investigação por meio de questionamentos online que puderam ser respondidos de forma virtual pelas participantes. O questionário, organizado em 3 partes — Perfil socioeconômico e demográfico, Escala de Silhuetas de Stunkard, validada para o Brasil por Scagliusi *et al.* (2006), e Escala de Medida da Imagem Corporal, de Souto (1999), —, teve suas respostas concluídas em 11 de maio de 2020.

É preciso salientar que a escolha pelo uso de diferentes instrumentos para avaliar as relações das participantes desta pesquisa com suas respectivas imagens corporais foi respaldada nos estudos de Tavares (2003), que ressalta a necessidade de investigações que utilizem a articulação de propostas metodológicas diversificadas para investigar a imagem corporal, apontamento este reforçado por Campana e Tavares (2009) e Thompson e Van Den Berg (2002), ao sinalizarem para a utilização e combinação de diferentes instrumentos de medidas nos estudos sobre o tema, no sentido de abranger os quatro grandes componentes que constituem a dimensão atitudinal da imagem corporal:

- Insatisfação geral subjetiva: refere-se à insatisfação/satisfação que uma pessoa pode ter em relação à sua aparência como um todo.
- Afetivo: refere-se às emoções relativas à aparência física, incluindo ansiedade, disforia e desconforto em relação à própria aparência.
- Cognitivo: refere-se ao investimento na aparência física, a pensamentos distorcidos e a crenças sobre o corpo.

- Comportamental: refere-se à evitação de situações de exposição do corpo e à adoção de comportamentos de checagem do corpo. (CAMPANA; TAVARES, 2009, p.77).

Em consonância a isso, a sexta fase da nossa pesquisa de campo, iniciada no dia 10 de agosto de 2020, se consolidou por meio da aplicação do nosso último instrumento, o Diário Solicitado, um método inusitado de pesquisa que permitiu que as participantes contassem suas histórias e experiências pessoais por um período mais longo e reflexivo, escolhendo o ambiente e ocasião que considerassem mais confortável. De acordo com Meth (2019), essa ferramenta nos permite investigar os sentimentos e as experiências das participantes, e é apropriada para abordar questões associadas a situações de sofrimento que se caracterizam como assuntos pessoais, delicados e difíceis de serem abordados.

Tradicionalmente, o diário é uma espécie de caderno onde rotineiramente se escreve pensamentos, sentimentos, emoções e memórias pessoais relacionadas àquele ou a outros momentos. Consiste em um instrumento de anotação e reflexão sobre si mesmo e sobre a vida, e representa uma grande importância especialmente para o universo feminino, por constituir um modo clássico de escrita de si das mulheres e ter representado ao longo do tempo um dispositivo de libertação para elas, desde que conquistaram o direito à alfabetização, sendo por muitas vezes a única forma que elas tinham de se construir, de se expressar, se conhecer e se fazer conhecer (MILAN, 2016).

Dessa forma, apesar de ter se transformado ao longo do tempo, os diários têm sido um companheiro constante na vida das mulheres. Nesse sentido, em nossa pesquisa, estabelecemos algumas adaptações ao formato da proposta tradicional, levando em conta a necessidade de garantir a privacidade e a segurança das nossas voluntárias durante a produção do diário. Portanto, propomos a modalidade do *Diário on line no WhatsApp*, uma ideia semelhante à do diário tradicional, porém, em vez de escrever em um caderno, foi criado um grupo no qual somente a pesquisadora e as participantes fizeram parte. Nesse grupo as estudantes fizeram seus registros, com a liberdade de digitar, incluir fotos, gravar áudios ou vídeos livremente.

Como nosso interesse específico era conhecer suas experiências, episódios e relações com ênfase nas dimensões de corpo, disponibilizamos um roteiro para orientar as autoras dos diários na sua condução (Apêndice D). Assim, as

participantes foram instigadas a compartilhar suas experiências e relações familiares com ênfase nas dimensões de corpo, bem como suas expectativas pessoais, seu cotidiano escolar, suas experiências vividas e episódios significativos em relação às situações de sofrimento e mal-estar no período em que passaram a frequentar o IFRN, além de relatar como tais sofrimentos implicam em suas vidas pessoais e suas relações acadêmicas.

É importante destacar que não realizamos intervenções durante a escrita, nossa participação no grupo consistiu apenas em capturar os registros à medida em que eles foram disponibilizados. Além disso, optamos por manter a grafia original das palavras escritas pelas alunas nos diários, para conservar a modalidade linguística empregada nos suportes digitais nos quais se realizou essa fase da pesquisa.

A proposta consistiu na construção do diário durante 30 dias, contados a partir do primeiro registro realizado por cada participante e, ao final desse tempo, desfizemos o grupo. De modo geral, em alguns momentos observamos que as estudantes escreviam muito e, em outros dias, algumas palavras ou nada. Não foram raros os intervalos de dias que passaram em branco sem que fosse estabelecida alguma anotação, de modo que as participantes tiveram liberdade para conduzir suas escritas conforme lhes fosse conveniente.

Além disso, com o intuito de compreender as relações entre a formação humana integral aventada pelas práticas pedagógicas de Educação Física na Educação Profissional e a imagem corporal dos estudantes do Ensino Médio Integrado, entendemos ser necessária a compreensão de conceitos relacionados ao corpo e à imagem corporal e suas relações com a Educação Profissional, a Formação Humana Integral e as práticas pedagógicas e, nesse sentido, organizamos este trabalho em cinco seções, partindo desta Introdução, que constitui a seção 1.

Na seção 2, na perspectiva de desvelar os lugares do corpo na proposta pedagógica da Educação Profissional face à realidade das juventudes contemporâneas, nos propomos a apresentar as reflexões acerca do corpo e da imagem corporal na Educação Profissional. Para tanto, conceituamos e situamos o corpo na perspectiva da filosofia da práxis, apresentamos as noções de imagem corporal e sua relação com as subjetividades juvenis, em especial os estudantes

que ingressam no IFRN, e identificamos as visibilidades e invisibilidades da corporeidade no Projeto Político-Pedagógico do IFRN (PPP/IFRN).

Na seção 3, no sentido de apontar como as práticas pedagógicas vivenciadas no contexto da Educação Física do Ensino Médio Integrado se relacionam com a formação humana integral postulada pela Educação Profissional, apresentamos as relações entre o corpo e a formação humana integral a partir do olhar sobre as práticas pedagógicas. Assim, localizamos o corpo no contexto da formação humana integral, situamos a Educação Física na Educação Profissional apontando os caminhos para o desenvolvimento da formação integral, e relacionamos o corpo e as práticas pedagógicas na perspectiva dos saberes e fazeres da Educação Física no IFRN.

Na seção 4, visando revelar como a ideia de omnilateralidade da formação se reflete nas práticas pedagógicas da Educação Física, apresentamos as vozes das principais atrizes deste estudo, as alunas participantes da pesquisa, que apontam seus olhares sobre seus corpos e nos permitiram analisar suas imagens corporais, refletir acerca de suas noções de realidade corporal e ideal corporal, e discutir a respeito de suas (in)satisfações corporais e conseqüentes relações com as situações de sofrimento vivenciadas pelas estudantes, as influências dos relacionamentos familiares, as relações constituídas dentro do IFRN e as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição.

Por fim, após apresentar as discussões teórico-metodológicas e os resultados encontrados, na seção 5 apresentamos as considerações finais do nosso estudo.

2 ESPELHOS EPISTEMOLÓGICOS: O CORPO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Hoje que seja esta ou aquela,
pouco me importa.
Quero apenas parecer bela,
pois, seja qual for, estou morta.
Já fui loura, já fui morena,
já fui Margarida e Beatriz.
Já fui Maria e Madalena.
Só não pude ser como quis.
Que mal faz, esta cor fingida
do meu cabelo, e do meu rosto,
se tudo é tinta: o mundo, a vida,
o contentamento, o desgosto?
Por fora, serei como queira
a moda, que me vai matando.
Que me levem pele e caveira
ao nada, não me importa quando.
Mas quem viu, tão dilacerados,
olhos, braços e sonhos seu
se morreu pelos seus pecados,
falará com Deus.
Falará, coberta de luzes,
do alto penteado ao rubro arnelho.
Porque uns expiram sobre cruces,
outros, buscando-se no espelho.

(CECÍLIA MEIRELES, 2003, p. 127)

As questões de sofrimentos relacionados ao corpo, tais como a imposição social e cultural de padrões de beleza, a busca por atingi-los, a superficialidade que isso representa, a preocupação com o julgamento do outro e a consequente insatisfação com a aparência, permeiam os pensamentos da sociedade, e o espelho, como já discutimos, ocupa um papel significativo em todo esse processo de busca de si por meio da imagem refletida.

Toda essa questão, como já expusemos anteriormente, se reflete especialmente na vida da juventude contemporânea, e necessita ser problematizada nas práticas pedagógicas da Educação Profissional, cuja proposta aponta para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, com base na omnilateralidade.

Portanto, com o intuito de desvelar os lugares do corpo na proposta pedagógica da Educação Profissional perante a realidade da juventude atual,

buscaremos nesta seção refletir acerca do corpo e da imagem corporal na Educação Profissional. Com essa finalidade, iniciaremos contextualizando o corpo na perspectiva da filosofia da práxis, em seguida discutiremos as relações entre imagem corporal e as subjetividades dos estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRN e, por fim, apresentaremos as (in)visibilidades do corpo na proposta pedagógica da instituição.

2.1 O CORPO NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DA PRÁXIS: UMA OUTRA SENSIBILIDADE

De acordo com Marinho (2012), partiu do filósofo Karl Marx, sob colaboração de Friedrich Engels, a mais severa e sólida crítica ao capitalismo e, por consequência, aos seus mecanismos de exploração. Para o autor, o marxismo, conjunto de ideias desenvolvidas a partir das obras de Marx e Engels, consiste em uma filosofia pautada no materialismo dialético e um método pautado no materialismo histórico, e é, portanto, denominada na contemporaneidade como materialismo histórico-dialético.

Ao fazer a relação entre o marxismo e o conceito de práxis, Vázquez (2011) afirma que este último é muito anterior à filosofia marxista, e está associado ao conceito de ação, de atividade prática que faz, refaz, modifica ou converte uma matéria ou uma situação. Contudo, foi por intermédio de Karl Marx que esse conceito, progressivamente, se aprofundou, passando a ser o elemento central do materialismo histórico. Para Marinho (2012), o termo práxis constitui uma categoria essencial do humanismo marxista.

Nesse contexto, Marx idealiza a práxis como atividade humana prático-crítica, que resulta da relação entre o ser humano e a natureza, onde esta só adquire sentido à medida que é modificada por ele, para servir aos fins associados à satisfação das necessidades do gênero humano. Assim, Vázquez (2011) aponta que na linguagem grega antiga o termo práxis está relacionado à ação de concluir algo, ação essa que possui um fim em si mesma e não desencadeia um objeto dissociado de sua atividade ou seu agente, e ressalta, ainda, que

[...] a justa caracterização do marxismo como filosofia da práxis implica sua unidade indissolúvel como ciência e ideologia do proletariado, isto é, como teoria condicionada historicamente e fundada cientificamente, razão pela

qual não pode ser reduzido à mera ideologia, esquecendo-se seu caráter científico. Podemos, portanto, manter a caracterização do marxismo como filosofia da práxis sem nos vincularmos aos equívocos ou limitações que tal expressão possa acolher, se apenas se vê nela o reverso de um marxismo cientificista e mecanicista (VÁZQUEZ, 2011, p.62).

Apesar de não terem sido, de fato, teóricos da educação, Marx e Engels exerceram influências na constituição de princípios norteadores pedagógicos baseados na associação entre trabalho e educação em um processo unitário, na adoção da educação politécnica e, conseqüentemente, na formação humana omnilateral, na indissociabilidade entre educação e política, e na projeção da relação entre trabalho e lazer (MARINHO, 2012).

Esses princípios nos levam a apontar a existência de uma pedagogia marxiana, reforçada pelas obras de diversos autores que abordaram a temática, de clássicos como Gramsci e Manacorda, a estudiosos contemporâneos da Educação Profissional, como Acácia Kuenzer, Dante Moura, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado, Maria Ciavatta, Marise Ramos e Sílvia Manfredi, por exemplo.

O marxismo provocou uma revolução no modo do ser humano enxergar a si e ao mundo ao seu redor, ao abolir o pensamento metafísico e provocar a percepção de sujeito e mundo como unidade. Para Marx (2010), o homem consiste em um ser natural, constituído de poderes e forças naturais, sensível, objetivo, dotado de corpo, vivo, real, condicionado e limitado como os animais e vegetais. Assim, uma das grandes contribuições marxianas foi a concepção de ser humano como um ser essencialmente ativo, que cria a realidade em que se insere enquanto essa mesma realidade atua sobre ele, que se (re)configura a depender das condições de sua existência, estabelecendo, assim, a sua essência histórica (GONÇALVES, 2012).

Para Fromm (1975), a definição Marxista da natureza da humanidade é baseada na concepção de um ser humano formado não apenas por características fisiológicas e biológicas, mas, além disso, um ser constituído por capacidades psicológicas e psíquicas, capaz de se desenvolver e de transformar o mundo, a realidade vivida e o meio onde vive como bem entender. Da mesma forma, o autor sinaliza para a definição do conceito de ser humano para Marx, influenciada pelo pensamento de Hegel, que considera que o homem só é homem à medida em que pode ser ele mesmo, abdicando de uma condição passiva e receptiva,

transformando o mundo à sua maneira e, assim, fazendo dele seu próprio mundo. E essa transformação é possível quando o indivíduo assume uma postura produtiva, visto que é somente mediante essa produtividade que o ser humano retoma sua essência.

Desse modo, a filosofia da práxis reconhece o homem como “um ser que constrói historicamente a vida social e a sua própria essência em sua inserção na práxis humana, primordialmente, por meio de sua atividade produtiva e das relações sociais que se estabelecem nessa práxis” (GONÇALVES, 2012, p.59).

Para Gonçalves (2012), na filosofia da práxis, o trabalho é reconhecido como o ponto de partida para a compreensão da práxis humana, enxergando-o como um campo inerente a ela. Dessa forma, a atividade produtiva é reconhecida como uma atividade fundamentalmente humana, e essencial no sentido de distinguir o ser humano dos demais animais, visto que é através dela que o indivíduo se expressa e exprime seus pensamentos, materializa seus desejos e concretiza seus objetivos, projetando-se, assim, nesse mundo construído por ele mesmo.

Corroborando com essa ideia, Fromm (1975) chama a atenção para a intenção de Marx no sentido de demonstrar que o trabalho é a potencialidade que permite ao ser humano, além de se diferenciar dos demais seres vivos, ultrapassar as barreiras da historicidade e do tempo e transformar o meio em que vive em um lugar que lhe proporcione prazer e satisfação, ou seja, sua autorrealização.

Em complemento às concepções de homem e de trabalho na filosofia da práxis, situamos também o conceito de alienação marxista. Fazendo uma relação entre eles, Marx (2010) sinaliza que o ser humano se posiciona cada vez mais sujeito à propriedade privada e ao capitalismo e, dessa forma, apresenta-se quase que escravo deles, abdicando da sua essência e sua existência, e desfazendo da sua natureza. Reforça, ainda, que o homem está preso à necessidade da propriedade privada e ao capitalismo que transforma suas necessidades primárias de ser humano em necessidades exclusivas do capitalismo, e finda através delas baseando sua existência, posicionando-se como massa de manobra do capitalismo, uma espécie de mercadoria que a cada vez que se distancia do sistema capitalista da propriedade privada perde seu valor e sua existência. Assim, o homem passa a existir somente enquanto tem algum valor à propriedade privada e ao sistema de produção do capitalismo.

Dessa forma, é no trabalho que o ser humano

põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1996, p.297).

Assim, com o desenvolvimento das formas e das relações intrínsecas à atividade produtiva na história, a natureza humana se torna mais complexa e o mundo humano se amplia, desencadeando necessidades materiais e espirituais, e despertando para novos meios de atendê-las.

No contexto da filosofia da práxis, a visão de corpo passa a ser pensada em todas as suas dimensões, e não mais separadamente. Dessa forma, é possível evidenciar a unidade entre o corpo e a consciência humana na perspectiva do trabalho criativo, e o trabalho manual passa a ser reconhecido como uma atividade consciente, e não mais mera reprodução de movimentos (VÁZQUEZ, 2011).

Diante dessa perspectiva, através de sua atividade produtiva, o corpo passa a ser considerado, de fato, humano, uma vez que seus sentidos são sentidos humanos, seus objetos são objetos humanos, construídos pelo próprio homem e destinados para seu próprio usufruto. E é através desse processo que ele humaniza a natureza e os seus sentidos, que em si mesmos são um produto histórico-social (MARX, 2010).

Contudo, na sociedade capitalista, a atividade produtiva afastou o ser humano de sua corporeidade. No sentido de melhor aproveitar o tempo de trabalho e aumentar a produção, obtendo, assim, maiores lucros, o trabalho criativo passou a ser desprezado e absorvido pelo capital. Nesse sentido, Gonçalves (2012) aponta que o objetivo do capital é tornar esse corpo subsistente como força de trabalho, e ressalta que

o corpo vivo, participante do ato criador de transformar a natureza, tornou-se um corpo mecanizado, que tem tarefas a cumprir de forma automatizada, com um mínimo de participação do espírito. O corpo do trabalhador não é somente um corpo alienado, mas é um corpo deformado pela mecanização e pelas condições precárias de realização de movimentos (GONÇALVES, 2012, p. 63).

A filosofia da práxis reconhece a possibilidade de trazer à tona a condição de trabalho humano com caráter de unidade material e espiritual através da extinção da divisão do trabalho presente na atualidade. As ponderações trazidas por ela

consistem em uma fonte importante de reflexões para os estudos do corpo, pois elucidam a compreensão acerca do modo através do qual o ser humano contemporâneo, imerso no modo de produção capitalista, se relaciona, enquanto corporeidade, com a realidade social e histórica.

Além do mais, o materialismo marxista contesta todas as manifestações de idealismo filosófico, evidenciando que somos influenciados por condicionantes culturais em todos os aspectos da vida, e somos frutos das condições externas que interferem no nosso modo de pensar e agir, nas nossas crenças, costumes, nas concepções de mundo.

Dessa forma, podemos assegurar, então, que o ambiente em que vivemos e a cultura em que estamos inseridos influenciam no modo de enxergar também o nosso corpo. Assim, é possível afirmar que durante a história da humanidade, o modo como temos lidado com as questões referentes ao corpo tem sido modificado sob influência de fatores históricos, sociais e culturais.

Em suas discussões sobre a educação da classe trabalhadora, como fica evidente nas *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores*, Marx apresenta seus pensamentos e conceitos acerca da formação humana e aponta para a compreensão de educação como o conjunto de três esferas:

Primeiramente: Educação mental.

Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. (MARX, 1982, p. 6).

Nesse sentido, apesar de aparentemente o autor apresentar uma hierarquização desses três componentes, a perspectiva marxiana sinaliza para a ideia de indissociabilidade entre a educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica, abarcando claramente a ideia de omnilateralidade ao abranger todas as dimensões da vida do ser humano e apontar para a sua formação integral. Essa concepção de formação humana integral foi denominada, na tradição marxiana, como politecnicidade ou educação politécnica, e, nessa perspectiva, foi associada a uma ideia de ser humano integralmente desenvolvido (MACIEL, 2018; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

Ao ressaltar a necessidade das grandes indústrias em adotar trabalhadores totalmente desenvolvidos e não fragmentados, e apontar as escolas politécnicas como possibilidades de manifestação desse desenvolvimento, Marx (1996) associa educação politécnica à ideia de indivíduo integralmente desenvolvido. Essa ideia é também reforçada por Machado (1989), que sinaliza para a necessidade de que o trabalhador não apenas domine as habilidades técnicas para aplicação imediata, mas seja capaz de compreendê-las em nível intelectual.

Dessa forma, é possível associar a educação politécnica à formação intelectual, o que corrobora com os apontamentos de Moura, Lima Filho e Silva (2015), que asseguram que a escola politécnica é voltada para a formação humana integral, omnilateral, conforme a tradição marxiana (e marxista), e visa atender aos interesses da classe trabalhadora.

Ao discutir sobre a escola politécnica, Pistrak (2015) destaca como suas principais características a participação direta dos jovens no trabalho produtivo, o conhecimento na teoria e na prática dos princípios científicos gerais de todos os processos de produção, a união do trabalho produtivo com a Educação Física e o desenvolvimento intelectual, apontando, de modo geral, o sistema politécnico como o caminho para que o ensino possa se desenvolver. Contudo, para seu bom desenvolvimento, a educação politécnica requer uma integração entre os conteúdos das áreas consideradas como básicas e as áreas técnicas, o que pode ser feito, por exemplo, através do investimento em atividades práticas e visitas técnicas, apesar de ser possível perceber ainda, na prática, uma dificuldade em fazer essa integração na grade curricular das escolas (PISTRAK, 2015).

De modo geral, é através da educação politécnica que se permite desenvolver a formação intelectual, sendo esta, dessa forma, fundamental para a formação integral dos jovens, representando uma categoria central para efetivar o projeto de formação na perspectiva da emancipação humana, prezando por um desenvolvimento multilateral, contribuindo para que os estudantes ampliem seus conhecimentos, bem como suas capacidades de construir, sua criatividade, destreza, sagacidade e capacidade de solucionar problemas. Nessa perspectiva, a politecnia forma seres humanos maduros e completos, capazes de atuar em uma nova sociabilidade e não simplesmente como mecanismo de adaptação ao capitalismo (MACIEL, 2018; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015; PISTRAK, 2015).

É importante destacar que Marx (1982), ao apresentar seu pensamento acerca da educação nas *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores*, deixa clara a ideia de unidade entre educação mental, corporal e tecnológica para a formação humana, reconhecendo a importância da educação corporal na formação integral do ser humano.

Porém, o autor despreza a abrangência dos conhecimentos relacionados à concepção de corpo e cultura de movimento¹³, limitando a associação da educação corporal à necessidade de compensação dos problemas de saúde provenientes do trabalho e das relações do indivíduo com ele, ressaltando que “enquanto o trabalho em máquinas agride o sistema nervoso ao máximo, ele reprime o jogo polivalente dos músculos e confisca toda a livre atividade corpórea e espiritual” (MARX, 1996, p. 55), e, portanto, sinalizando para uma visão reducionista apresentada por essa concepção de corpo produtivo.

Além disso, constatamos que, ao perceber a saúde apenas como um conceito ligado às questões físicas, à ausência de doenças, o autor despreza os múltiplos fatores — biológicos, culturais, sociais e históricos — associados à concepção apresentada por Mendes (2007), conforme discutimos anteriormente.

Com base nesses apontamentos, apesar de Marx apresentar uma perspectiva reducionista do corpo e da educação física, o que possivelmente se justifica pelo contexto temporal em que o autor esteve inserido, percebemos que, na perspectiva da filosofia da práxis, o corpo é enxergado sob uma ótica sensível que admite a importância da educação corporal na formação humana integral.

Diante dessa constatação, passaremos na subseção seguinte a discutir a respeito das concepções de adolescência, de imagem corporal e das problematizações a elas associadas, com o intuito de interpretar as relações entre o corpo e as subjetividades juvenis para melhor compreendermos o contexto dos estudantes que ingressam no IFRN.

2.2 A IMAGEM CORPORAL E AS SUBJETIVIDADES JUVENIS: UM CENÁRIO DOS ESTUDANTES QUE CHEGAM AO IFRN

¹³ O termo cultura de movimento se refere às práticas corporais de movimento produzidas pelo ser humano que não possuem ligação direta com o trabalho e a reprodução — ver Bracht, 2005.

A Figura 3 retrata o corpo sob o olhar de uma estudante do curso técnico integrado de nível médio, e representa a sua busca por autoafirmação. É, na verdade, uma espécie de clamor para que seu corpo seja visto, reconhecido e respeitado de acordo com as regras estabelecidas por ela mesma, e não pela imposição de padrões por parte da sociedade.

Figura 3 – Meu corpo, minhas regras



Fonte: Bezerra (2019).

Ao observarmos atentamente, é possível perceber que as mãos desenhadas em um tamanho tão pequeno, diante das demais partes, nos remetem a um corpo que possui um volume maior que aquele socialmente imposto, ou até mesmo que o desejado pela estudante. Assim, a representação no desenho de um corpo curvado, encapsulado em si mesmo e praticamente em posição fetal, cuja cabeça sequer é retratada, nos transmite uma ideia de sofrimento, um desejo de se esconder, de fugir do tormento possivelmente causado pelos olhares e julgamentos do outro, por

insatisfações com a própria aparência e por não se enquadrar nos padrões de beleza impostos socialmente.

Esse tipo de sofrimento não é incomum entre os jovens contemporâneos, cujos corpos imergidos nesse período de adolescência tão conflituoso precisam (re)nascer. Nesse sentido, vários estudiosos reconhecem essa fase como uma transição entre infância e a vida adulta, que envolve um conjunto de modificações biológicas, cognitivas, emocionais e sociais, marcado por uma série de eventos físicos e culturais significativos (BROOKS-GUNN; GRABER; PAIKOFF, 1994; BUCHANAN; ECCLES; BECKER, 1992; FERREIRA; NELAS, 2006; RIBEIRO, 2011; RICHARDS; LARSON, 1993; SHAFFER, 2005; STEINBERG; SILK, 2002).

Ou seja, a adolescência pode ser considerada como uma preparação para a vida adulta, sendo diretamente afetada tanto por aspectos biológicos – especialmente mediante a maturação sexual e as modificações fisiológicas marcantes nessa fase – quanto por aspectos culturais – caracterizados pelo impulsionamento para a aquisição de autonomia, definição de pontos de referência, escolha do caminho profissional a ser seguido, busca pela independência financeira e emocional em relação à família, e pela formação da identidade do sujeito (RIBEIRO, 2011; STEINBERG; SILK, 2002).

Assim, o processo de formação da identidade na adolescência se dá mediante a descoberta sobre si mesmo, ao identificar seus desejos, anseios, sua capacidade para solucionar problemas e seu modo de se relacionar com o outro e consigo. Portanto, a formação da identidade é alcançada quando os adolescentes descobrem quem realmente são e em que estão envolvidos, bem como quando exploram alternativas de solução de problemas da vida.

Nesse sentido, podemos afirmar que faz parte da construção da identidade o autoconhecimento, seja ele associado aos aspectos emocionais ou físicos. Ao tratar dos aspectos físicos, Tavares (2003), reconhecendo o ser humano como um ser corporal complexo em constante processo de transformação, aponta o corpo como um objeto de caráter especial, que apesar de estar em constante mudança, permanece sempre presente, constituindo, assim, o ponto de partida para o desenvolvimento da identidade e o suporte do senso de subjetividade humana.

No sentido de melhor compreender as noções de corpo, Sampaio e Lima Neto (2019) fazem referência a Merleau-Ponty (2011), filósofo fenomenólogo francês que supera a noção de corpo-objeto, mero conjunto de reflexos e de

reações fisiológicas de tipo estímulo-resposta, trazendo à tona uma compreensão ontológica do corpo, um corpo-sujeito (NÓBREGA, 2005), “veículo do ser no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 122), para quem o corpo é nosso modo de existir, eminentemente marcado pela associação entre movimento e visibilidade (MERLEAU-PONTY, 1964; NÓBREGA, 2015; SAMPAIO; LIMA NETO, 2019).

Discutir a respeito do corpo na contemporaneidade é uma ampla e complexa tarefa, considerando a variedade de abordagens atribuídas a essa temática de acordo com as diferentes interpretações a ela conferidas. As diversas concepções de corpo perpassam por cenários atribuídos à biologia, à medicina, à saúde, à estética, à arte, à poesia, à religião entre tantas outras representações possíveis.

Pensar sobre o corpo e toda sua complexidade nos convida a refletir sobre o seu significado e considerar que, apesar do conceito básico consistir em um conjunto de órgãos tão bem especificados na biologia pelos conhecimentos de anatomia e fisiologia humana, ele não se restringe a essa ideia, o que nos leva a considerar as contribuições dos numerosos estudos das Ciências Humanas e Sociais acerca da corporeidade, enxergando-a como fruto das relações entre a sociedade, a história, a cultura e a natureza (LE BRETON, 2007; NÓBREGA, 2010). Dessa forma, podemos afirmar que o corpo reflete a cultura de um indivíduo, de um povo, de uma sociedade, em interlocução constante com suas próprias questões subjetivas, sendo esses fatores determinantes na construção da sua imagem corporal.

Diante das reflexões aqui apontadas, faz-se importante compreender o significado de imagem corporal, começando por esclarecer uma das principais polêmicas que circundam essa definição: sua distinção conceitual, ou não, quanto ao termo esquema corporal.

Enquanto Le Boulch (1987), Tavares (2003) e Schilder (1999)¹⁴, por exemplo, consideram que não há distinção entre os termos, um estudo de Olivier (1995), que investigou as diferentes visões de vários estudiosos a respeito do assunto, concluiu que, em geral, o termo esquema corporal é mais utilizado em associação a questões neurológicas, enquanto o termo imagem corporal é comumente associado a questões espirituais, psicológicas e psiquiátricas.

¹⁴ Embora Olivier, 1995, não considere distinção entre os termos, é fundamental reconhecer que ele não se ocupou em distinguir imagem e esquema corporal, apesar de considerar o termo imagem corporal mais apropriado por ter uma maior abrangência para tratar o assunto.

Assim, via de regra, pode-se dizer que a maior parte dos pesquisadores que defende a diferenciação entre os dois termos atribui ao esquema corporal características biológicas que constituem um alicerce para a construção da imagem corporal, e a este último são atribuídas características de cunho psicológico que envolvem aspectos relativos às emoções e aos afetos no processo de autorrepresentação de si pela imagem (MADIONI, 2018; TURTELLI e TAVARES, 2007).

Contudo, Dolto (2017), que defende uma clara diferenciação entre imagem e esquema corporal, apresenta uma distinção conceitual diferente dessa comumente conhecida. Para a autora, a imagem corporal é eminentemente inconsciente, enquanto, por outro lado, o esquema corporal é uma parte inconsciente, mas também pré-consciente e consciente. Ela defende, ainda, a ideia de que o esquema corporal é igual para todas as pessoas, ao passo que a imagem corporal é singular, carregada de especificidades da história de cada sujeito.

No sentido de traçar uma definição sobre essa imagem corporal, Araújo (2001) afirma que seu conceito na história evoluiu em três estágios, sendo inicialmente considerada o somatório de sensações corporais. Em seguida, esse conceito se tornou superior ao somatório das partes do corpo, passando a ser relacionado à relação entre diferentes partes corporais e suas respectivas sensações. E, atualmente, a noção de imagem corporal está vinculada a uma perspectiva dinâmica, que se modifica permanentemente através das relações internas com o mundo exterior. É preciso, então, um aprofundamento a respeito das reflexões, discussões e concepções de diferentes autores acerca desse tema.

A psicanalista francesa Françoise Dolto apresenta significativas reflexões e importantes contribuições no estudo da imagem corporal, aprofundando aspectos inconscientes e a noção dos elementos simbólicos da imagem corporal, apontando o narcisismo como elemento fundamental para sua estruturação. Para a estudiosa, a imagem corporal é a síntese de nossas experiências emocionais, e por estar ligada às experiências individuais, ela é singular para cada indivíduo (DOLTO, 2017).

Sob a mesma ótica, Tavares (2003) defende um conceito de imagem corporal que engloba todas as formas pelas quais uma pessoa experiencia e conceitua seu próprio corpo. Contudo, é importante destacar que, embora muitas vezes essa ideia seja confundida com uma imagem visual do corpo, ela se refere, na verdade, à

imagem ou representação mental, um conceito bem mais abrangente e que não possui vínculo com uma única modalidade sensorial como a visão, mas abarca também as sensações de tato, temperatura e propriocepção, por exemplo, e que integra experiências de caráter não só fisiológico, mas também afetivo e social (TAVARES, 2003; 2007).

Contudo, ao referirmo-nos à imagem do corpo, recorreremos sobretudo aos estudos do psiquiatra e psicanalista Paul Schilder, contemporâneo de Freud, e renomado autor, que deixou seu legado para os dias atuais, seguido pelos principais estudiosos do tema. Ele compreende a imagem corporal como a forma de apresentação do nosso corpo para nós, ou seja, a figuração que formamos em nossa mente a respeito do nosso corpo. O autor defende uma concepção de imagem corporal multidimensional, dinâmica e que, embora dependente de uma estrutura orgânica circunscrita, o corpo, precisa ser compreendida como um fenômeno singular, estruturado no contexto da experiência existencial e individual do ser humano e vinculado à sua identidade. Dessa forma, a imagem corporal é compreendida como um fenômeno social (SCHILDER, 1999).

Nesse sentido, necessário se faz destacar que, segundo Schilder (1999), antes das influências sociais externas, ainda enquanto criança, o indivíduo primeiro descobre seu próprio corpo e apresenta interesse apenas por si próprio, não se preocupando com o mundo externo. Corroborando com essa afirmativa, Bernard (2016) aponta que nesse período, o ser humano tem sua própria imagem como a imagem ideal, e é a partir dessa identificação com o seu corpo que se constituirão todas as identificações secundárias construídas socialmente.

Nesse processo, destacamos um elemento que assume um importante papel como um fenômeno que comanda a consciência do próprio corpo: o espelho. A respeito do assunto, Bernard (2016, p.71) sinaliza que

todo o processo da gênese da consciência do corpo próprio, isto é, do reconhecimento e do conhecimento pela criança de seu corpo como seu, ao mesmo tempo distinto e semelhante àquele do outro, é comandado por esta experiência maior: o fenômeno do espelho.

O autor reforça, ainda, que “para ter uma representação de seu corpo próprio, a criança deve exteriorizá-lo e o espelho contribui para tanto, ao mesmo tempo, aliás, que todas as analogias proporcionadas pela percepção das pessoas de seu

círculo” (BERNARD, 2016, p.75), e aponta esse recorte temporal, que denomina como fase do espelho, como um drama em que a criança tenta se identificar como sujeito enquanto está presa a uma armadilha da descoberta da sua unidade corporal em uma forma espacial ilusória e alienante. Dessa forma, percebemos a importância desse dispositivo no processo de construção inicial da nossa imagem corporal, em especial por ser o primeiro instrumento de representação do nosso corpo a que temos acesso.

A segunda imagem ideal formada pelo ser humano é a imagem do progenitor do mesmo sexo, como apontado pelo complexo de Édipo, e que pressupõe uma identificação secundária em relação à identificação primária construída com a imagem refletida no espelho. A partir desse momento, no sentido das relações corporais, o indivíduo passa a assumir uma postura rivalizante com os demais à sua volta (BERNARD, 2016).

E assim, como um ser dotado de influências sociais, o ser humano está em permanente conexão com o mundo, convive com pessoas de diferentes concepções e culturas, modifica e é modificado constantemente por tudo aquilo com que convive. Dessa forma, em toda a sua vida, muitas outras influências atuarão no sentido de interferir nas suas concepções de imagem corporal ideal, e nesse processo o espelho permanece como um dispositivo que provoca a busca narcísica de identificação com o corpo do outro, passando, em dado momento, os olhos do outro a assumirem os papéis de espelhos que refletem o nosso corpo. E é assim, em consequência das nossas experiências corporais, que construímos a nossa imagem e a que temos dos outros e do mundo (BERNARD, 2016; DUARTE, 2007).

Ainda no sentido de caracterizar a imagem corporal, Schilder (1999) a reconhece como um fenômeno lábil e mutável, que ultrapassa os limites do corpo e as fronteiras anatômicas, podendo encolher ou se expandir, bem como ceder partes suas para o mundo externo ou se apropriar de partes dele. O autor cunhou tal noção ao afirmar que esse fenômeno, de alguma forma, incorpora os objetos que estiveram ligados à superfície do corpo, e que estes sempre retêm algo da qualidade de sua imagem.

Desse modo, entre as diversas funções que as roupas utilizadas em um corpo podem assumir, uma delas é a de decoração, o que as torna, assim, também parte da imagem corporal. No mesmo sentido, além disso, é possível concluir que tudo aquilo que se origina no corpo ou que seja derivado dele, como a voz, a respiração,

os odores, o sangue, e o suor, por exemplo, são componentes que conjuntamente compõem a imagem do corpo formulada pelo sujeito. (FERREIRA, 2007; SCHILDER, 1999; TAVARES, 2003).

Além disso, reconhecendo as diversas formas de tentativas de alteração da imagem corporal, Schilder (1999) reforça que as tatuagens e diferentes maneiras de fazer desenhos e pinturas na pele, bem como as maquiagens, os penteados, as tinturas ou descoloração dos cabelos e, ainda, os cuidados com limpeza e higiene também constituem uma categoria que se incorpora à imagem do corpo.

Portanto, podemos concluir que socialmente falando, um objeto nunca será apenas um objeto, visto que adotará também um papel de expressar condições sociais. Ou seja,

a incorporação de roupas e objetos e o vínculo duradouro de excreções corporais à imagem corporal é sociologicamente relevante: pelo fato de que roupas e objetos nunca são apenas pedaços de matéria e excreções nunca são apenas nossa biologia, mas sempre também demonstrações de status e poder, opções estéticas, capacidades, condições para certas atividades, enfim, mediadores de inúmeras relações (FERREIRA, 2007, p.45).

Partindo dessa perspectiva, compreendendo o ser humano como um ser corporal dotado de complexidade e em constante processo de transformação, podemos afirmar que a imagem corporal envolve todas as relações, vivências, experiências e concepções de uma pessoa com o seu próprio corpo. Sua formação consiste em um processo dinâmico de construção multidimensional que descreve amplamente as representações internas da estrutura corporal e da aparência física, partindo de uma relação do indivíduo com ele mesmo e com os outros, e pode ser influenciada por diversos fatores intrínsecos e extrínsecos, como por exemplo o sexo, a idade, os meios de comunicação, bem como pela relação do corpo com os processos cognitivos como crenças, valores e atitudes inseridos em uma cultura. (TAVARES, 2007).

Diante dessas reflexões, podemos apontar duas características inerentes à imagem corporal, a singularidade e o dinamismo, considerando que a imagem mental feita sobre qualquer objeto é singular e formulada em um determinado corpo que se modifica a todo instante, e que quando falamos em imagem corporal o objeto em questão a que nos referimos é o corpo, que se apresenta em um intermitente ciclo de formação e reformulação. Dessa forma, a maneira, o ritmo e a dimensão

em que as imagens relacionadas ao próprio corpo se apresentam são próprias de cada sujeito e se manifestam de forma particular para cada pessoa, em cada situação específica de sua vida, sendo influenciada por variáveis como o movimento, a sensibilidade, as emoções e o processo cognitivo diante das intervenções do ambiente e da cultura (DUARTE, 2007; TAVARES, 2003; TAVARES, 2007).

Contudo, a percepção da imagem corporal não consiste em algo acabado, podendo sofrer alterações constantes, permanecendo estável apenas o suficiente para voltar a ser ressignificado. Com base nisso, constituída a princípio a partir de processos sensório-motores, a imagem do corpo vai sendo ajustada progressivamente através de processos cognitivos, intelectuais e sociais, mediante percepções próprias e influências culturais e do meio em que se vive (TAVARES, 2007).

Nesse sentido, Dolto (2017, p.15) enfatiza o dinamismo que confere à imagem corporal, ao afirmar que ela

é, a cada momento, memória inconsciente de todo o vivido relacional e, ao mesmo tempo, ela é atual, viva, em situação dinâmica, simultaneamente narcísica e inter-relacional: camuflável ou atualizável na relação aqui e agora, por qualquer expressão “linguageira”, desenho, modelagem, invenção musical, plástica, assim como mímica e gestos”.

Por esse ângulo, Tavares e Catusso (2007) apontam que o processo de desenvolvimento da imagem corporal pode ser influenciado por múltiplos fatores, e citam como exemplo tanto componentes físicos — doenças, amputações, modificações repentinas de crescimento — quanto socioemocionais — relações sociais e afetivas problemáticas, tipo de personalidade, perdas de entes queridos, complicações financeiras e profissionais — que podem acontecer de forma isolada ou combinada, e acabam por dificultar a vivência de experiências corporais que desencadeariam uma imagem satisfatória do corpo.

Todavia, é o olhar do outro que mais nos afeta nesse processo de desenvolvimento da autoimagem, considerando que, de modo geral, o corpo só adquire realidade plena quando o julgamento do outro corrobora com o ideal de imagem corporal que almejamos. Ou seja, o nosso corpo é alienado pelo espelho social, e esse processo pode desencadear um transtorno denominado por dismorfobia, que consiste na crença fantasiosa de que o corpo está afetado por

deformações e fora de um padrão mentalmente projetado. Esse distúrbio pode se manifestar em relação à altura, às dimensões corporais — magreza/gordura —, à desarmonia dos traços da face ou a traços sexuais, por exemplo, e é especialmente desenvolvido no período da adolescência, quando os corpos estão passando por significativas mudanças anatômicas, fisiológicas e psicológicas de difícil compreensão, que causam perturbações e fazem com que, nesse período, esses jovens se sintam anormais (BERNARD, 2016).

Considerando que é nesse período que se encontram, de modo geral, os estudantes que ingressam no Ensino Médio Integrado do IFRN, é possível inferir que, mediante o processo de formação da identidade e descoberta sobre si mesmo que caracteriza a fase em que esses jovens se apresentam, a autoafirmação a partir da aceitação da imagem corporal ainda não está consolidada e, muitas vezes, nunca chega a se consolidar, pois se trata de uma questão que ultrapassa a aceitação da imagem corporal, considerando que aceitar é parte de um processo de integração da imagem do corpo na própria dinâmica subjetiva e/ou psíquica, com todos os outros componentes que dela fazem parte.

Além disso, quando pensamos nesses corpos no contexto específico da Educação Profissional, muito além dos conflitos comuns à adolescência, fica evidente o acréscimo de cerceamentos e normalizações corporais vinculados à própria formação para uma determinada profissão, que muitas vezes exige a adoção de posturas, de gestos, comportamentos e formas de ser e estar bem específicas.

Ademais, diante das pressões evidentes no sentido de que esses jovens dediquem suas energias a escolhas importantes para o futuro, as propostas no sentido de pensar sobre o corpo no processo de formação humana integral passam a ser adotadas no senso comum como um desperdício de tempo. Dessa forma, notamos um aprisionamento quando o corpo é visto por propostas de formação acadêmicas tradicionalistas e direcionadas especialmente à dimensão cognitiva humana.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a formação humana integral proposta para o Ensino Médio Integrado deve contribuir para o questionamento dos padrões corporais da sociedade, especialmente por meio da oferta de práticas pedagógicas diversificadas que oportunize a esses jovens a livre expressão de seus corpos e

experimentação de possibilidades diversificadas de se comunicar por meio do corpo.

É também na adolescência que os jovens passam a se sujeitar às concepções de corpo produtivo, corpo mecânico e manufaturado, desencadeando, quando passa a ser atenuada, então, a objetificação do corpo e seu processo de instrumentalização. Nesse contexto, muitas vezes o corpo, sob a ótica capitalista, passa a ser enxergado através da dicotomia corpo e mente, como afirma Gleyse (2018a).

A preocupação com os aspectos físicos, até certo ponto, pode ser saudável. Contudo, na adolescência essa preocupação costuma ser excessiva. Não é raro presenciarmos situações de jovens que se privam de momentos de lazer, como ir à praia, piscina ou sair de casa em dia de chuva para não corromper seu visual, estragando a maquiagem ou o cabelo, por exemplo, ou então optam por não comparecer a algum evento por estarem insatisfeitos com sua aparência, ou até mesmo se negam a vivenciar oportunidades singulares de participar de aulas práticas em espaços diferenciados, como a piscina, incorporando, assim, o padrão de beleza imposto nos dias atuais.

Mas não vivemos apenas a ditadura do corpo, sofremos também por influências da indústria e do comércio. A mídia, as indústrias de cosméticos, da moda, do fitness, tratamentos estéticos e a medicalização da beleza — por meio de dietas e consumo de substâncias sem respaldo científico, programas de exercícios prescritos por pessoas sem formação e experiência, uso de massagens promissoras, cintas modeladoras, assim como os atuais procedimentos de (des)harmonizações faciais, que também contribuem para a padronização de rostos e descaracterização de traços de nascença, e, inclusive, intervenções cirúrgicas — tornaram o corpo um artefato do mercado social, econômico e cultural, e contribuíram para a transformação do belo — ou, na verdade, de um padrão fabricado de beleza — em produto, fornecendo material para a criação dos estereótipos. Além disso, essa ditadura influencia os jovens na adoção de hábitos que podem ter efeitos contrários aos esperados, desencadeando prejuízos à saúde e desenvolvimento de doenças de distúrbio de imagem corporal, tais como anorexia, vigorexia e bulimia (BATISTA, 2014; BERNARD, 2016; GLEYSE, 2007; 2018a; 2018b; SANT'ANNA, 2007; 2011).

Concomitante a isso, mediante o avanço tecnológico, a popularização das redes sociais, o aumento da acessibilidade aos equipamentos eletrônicos e suas ferramentas, bem como a interferência de estereótipos que nos rondam por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)¹⁵, as figuras humanas, que sempre foram representadas a partir de valores que permeiam os grupos sociais, anteriormente registradas e manipuladas pelas obras dos artistas plásticos, hoje são mais veloz e amplamente reproduzidas e deturpadas através de fotografias e vídeos, tendo suas características genuínas modificadas por maquiagens, tratamentos de beleza/estética e por programas e softwares, tornando ainda mais tênue a linha entre o que é natural e artificial. Além disso, o que se busca nas redes sociais está longe de ser uma beleza no sentido natural, e tem caminhado cada vez mais para uma aproximação da imagem de celebridades tomadas como modelo de beleza (TIIDENBERG; CRUZ, 2015).

Essa obsessão por atingir os padrões de beleza objetificada, especialmente nos padrões europeus, pode ser perigosa a partir do momento em que o sujeito passa a não se aceitar como é e se submete a qualquer situação que o faça alcançar o modelo de beleza que gostaria de ter, sem se preocupar com a sua saúde de modo geral.

A esse respeito, Porpino (2018) associa também a compreensão de beleza contemporânea ao ideal de apolinário¹⁶, caracterizado pela simetria, proporção e harmonia de formas corporais que se enquadram em um protótipo de perfeição capaz de mascarar a verdadeira realidade, por vezes indesejada. Contudo, a autora apresenta uma concepção de beleza fruto da relação entre a objetividade dessas características de perfeição e a subjetividade da percepção e sensibilidade individual do sujeito. Assim, a percepção do belo se materializa de forma atemporal, com múltiplos significados e interpretações que sofrem variações ao longo do tempo e das manifestações culturais.

Nesse sentido, Schilder (1999) compreende a beleza como um fenômeno social, e ressalta que sua importância não deve ser subestimada, visto que o seu

¹⁵ As TICs e TDICs constituem um conjunto de mídias diferenciadas pela presença ou não de tecnologias digitais. As TDICs são tecnologias de característica digital que utilizam computadores e Internet como principais instrumentos, diferentemente das TICs — ver Marinho e Lobato, 2018.

¹⁶ Oriundo de Apolo, figura da mitologia romana considerada o deus da beleza.

alcance pode representar um meio de adquirir a satisfação plena. O autor acrescenta, ainda, que a beleza — ou a feiura — não exercem influência apenas na autoimagem corporal, mas também na percepção dos outros sobre nós, ou seja, na construção da imagem dos outros a nosso respeito.

Nesse sentido, Braga (2015), ao fazer uma análise das representações do corpo negro no Brasil, apresenta uma importante fundamentação teórica no sentido de analisar e compreender as diferentes concepções de beleza ao longo da história, apontando como ela é discursivamente construída e como esses discursos refletem na sociedade contemporânea.

Destarte, fica mais uma vez evidente que a imagem corporal, assim como a beleza, é resultado das relações sociais, e que existe uma conexão entre o nosso corpo e o corpo do outro à medida em que as minhas impressões sobre o corpo alheio interfere na sua autoimagem, e vice-versa.

Esse corpo atravessa todas as outras determinações materiais da realidade histórica, como a do sistema econômico e dos regimes de poder operantes, produtores de subjetividades específicas, como apontado por Foucault (1979; 1988). Não é somente o controle-repressão que está em questão quando se trata das dinâmicas sociais em torno do corpo, mas as práticas que, ao controlar, estimulam. Esse tipo de incentivo, eminentemente associado à indústria da beleza e, portanto, à economia, com ampla divulgação nas mídias, tem impactos diretos sobre a imagem do corpo dos sujeitos em questão (SAMPAIO; LIMA NETO, 2019).

Não apenas devido ao fato de o olhar ter se tornado “o sentido hegemônico da Modernidade” (LE BRETON, 2016, p. 127), através dos apelos visuais cada vez mais intensos advindos do desenvolvimento da medicina e das tecnologias a ela ligadas, possibilitando perscrutar os mais ínfimos espaços do organismo (LE BRETON, 2012; MARZANO-PARISOLI, 2004; ORTEGA; ZORZANELLI, 2010), mas também graças às TDICs, promovendo novas formas de visibilidade e de subjetivação, processo que se manifesta em redes sociais como *Facebook* ou *Instagram*. Nelas, é sempre uma certa percepção de si, do mundo e dos outros que está em xeque, em conexão com a imagem do próprio corpo (SAMPAIO; LIMA NETO, 2019).

Além disso, cabe salientar que, por meio das redes sociais, têm emergido as resistências, representadas por movimentos cada vez mais populares que se contrapõem a essa hegemonia, apresentando novas referências de beleza, de

corpo livre, de críticas duras à gordofobia, ao capacitismo¹⁷ e tantos outros preconceitos pouco discutidos ao longo do século XX, buscando a valorização da cor da pele, da diversidade do corpo, de gêneros etc., construindo paulatinamente tensões, provocando reflexões importantes na sociedade e interferindo nas publicidades e mídias em geral.

Após essa explanação a respeito das relações entre a imagem corporal e as subjetividades juvenis no contexto dos estudantes que chegam ao IFRN, discutiremos na subseção seguinte sobre os lugares do corpo na proposta pedagógica da Educação Profissional e do IFRN.

2.3 A CORPOREIDADE E O PROJETO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: (IN)VISIBILIDADES DO CORPO

A Educação Profissional e Tecnológica consiste em uma modalidade que propõe uma educação unitária e compreende o trabalho como princípio educativo, uma concepção de Gramsci (2004), que o define como a mediação entre o ser humano e a natureza, e está vinculada à forma de ser dos sujeitos, que dependem dela para reproduzir a vida, e cuja existência perpassa a história da educação brasileira, fazendo-se presente em diferentes instituições municipais, estaduais e federais de educação no Brasil.

No sentido de esclarecer possíveis equívocos na compreensão do trabalho como princípio educativo, faz-se necessário enfatizar que ela não está associada ao trabalho alienado, abstrato e próprio da sociabilidade capitalista, nem com a ideia de formação de crianças e jovens para o mercado de trabalho no capitalismo ou, tampouco, com a afirmação da identidade entre labor e educação.

Para Gramsci (2004), a escola tem o papel de preparar os novos indivíduos para a vida em sociedade, ensinando-lhes como se dá a organização da vida social, em que o ser humano transforma a natureza, portanto, o que determina o processo de aprendizagem é o trabalho consolidado como atividade teórico-prática. Nesse sentido, o autor afirma que

o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo seu poder de

¹⁷ Discriminação e preconceito social contra pessoas com deficiência

expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmo como liberdade e não por simples coerção. O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho (GRAMSCI, 2004, p.43).

Nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2011, p.18) reforçam a importância do trabalho como princípio educativo, ao afirmar que ela “não é apenas uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito”.

Dessa forma, o ensino integrado – que consiste na conexão entre ensino médio e técnico, e na ideia de indissociabilidade entre educação básica e profissional em todos os espaços onde se manifesta a preparação para o trabalho – se justifica na busca pelo foco do trabalho como princípio educativo, sob o ponto de vista da superação da dicotomia existente entre o trabalho manual e o intelectual, e da incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo, possibilitando, assim, a formação de trabalhadores críticos, pensantes e atuantes como cidadãos (CIAVATTA, 2005).

Especificamente na rede federal de ensino, a Educação Profissional e Tecnológica existe desde as antigas Escolas de Aprendizes Artífices, alteradas posteriormente para Escolas Industriais Federais, Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica e, atualmente, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados mediante a lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b; INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012a).

Nesse contexto de mudanças que marcam a história da rede federal de ensino, a Educação Profissional e Tecnológica vem assumindo o compromisso de solidificar a oferta de uma formação integral no sentido de fortalecer a produção de conhecimento, favorecendo a emancipação do sujeito e, ao mesmo tempo, a sua participação na transformação social (LIMA NETO, CAVALCANTI e GLEYSE, 2018).

Partindo para a análise da atualidade, iniciamos a pesquisa documental, um tipo de procedimento para obtenção de dados cuja fonte de coleta se restringe a

documentos que constituem o que podemos denominar de fontes primárias (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Para tanto, selecionamos inicialmente cinco documentos-chave que servem de base para compreendermos a situação do corpo como componente pedagógico no âmbito da Educação Profissional e no IFRN: 1) a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996); 2) a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2008a); 3) o documento base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007); 4) a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012); 5) o Documento-Base, Volume I do PPP/IFRN (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012a).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB (BRASIL, 1996), cujos dispositivos foram alterados pela posterior Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 (BRASIL 2008a), elaborada com o sentido de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e Tecnológica, define a educação em seu conceito mais amplo, admitindo que ela supera os limites da educação escolar ao se desenvolver no interior das relações sociais e produtivas, apontando, assim, uma compreensão da educação como totalidade.

O documento defende uma educação escolar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, e assegura na educação básica a integração entre as diferentes etapas e modalidades de ensino, no sentido de proporcionar a toda a população a formação educacional considerada como básica para sua participação na vida social e produtiva, tendo como finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, Art. 22).

Ao tratar especificamente do Ensino Médio, a LDB apresenta entre seus objetivos a preparação para o exercício do trabalho. Dessa maneira, ele passa a ser incorporado nas concepções de educação e tem sua dimensão educativa reconhecida, assim como a necessidade de a educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

De modo geral, considerando as alterações asseguradas pela lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, a LDB apresenta uma concepção de educação básica baseada no princípio da integração entre as diferentes etapas – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e modalidades de ensino – Educação Profissional, educação do campo, educação especial, educação de jovens e adultos e educação indígena – através da sua articulação com conhecimento, trabalho e cultura, o que reforça a compreensão de educação como totalidade e corrobora com as concepções de formação humana integral.

A consolidação dessas transformações ocorridas no ano de 2008 na LDB foi possivelmente impulsionada pela publicação, no ano anterior, do documento base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007), um marco histórico da Educação Profissional brasileira que, de forma genérica, apresenta seu panorama, abordando suas concepções e princípios e os fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado, descrevendo-a como uma modalidade que consiste na integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo.

Ao apresentar suas concepções, o documento vai ao encontro das ideias de Ciavatta (2005), no sentido de defender a indissociabilidade entre a educação geral e a Educação Profissional, e abarca as bases pedagógicas do Ensino Médio Integrado na perspectiva da formação humana integral, compreendendo a articulação entre os conhecimentos técnicos e científicos como elemento fundamental da superação da histórica divisão social do trabalho, abarcando a concepção de trabalho como princípio educativo e articulado conjuntamente à ciência, à cultura e à tecnologia, configurando o eixo curricular central do Ensino Médio Integrado.

Dessa maneira, o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, que demarca politicamente o conteúdo da Educação Profissional a partir de seu ano de publicação, representou um progresso

muito importante na política educacional brasileira, avançando no sentido contrário ao que se tinha até então.

Um outro documento importante para a história da Educação Profissional brasileira foi a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 — recém-substituída pela resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021 — que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012), apresentando um conjunto de princípios e critérios que deveriam ser observados pelos sistemas e instituições de ensino públicas e privadas na organização, no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, explicitando questões importantes sobre a relação entre trabalho, formação profissional e educação para adolescentes, jovens e adultos brasileiros

De modo geral, a resolução apontava a formação integral – desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais, promovidos por meio de um processo educativo significativo, capaz de favorecer o desenvolvimento da autonomia, da cidadania e do protagonismo da sua vida – como um dos princípios da Educação Profissional técnica de nível médio.

Além disso, o documento apresentava também as noções de trabalho assumido como princípio educativo, integrado com a ciência, a tecnologia e a cultura, a pesquisa como princípio pedagógico, a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, e a interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica corroborando com o Documento Base da Educação Profissional sobre o qual já discutimos.

Dando continuidade nas análises documentais, observamos que o Documento-Base do PPP/IFRN, aprovado pelo Conselho Superior do IFRN, órgão máximo da instituição, com caráter consultivo e deliberativo, instituído pela Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008b), tem o objetivo de promover mudanças nas compreensões e nas práticas cotidianas e traçar diretrizes para o processo educativo institucional.

Na apreciação do documento, identificamos inicialmente que ele reconhece a formação integral como direito social do ser humano, favorecendo, assim, o desenvolvimento da cidadania. Assim, a formação humana integral é apontada no documento como um de seus princípios básicos, manifestando-se através da produção, da socialização e da difusão do conhecimento científico, técnico-tecnológico, artístico-cultural e desportivo.

Ao apresentar as concepções gerais adotadas pela instituição, o documento apresenta a concepção de Santos (2008), que sinaliza que o ser humano é um projeto em construção, que vive em processo de reformulação por não nascer nem seguir uma lógica determinada, faz e refaz suas histórias sociais e suas experiências durante seu relacionamento consigo, com os outros e com o mundo.

Dessa forma, o PPP/IFRN apresenta uma concepção de ser humano dotado de complexidade, de condições temporais e transitórias, que não nasce humano, mas se torna humano, descartando, assim, a possibilidade de definição exata de ser humano, imutável e apontando que “as práticas educativas devem vislumbrar o ser humano em sua omnilateralidade e multidimensionalidade, contemplando-o física, emocional e racionalmente” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012a, p.35).

Nesse contexto, o documento defende a busca pela autonomia, pela autorrealização e pela emancipação do ser, com base na formação omnilateral que, segundo Aranha (2000, p.126), “é reivindicada pela concepção de uma educação para o trabalho como princípio educativo e por uma escola unitária, como meio para o desenvolvimento e a emancipação do sujeito”. O Projeto reforça, ainda, que

é necessário entender-se que essa busca se consolida a partir da construção de uma compreensão de si em função da autopercepção e da percepção do outro. É necessário também entender o outro como um ser capaz de posicionar-se diante das demandas do tempo no exercício fundamental da liberdade e da criticidade, buscando transformar-se (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012a, p. 36).

Através desses conceitos presentes na concepção de ser humano não só no PPP/IFRN, mas também nos quatro demais documentos discutidos anteriormente, se faz evidente a importância do desenvolvimento da dimensão corporal nas práticas pedagógicas da Educação Profissional e, portanto, da instituição, visto que a formação integral abrange todas as dimensões da vida do ser humano, tratando de aspectos relacionados à educação intelectual, corporal e tecnológica de forma indissociada, corroborando com Marx (1982).

Ao tratar da concepção de trabalho, o documento reconhece as suas modificações de conceitos e manifestações na história, e sinaliza para o sentido a ser defendido, associado à ideia marxiana de trabalho, definida por Ciavatta (2005, p. 92) como

[...] atividade ontológica, estruturante do ser social, como um valor extrínseco à vida humana e ao conhecimento, que ele proporciona na relação com a natureza e com os demais. É o trabalho como princípio de cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social, que se distingue das formas históricas e alienantes, de exploração do trabalhador, presentes na produção capitalista.

Essa ideia corrobora com a ideia de trabalho como princípio educativo de Gramsci (2004), e com a compreensão de trabalho como uma categoria essencial ao ser humano, que é capaz de produzir sua própria existência, seus conhecimentos e saberes, sendo um meio de aquisição de valores e, assim, essencial para a existência humana.

Além disso, o PPP/IFRN, retomando o referencial teórico marxiano, assinala para a necessidade de superar a fragmentação entre trabalho intelectual e trabalho manual, reforçando que essa condição resulta em um processo de classificação do nível de importância do trabalhador de acordo com suas tarefas, e eleva a divisão do trabalho a

[...] um patamar superior quando se separam o trabalho manual do trabalho intelectual. Este último passa a ser função privilegiada de certo segmento da classe dominante, o qual se dedica a pensar. A tarefa exclusiva de pensar enobrece, enquanto se envilecem as tarefas exigentes de esforço físico, entregues aos indivíduos das classes dominadas e exploradas [...] Dentro da própria classe dominante, observa-se a divisão entre seus membros ativos, ocupados com a prática da dominação, e seus membros intelectuais, encarregados de elaborações ideológicas (MARX; ENGELS, 2002, p. 29).

Essa é uma concepção histórica que permeia desde muitos anos até os dias atuais, está diretamente relacionada às diferentes formas de atuação do corpo no trabalho, e sinaliza para uma segregação da classe trabalhadora de acordo com as manifestações dos corpos no exercício do trabalho.

Fazendo uma reflexão sobre essa fragmentação do trabalho entre manual e intelectual, Saviani (2003) reconhece o benefício histórico proporcionado ao ser humano pelo processo de libertação do trabalho braçal decorrente do avanço tecnológico, considerando que o avanço do trabalho intelectual propiciou ao ser humano um melhor aproveitamento do tempo.

Contudo, o PPP/IFRN alerta para a importância da associação entre o currículo acadêmico e o labor como perspectiva de formação integral, destacando

a importância do desenvolvimento de ações que superem a sua dicotomia de manual e intelectual, que primem por relações humanizadas e pelo trabalho como princípio educativo nas práticas pedagógicas.

Ao apresentar sua concepção de educação, o documento traz à tona a concepção de educação politécnica e de processos formativos unitários e omnilaterais, propondo uma formação integral, pautada não apenas na aquisição dos saberes e conteúdos técnicos, mas no desenvolvimento de todas as dimensões humanas.

Ainda no sentido de apresentar as concepções abarcadas pela instituição, o PPP/IFRN investe na concepção de currículo integrado, completo, baseada nos conceitos de formação integral e politécnia, que compreende a unidade como parte da diversidade, e

assume o currículo como um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas, pedagogicamente concebidas a partir da visão crítica de ser humano, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação, organizadas para promover a construção, a reconstrução, a socialização e a difusão do conhecimento. Essas atividades intencionadas, sob sustentação de um aporte histórico-crítico, visam à formação integral dos educandos, objetivando, também, torná-los cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento socioeconômico local, regional, nacional e global, na perspectiva da edificação de uma sociedade democrática e solidária (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012a, p.51).

Assim, o projeto reconhece a instituição de ensino como um espaço de construção, resignificação e sistematização do conhecimento, e apresenta uma concepção de currículo que favorece o processo de ensino e aprendizagem ao articular diferentes práticas educativas, pautando na articulação entre interdisciplinaridade e criticidade na abordagem do conhecimento.

Ao tratar dos princípios orientadores da prática pedagógica, o PPP/IFRN defende a ideia de que refletir acerca da prática pedagógica consiste em analisar e entender que o processo de aprendizagem, aquisição e (re)construção do conhecimento como um todo acontece dentro e fora de sala de aula, “em um movimento de encontros e desencontros, de negação, contestação e aceitação dos saberes, de possibilidades e limitações, de encantos e desencantos, de interação e mediação” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012a, p.64).

Dessa forma, é possível perceber que a instituição compreende que o processo de aprendizagem não se restringe ao ambiente formal de ensino, como a sala de aula, nem tampouco aos conhecimentos específicos ministrados nas aulas regulares. O documento sinaliza para uma tendência pedagógica crítica, que “implica a práxis da apropriação de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, habilidades, hábitos, procedimentos e atitudes para a emancipação dos sujeitos e para a transformação das relações opressoras nas sociedades desiguais” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012a, p.64).

Percebemos, assim, que o PPP/IFRN vai ao encontro das concepções apresentadas nos outros quatro documentos oficiais analisados anteriormente, e corrobora, também, com a perspectiva de Educação Libertadora de Freire (1997), caracterizada por uma pedagogia dialógica, reflexiva e transformadora, bem como com a Pedagogia Histórico-crítica de Saviani (2003), apresentando a formação humana integral como principal fator impulsionador da prática pedagógica.

Em suma, os princípios orientadores da prática pedagógica do IFRN consistem em adotar a pesquisa como princípio pedagógico, o trabalho como princípio educativo, o respeito à diversidade e a interdisciplinaridade como um fundamento básico na construção de elos entre os saberes de diferentes áreas.

Diante do exposto até aqui, podemos perceber que os conceitos de formação integral, omnilateralidade e politecnia perpassam os cinco documentos oficiais analisados – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, Documento base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 e Documento-Base, Volume I do PPP/IFRN. Com base nisso, podemos inferir que ambos reconhecem a multiplicidade de sentidos do corpo, adotando sua concepção polissêmica, o que se materializa em práticas pedagógicas de caráter crítico, reflexivo, transformador e emancipatório.

3 ESPELHOS PEDAGÓGICOS: A EDUCAÇÃO DO CORPO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO IFRN

Não falo de mim
Nada sei de mim
Em nenhum espelho me fiei
Em todos, uma estranha
Varada de desconfiança
Quer saber o que estou a fim.

(ANA DE SANTANA, 2005, p.38)

Imersos em grandes questões que atormentam a existência humana, os jovens contemporâneos vivenciam um período de inquietude existencial, de conflito interno entre os padrões impostos socialmente e o que eles realmente desejam ser. Essas inquietações se refletem em questionamentos a respeito do seu corpo, do seu modo de ser no mundo.

Figura 4 – Pelo direito de ser quem se é



Fonte: Bezerra (2019).

Esse tipo de perturbação, especialmente no que diz respeito ao corpo, foi bem simbolizada na Figura 4 que, inicialmente, apresenta o apelo de uma estudante

do Ensino Médio Integrado por respeito à diversidade em seus múltiplos sentidos, representada na imagem pela identidade de gênero, mas que se aplica a diferentes situações de reconhecimento da pluralidade do ser humano.

Porém, analisando os detalhes da imagem, podemos perceber também o elemento do espelho como dispositivo principal na representação da imagem corporal. Assim, ao se olhar através dele, o personagem representado se depara com o reflexo de outra pessoa, alguém que ele realmente é, ou alguém que ele poderia ou gostaria de ser. Essa interpretação é reforçada pelo fato de a figura diante do espelho representar um sujeito masculino que, apesar de não explicitar seus sentimentos por estar posicionado de costas, nos remete a uma imagem sisuda, ao contrário da imagem refletida, cuja identidade feminina sorri e se expressa por meio de um vibrante batom vermelho. Portanto, o uso da cor vibrante na imagem do espelho, em contraste ao cinza grafite da imagem masculina, e o sorriso que essa cor apresenta, deixa evidente que é na condição feminina que o sujeito se sente feliz consigo mesmo.

Esse tipo de conflito pode ser elucidado por uma proposta de educação amparada na formação humana integral, que ofereça práticas pedagógicas que propiciem o desenvolvimento de sujeitos reflexivos e emancipados, capazes de fazer suas próprias escolhas, de se posicionar criticamente no mundo e assumir o controle das escolhas sobre suas vidas.

Contudo, necessário se faz refletir sobre em que medida as práticas pedagógicas da Educação Profissional, transpassadas pela noção de politecnia, contemplam esse encontro do sujeito consigo mesmo. Apesar de compreendermos que quando essa noção foi gestada¹⁸ não existia uma reflexão teórica sólida sobre as problemáticas que envolvem as juventudes — tais como identidade de gênero e subjetividade, por exemplo —, é imprescindível que as práticas pedagógicas da Educação Profissional acompanhem as atualizações a esse respeito.

Portanto, fazendo analogia à Figura 4, é preciso expor essas práticas de frente ao espelho, no sentido de identificar o que o reflexo emitido nos apontará. Nesse sentido, com a finalidade de apontar as relações entre o corpo e a formação humana integral a partir do olhar das práticas pedagógicas do IFRN, nos dedicamos nesta seção a discutir a educação do corpo nessas práticas da instituição.

¹⁸ A noção de politecnia foi estabelecida entre o final do século XIX e o início do século XX

Para tanto, adotamos a ATD, de Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2006; 2016), que nos permitiu interpretar algumas referências e documentos norteadores da Educação Profissional no IFRN, bem como algumas publicações de professores de Educação Física da instituição que representam estudos abordando as práticas pedagógicas desse componente curricular na Educação Profissional, conforme apresentamos no Quadro 3.

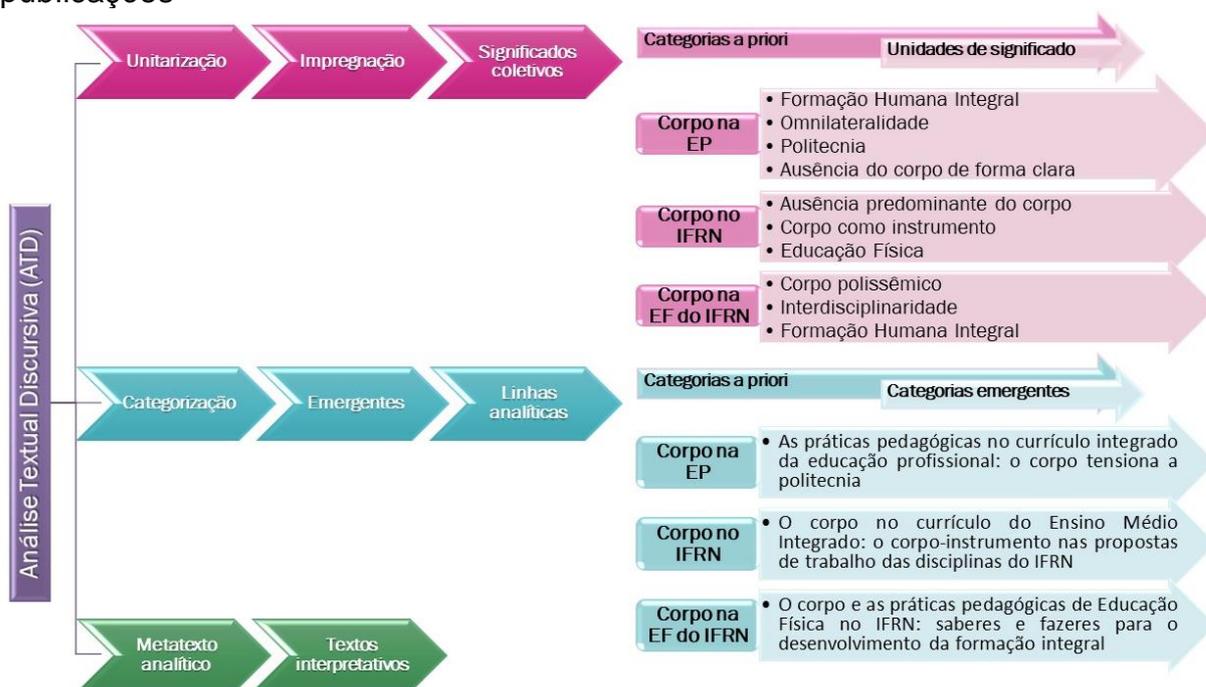
Quadro 3 – Referências, documentos e publicações submetidos à ATD

Tipo	Fonte
Referências norteadoras da EP no IFRN	Araujo, 2013
	Araujo, 2014
	Araujo; Frigotto, 2015
	Ciavatta, 2005
	Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005
	Machado, 1992
	Ramos, 2005
	Santomé, 1989
Documentos norteadoras da EP no IFRN	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012a
	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012b
	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2015
Publicações de professores de Educação Física do IFRN	Batista <i>et al.</i> , 2014
	Batista <i>et al.</i> , 2016a
	Batista, 2014
	Batista; Melo; Oliveira, 2012
	Batista; Souza Junior; Araújo, 2018
	Pereira, 2019
	Souza Filho, 2011
Souza Filho, 2014	

Fonte: Elaboração própria em 2021.

Nesse sentido, iniciamos pelo processo de unitarização, realizada com base em uma leitura flutuante, para a identificação das unidades de sentido presentes nos documentos para cada uma das categorias previamente estabelecidas — o corpo na Educação Profissional, o corpo no IFRN e o corpo na Educação Física do IFRN. Em seguida, passamos para o processo de categorização, buscando desenvolver a articulação dos significados identificados de acordo com suas semelhanças e as interpretações obtidas. Logo após, nos dedicamos à elaboração dos metatextos analíticos que desencadearam os textos interpretativos de nossa análise e deram origem às próximas subseções, conforme apresentamos no Fluxograma 2.

Fluxograma 2 – Processo de construção da ATD das referências, documentos e publicações



Fonte: Elaboração própria em 2021.

Nessa perspectiva, partindo das categorias estabelecidas a priori e apontando as categorias emergentes que surgiram ao longo da análise, iniciamos situando as práticas pedagógicas no currículo integrado da Educação Profissional, em seguida apontamos o lugar do corpo no currículo do Ensino Médio Integrado do IFRN e, por último, procuramos revelar as relações entre o corpo e as práticas pedagógicas na perspectiva dos saberes e fazeres da Educação Física no IFRN.

3.1 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURRÍCULO INTEGRADO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O CORPO TENSIONA A POLITECÍNIA

Refletir sobre práticas pedagógicas nos remete, inicialmente, ao sentido da ação de praticar, e implica na necessidade de elucidar o significado desse gesto no contexto pedagógico. Além disso, requer uma breve explanação sobre os conceitos de práticas pedagógicas e currículo integrado, bem como os entendimentos que adotaremos acerca desses conceitos em nossas discussões.

Nesse sentido, Haas (2001, p. 147) aponta que praticar é

agir e tratar com gente. Atuando profissionalmente, levamos a efeito, concretizamos, exercemos ou praticamos o magistério. O seu sentido também fala de exprimir palavras, converter em obra, dando o significado que praticar é uma ação consciente e sustentada por um conhecimento teórico, pois para tratar com familiaridade é preciso estudar constantemente.

Assim sendo, compreendemos que a prática é estabelecida com base na relação dialética entre teoria e ação, onde a primeira, por um lado, esclarece, reinventa e embasa a segunda, que subsidia a elaboração das teorias.

As práticas pedagógicas consistem em ações acadêmicas transformadoras, exercidas e guiadas de forma reflexiva e intencional pelo professor, interferindo de forma significativa no processo de construção do conhecimento do aprendiz, e, por envolverem em seu contexto as experiências, vivências, concepções e subjetividades dos educadores, elas não assumem caráter de neutralidade no processo educacional (FERNANDES, 2008; SACRISTÁN, 1999; 2000).

Dessa forma, considerando que o processo de ensino e aprendizagem também é realizado em ambiente externo à sala de aula, outras atividades educativas são agregadas a ele, o que ilustra a complexidade inerente à tarefa de ensino. Assim, as práticas pedagógicas incluem comportamentos envolvendo um professor — ou um grupo deles — e seus alunos, especialistas em ensino e até mesmo toda a comunidade escolar (SOARES, 1989).

Portanto, para a constituição de um processo de ensino satisfatório, as práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas de modo a favorecer a aprendizagem, propiciando ações que promovam a integração dos saberes e formem cidadãos críticos e autônomos, ampliando, assim, os horizontes de todos aqueles que fazem parte desse processo (ARAUJO, 2013; 2014; ARAUJO; FRIGOTTO, 2011).

Corroborando com esse conceito, Franco (2012) aponta para um amplo sentido das práticas pedagógicas, apontando-as como uma prática social de caráter político-pedagógico, construída com base em diálogos e na correlação entre o conhecimento, a escola, professores e alunos, visando o planejamento, o acompanhamento, a observação crítica e responsabilidade social. Assim, o autor defende a liberdade de criação e a reflexão crítica no fazer pedagógico do professor que,

ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que se faz e como deve fazer. É quase intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica (FRANCO, 2012, p. 170).

Assim, a concepção de práticas pedagógicas está alinhada à noção de práxis pedagógica, baseada na prática docente responsável, reflexiva, voluntária e inovadora, que consiste na indissociabilidade entre teoria e prática, com o intuito de transformar a realidade e conferindo à escola e suas práticas um conceito inovador (FRANCO; GILBERTO, 2010).

Contudo, o conceito de práticas pedagógicas transcende a tradicional articulação entre o conhecimento, o aluno e o professor, constituindo uma prática que adentra as relações estabelecidas entre cultura, história e sociedade, considerando a multiplicidade e complexidade do fazer docente, e consistindo em ações pautadas em argumentação, análise e sistematização (SOUZA, 2012; TARDIF, 2011).

Em se tratando de práticas pedagógicas em Educação Profissional, Araujo (2014) destaca que, no Brasil, elas são caracterizadas por dois marcos principais. No primeiro deles, situado temporalmente entre os anos 1930 e 1980, tais práticas foram desenvolvidas pelo Sistema S¹⁹, consistiam em um modo específico de formar trabalhadores e se caracterizavam basicamente pelo tecnicismo educacional, cuja metodologia de ensino era identificada como pedagogia da Educação Profissional por excelência. Essa metodologia, segundo o autor, pautada na individualidade do aluno, no estudo dos conteúdos, na comprovação dos conhecimentos e na sua posterior aplicação, consistia em um enquadramento intelectual, condicionando os alunos a simplesmente memorizar, repetir e reproduzir o que aprenderam, privando-os de criticidade, liberdade de pensamento e autonomia.

O segundo marco a que o autor se refere teve início em 1980 e segue até os dias atuais. A partir desse período a Educação Profissional passou a ser caracterizada pelo neotecnicismo e pautada em uma metodologia hegemônica denominada Pedagogia das Competências, com a ideia de se contrapor ao tecnicismo anteriormente adotado na pedagogia do sistema S. A proposta tinha uma

¹⁹ Nomenclatura conferida a uma série de instituições que representa um conjunto de organizações e entidades voltadas para a formação profissional.

promessa de integração, visando a articulação de conhecimentos para o exercício de uma função.

Porém, Araujo (2014) alerta que a Pedagogia das Competências não passa de uma formulação pedagógica individualizante, incapaz de atender a um projeto mais amplo de formação dos trabalhadores. Dessa forma, o autor aponta para a necessidade na Educação Profissional da construção de um projeto que não tenha como orientação a lógica do capital, mas sim do trabalho, levando em consideração a prática pedagógica dos profissionais que estão sendo formados.

Assim, Araujo (2013; 2014) destaca que o Ensino Médio Integrado consiste em um projeto pedagógico pautado em omnilateralidade, politecnicidade e na ideia de escola unitária gramsciana, de caráter contra hegemônico, visando a promoção de práticas pedagógicas integradoras²⁰, e cujos princípios constituem uma tentativa de ruptura com o dualismo vigente na educação brasileira, no sentido de assegurar aos jovens uma formação integrada à Educação Profissional, estabelecendo uma relação com o Currículo Integrado e, conseqüentemente, com práticas pedagógicas que nos direcionem a uma compreensão mais ampla da realidade.

O autor reforça ainda que

as práticas pedagógicas devem contribuir para que o ensino médio, inclusive técnico, enquanto etapa de conclusão da educação básica cumpra sua função de assegurar aos jovens e adultos que a ele acorrem as ferramentas culturais que permitam aos jovens as habilidades comunicativas, o desenvolvimento do raciocínio lógico, os instrumentos para se situarem em seu tempo e em seu contexto social e a construção do pensamento racional-científico, em oposição ao pensamento mágico próprio da infância (ARAUJO, 2014, p. 19).

Nesse sentido, o ensino integrado tem o compromisso de desenvolver ações formativas integradoras que se contraponham às práticas fragmentadoras, que favoreçam a promoção da autonomia e ampliem os horizontes dos estudantes. Dessa forma, refletir acerca das práticas pedagógicas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional requisita uma reflexão crítica sobre as perspectivas reducionistas de ensino vigentes, que buscam promover o desenvolvimento de determinadas habilidades em detrimento de outras, propiciando que estudantes

²⁰ Necessário se faz destacar que a referência feita às práticas pedagógicas no Ensino Médio Integrado como práticas integradoras não diz respeito necessariamente a práticas interdisciplinares, mas sim ao sentido de integração dos conteúdos.

desenvolvam, além de suas capacidades intelectuais e instrumentais básicas, sua criatividade e autonomia, tanto nos aspectos intelectuais quanto políticos. Portanto, o objetivo do Ensino Médio Integrado é o processo de formação completo e amplo, que propicie o desenvolvimento das capacidades cognitivas e físicas dos sujeitos. (ARAUJO, 2013; 2014; ARAUJO; FRIGOTTO, 2011).

Contudo, é importante destacar que Araujo (2013) ressalta que não existe uma única forma de desenvolvimento de integração no Ensino Médio Integrado. Ao contrário disso, o autor assume que existem práticas relativamente apropriadas para essa proposta, considerando que “há uma miríade de procedimentos que, em função da matéria, dos alunos e das finalidades educacionais específicas, podem favorecer mais ou menos a ampliação da compreensão do mundo, como propõe o projeto do ensino médio integrado” (ARAUJO, 2013, p. 2).

Portanto, é preciso assumir que as práticas pedagógicas são orientadas pela inter-relação entre professor, aluno e conhecimento, e que, embora o professor não seja o único responsável pela concretização dessas práticas, a ele cabe a definição daquelas mais adequadas às diferentes situações de ensino e aprendizagem que serão desenvolvidas durante o processo educacional.

Fundamentando-se nessa perspectiva teórica, o PPP/IFRN (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012a) sinaliza que as práticas pedagógicas na instituição devem garantir aos estudantes um processo democrático, crítico e reflexivo de ensino e aprendizagem, propiciando, portanto, uma renovação no que diz respeito às práticas educativas, bem como à realidade social.

Nesse sentido, a instituição preconiza em sua proposta práticas educativas que considerem o ser humano em sua omnilateralidade, no sentido de favorecer aos estudantes uma formação multidimensional, ou seja, contemplando seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional indissociadamente, conforme já sinalizamos anteriormente e, assim, vislumbrando “a autonomia, a autorrealização e a emancipação como atributos da capacidade humana de produzir o seu projeto existencial” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012a, p.36).

Sob esse aspecto, reconhecendo a educação como um processo de preparação para a cidadania, emancipação e transformação do ser humano, o IFRN assume

a retomada do debate e o redimensionamento da concepção de educação politécnica em suas práticas pedagógicas, como requisito político para cumprir a sua função social. Nesse sentido, pretende-se superar, como já se enunciou, a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, propondo processos formativos unitários e omnilaterais. Ou seja, propõe-se uma formação que considere o desenvolvimento de todas as dimensões humanas e não apenas os saberes necessários para a adaptação do trabalhador aos ditames do mercado. Em suas dinâmicas formativas, a instrução profissional e a instrução básica são compreendidas como unitárias e necessárias à plena humanização (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012a, p.47).

Com base nisso, a instituição adota a missão de formar cidadãos aptos a enfrentar os desafios da vida, respeitando a multiplicidade que envolve essa formação, e possibilitando uma educação libertadora em relação aos tradicionais paradigmas impostos social e culturalmente.

Portanto, na perspectiva de propiciar o desenvolvimento integral, o IFRN compreende a politecnicidade como um componente associado à omnilateralidade em suas práticas pedagógicas, apontando-a para uma visão social de mundo contra hegemônica, em oposição à visão tradicional de sociedade estabelecida pela lógica do mercado.

A esse respeito, para uma melhor compreensão a respeito do conceito de politecnicidade, recorreremos a Machado (1992, p.19), que a define como

o domínio da técnica em nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição de tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, capaz de atuar criticamente em atividade de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento.

Nesse sentido, Saviani (2003) aponta que a concepção de politecnicidade consiste na busca por superar a tradicional dicotomia antes posta entre o trabalho manual e o intelectual, bem como aquela existente entre a Educação Profissional e a educação tradicional. Dessa forma, é possível desvelar e desenvolver as capacidades humanas por meio das práticas pedagógicas, propiciando aos sujeitos o pleno desenvolvimento nas diferentes esferas da vida social. Além disso, o processo de ensino e aprendizagem através das práticas pedagógicas no IFRN se dá a partir de princípios orientadores baseados na pesquisa como princípio

pedagógico, no trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2011), no respeito à diversidade e na interdisciplinaridade (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012a).

Por conseguinte, a Educação Profissional e Tecnológica ofertada pela instituição, na perspectiva da formação humana integral, desempenha uma atribuição coletiva substancial, especialmente em relação ao desenvolvimento integral das potencialidades humanas. Para tanto, torna-se fundamental a associação e integração dos conteúdos acadêmicos curriculares à temática trabalho, percorrendo e associando as práticas pedagógicas ao currículo integrado.

A respeito da concepção de currículo, o IFRN assume a noção de currículo integrado embasado em teorias críticas, baseado na formação cidadã, e considerando a perspectiva da omnilateralidade. Para Ramos (2005), o currículo integrado estabelece durante o processo educativo relações entre conhecimentos gerais e específicos, perpassando pelas noções de trabalho, ciência e cultura. A esse respeito, a instituição o reconhece como

um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas, pedagogicamente concebidas a partir da visão crítica de ser humano, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação, organizadas para promover a construção, a reconstrução, a socialização e a difusão do conhecimento. Essas atividades intencionadas, sob sustentação de um aporte histórico-crítico, visam à formação integral dos educandos, objetivando, também, torná-los cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento socioeconômico local, regional, nacional e global, na perspectiva da edificação de uma sociedade democrática e solidária (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012a, p. 49).

Assim, o IFRN associa a noção de currículo integrado à ideia de completude, corroborando com as concepções de politecnia e de formação integrada que, segundo Ciavatta (2005), direcionam para a superação do ser humano fragmentado pela divisão social do trabalho. Dessa maneira, a instituição se orienta em uma perspectiva interdisciplinar, agregando diferentes práticas pedagógicas, adotando uma concepção de currículo fundamentada no trabalho como princípio educativo, estabelecendo uma relação entre o conhecimento, a realidade da sociedade e o mundo do trabalho.

Portanto, o modelo de currículo integrado adotado pelo IFRN consiste em um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras, com a promoção da autonomia e criticidade,

assim como com a contextualização, interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social, pautado na necessidade da articulação entre os conhecimentos e as experiências, proporcionando uma visão crítica e reflexiva sobre a realidade, e também na necessidade da compreensão de como se produzem, se elaboram e se transformam esses conhecimentos, o que constituem o princípio básico da politecnicidade, segundo Santomé (1989).

Diante da ATD realizada nos documentos citados nesta seção, conforme exposto até aqui, embora muito se fale sobre politecnicidade nas práticas pedagógicas da Educação Profissional nas discussões apontadas pelos diversos pesquisadores citados, não é possível observar de forma clara o reconhecimento do corpo no processo de formação humana integral. Sendo assim, passaremos na próxima seção a elucidar como o corpo está presente na Educação Profissional no âmbito do IFRN.

3.2 O CORPO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O CORPO-INSTRUMENTO NAS PROPOSTAS DE TRABALHO DAS DISCIPLINAS DO IFRN

Com a finalidade de localizar o corpo na formação humana integral no âmbito do IFRN, optamos por realizar uma análise do Volume V do PPP/IFRN, onde são apresentadas as Propostas de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regulares – PTDEM (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012b).

A elaboração do documento foi pautada na necessidade de sistematização de um currículo direcionado aos cursos técnicos de nível médio capaz de promover a conexão entre integração e disciplinaridade, de modo que os componentes curriculares se inter-relacionem possibilitando uma articulação entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia, através da combinação de ações de pesquisa, ensino e projetos integradores.

Portanto, na tentativa de fomentar a promoção da formação humana integral, as PTDEM foram elaboradas sistematicamente, de forma coletiva e democrática com a participação de professores de cada componente curricular do ensino médio e de integrantes da equipe técnico-pedagógica, para organizar e sistematizar o

trabalho educacional desenvolvido na instituição e fortalecer práticas pedagógicas interdisciplinares no currículo dos Cursos Técnicos Integrados.

Tratam-se, então, de referenciais organizadores dos componentes curriculares do Ensino Médio Integrado, atuando como norteadores do ensino e da aprendizagem na instituição e configurando uma base teórico-metodológica para a estruturação de planos individuais e coletivos de estudo, para reflexões das práticas pedagógicas e para a implementação de programas de formação continuada na Instituição.

O documento, composto por 14 cadernos referentes a cada um dos componentes curriculares específicos do ensino médio — Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Química, Física, Biologia e Informática — destaca as concepções de ensino e de aprendizagem que fundamentam as práticas pedagógicas, as bases teórico-metodológicas de cada componente pertencente ao currículo de todos os cursos oferecidos pela instituição nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado, Regular e na modalidade EJA, a seleção dos conteúdos que compõe cada um desses componentes curriculares, e as possibilidades de acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos estudantes.

Importante destacar que em nossa pesquisa nos detemos a analisar os componentes que compõem o núcleo estruturante dos 32 cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regulares que a instituição oferece, tendo em vista que elas representam o que há de comum a todos eles, e não é nossa intenção desvelar, nem tampouco discutir as especificidades de cada curso.

Para tanto, inicialmente recorreremos à leitura flutuante do documento em busca de menções de referência ao termo *corpo*. Deparamo-nos, nesse momento, com 90 resultados em que o dito termo aparecia, sendo na maioria deles com sentidos diferentes do que estávamos procurando, tais como *corpo docente*, *corpo discente*, *corpo de referências*, *corpos geométricos*, entre outros. Diante disso, desprezamos os achados que se referiam a qualquer aplicação da palavra com sentido diferente ao de corpo humano, por não terem relação com o nosso objetivo, e consideramos também os termos associados a esse conceito, como *corporeidade*, *corporalidade* e *corporal*, por exemplo.

Assim, identificamos menções ao corpo apenas nas propostas das áreas de Arte, Educação Física, Filosofia e Biologia. Partimos, então, para a análise de cada

uma delas, com o intuito de melhor compreender sob que aspectos o corpo se evidencia nas propostas de práticas pedagógicas desses componentes curriculares no IFRN.

Nesse sentido, começamos por explorar a PTDEM de Arte, oferecida na instituição sob a forma de três linguagens — Artes Visuais, Música e Teatro²¹, de acordo com a disponibilidade e formação dos professores de cada campus — nos cursos técnicos de nível médio e integrado regulares, com uma carga horária total de 120 horas/aula, que equivalem a 90 horas/relógio, distribuídas entre os dois primeiros anos em todos os cursos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2015).

O componente é reconhecido no documento como

uma linguagem própria do ser humano, e como tal, é uma atividade essencialmente social, produzida pela, e para a sociedade. Na arte rompem-se as fronteiras entre a razão e a emoção, a realidade e o imaginário, o feio e o belo. Arte é também conhecimento que abre perspectivas para uma compreensão de um mundo onde as dimensões poética e estética estejam presentes. A arte amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012b, p.96).

Com essa investigação, identificamos que o documento reconhece que o processo de ensino e aprendizagem está vinculado às relações entre o ser humano e o mundo, prezando por uma transformação social que possibilite criar e ressignificar os conhecimentos. Nessa perspectiva, reforça a necessidade de reconhecer a humanidade em sua complexidade, considerando a importância de uma educação que se destine à percepção de experiências perceptivas e sentidos corporais, tendo como base uma abordagem triangular que propicie uma aprendizagem significativa apoiada nas ações de ler, contextualizar e fazer arte.

Contudo, apesar de assumir uma proposta de educação ancorada nos sentidos corporais, as questões referentes ao corpo sequer são mencionadas nas discussões teóricas da primeira área de conhecimento da Arte detalhada no documento, as Artes Visuais. A menção ao corpo nessa área aparece apenas

²¹ Importante salientar que, apesar da lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, que altera o § 6º do art. 26 da LDB de 1996, adotar a nomenclatura Teatro ao invés de Artes Cênicas, as PTDEM foram elaboradas em 2012, período anterior a essa alteração, e ainda não sofreram reformulação no sentido de se adequar à terminologia atual, de modo a referir-se a essa área de conhecimento ora como Artes Cênicas, ora como Teatro. Contudo, optamos por manter em nosso texto o uso do termo Teatro, por considerarmos que se trata da recomendação mais atualizada a esse respeito.

genericamente em um dos objetivos no programa do componente curricular: “vivenciar diferentes técnicas e materiais artísticos, a partir do seu corpo e de sua relação com o espaço e com o corpo do outro, no sentido de possibilitar a apreciação, a contextualização e a produção nas diferentes linguagens artísticas” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012b, p.116).

Em contrapartida, é necessário destacar que isso revela desde já um contrassenso entre teoria e prática, ao menos no que diz respeito a esse componente, ao passo que as imagens que constituem a nossa pesquisa, analisadas ao longo deste trabalho, constituintes da exposição *Arqueologia do “Hoje”*, são fruto de uma prática pedagógica da área de conhecimento das Artes visuais, e abordam tão bem as questões de sofrimento relacionadas ao corpo.

Dando continuidade à exploração dessa PTDEM, percebemos que a referência ao corpo aparece sutilmente na área de conhecimento Música, onde, segundo as informações presentes no documento, a ação de fazer arte se dá por meio da produção musical que, por sua vez, é concretizada no desenvolvimento de oficinas de músicas e na experimentação de técnicas e materiais sonoros variados, propiciadas pelas relações estabelecidas entre o corpo, o espaço e os instrumentos sonoros e musicais.

É, finalmente, na terceira e última área de conhecimento, o Teatro, que as noções de corpo se destacam com maior importância do componente Arte. Apontando-o como elemento central das experiências teatrais, a PTDEM desse componente curricular adota no Teatro a ideia de corpo de Merleau-Ponty (2011), que se refere a este como

[...] nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à observação da vida e correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 203).

Dessa forma, a entonação de movimento, a imposição de gestos, a adoção de figurinos e a expressão corporal servem de recursos para colaborar com a narrativa da história a ser encenada e, então, atrair a atenção e interesse dos espectadores, bem como para emitir uma mensagem que será melhor

compreendida e interpretada. Nesse sentido, o corpo é adotado, nas práticas pedagógicas de Teatro, como uma ferramenta de linguagem, um instrumento de comunicação que se consolida através da expressividade.

Dando continuidade às investigações dos documentos dos componentes curriculares que mencionam o corpo em suas propostas de práticas pedagógicas, seguindo a ordem apresentada no PPP/IFRN, passamos, então, a analisar a PTDEM da Educação Física, ofertada com uma carga horária total de 160 horas/aula, que equivalem a 120 horas/relógio, distribuídas igualmente entre os dois primeiros anos de todos os cursos técnicos integrados de nível médio regulares da instituição (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2015).

O componente é apresentado no documento como “uma prática pedagógica que pode favorecer a compreensão da importância do envolvimento ativo, crítico e reflexivo nas diferentes expressões da cultura corporal” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012b, p. 129) e, portanto, adota a concepção de corpo e cultura de movimento, bem como suas relações com as práticas corporais, como principal objeto de estudo. Desse modo, percebemos que o corpo é o elemento central na execução das práticas pedagógicas desse componente curricular, e perpassa todos os conteúdos didáticos apresentados nessa proposta de trabalho.

A PTDEM de Educação Física defende o desenvolvimento do pensamento crítico acerca dos conhecimentos e práticas provenientes da cultura corporal de movimento, para que os sujeitos sejam capazes de opinar sobre elas com criticidade e gerenciar com autonomia aquelas que considerar mais apropriadas às suas condições de prática e de expressão corporal.

O documento propõe, também, o desenvolvimento de práticas pedagógicas corporais significativas, que direcionem os alunos à compreensão dos aspectos relacionados ao funcionamento de seus corpos, ao conhecimento, vivência e reflexão crítica a respeito das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, à análise crítica das veiculações das imagens do corpo e do movimento nos meios de comunicação e na sociedade, a uma atuação consciente do corpo, ao desenvolvimento da autonomia, à capacidade de articular os conhecimentos adquiridos nos diferentes componentes curriculares da formação geral e à

capacidade de criar e ressignificar gestos e conhecimentos, e não somente reproduzi-los.

Dessa forma, compreendendo a necessidade de adotar abordagens teórico-metodológicas de caráter crítico e reflexivo, o documento propõe três possíveis abordagens a serem adotadas pelos docentes em suas práticas pedagógicas. A primeira delas, a abordagem crítico-emancipatória de Kunz (1994), consiste em uma proposta de Educação Física capaz de provocar nos alunos a conscientização da realidade em que vive, formando, assim, sujeitos críticos, reflexivos, questionadores e emancipados, tanto no que diz respeito às práticas pedagógicas, quanto em relação aos aspectos sociais, culturais e políticos em sua volta.

A segunda proposta é a abordagem crítico-superadora de um Coletivo de Autores (2012), que objetiva provocar uma reflexão sobre a realidade social dos alunos e recomenda, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, o respeito e a valorização dos conhecimentos prévios dos sujeitos a respeito da cultura corporal, considerando, assim, a perspectiva de que o sujeito é fruto de suas experiências, e de que a partir delas é possível reconstruir os seus saberes.

Além dessas duas proposições, a PTDEM de Educação Física sugere também a adoção da concepção de aulas abertas de Hildebrandt e Laging (1986), uma abordagem que provoca a participação ativa do aluno na seleção dos conteúdos didáticos, no planejamento e na vivência das práticas pedagógicas desenvolvidas, sendo, assim, um sujeito coparticipante e corresponsável em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, o material sinaliza para a necessidade de que as práticas pedagógicas não só dessa área, mas de todas as demais presentes na instituição, sejam respaldadas por um currículo pautado na integração entre as áreas de formação geral e as de formação profissional, apontando para a necessidade de formação integral no processo educativo do IFRN como um todo.

Com base nesses apontamentos, notamos que a proposta desse componente curricular corrobora com os princípios da formação integral e favorece, ao menos do ponto de vista teórico, o desenvolvimento de indivíduos críticos e reflexivos nas diferentes expressões da cultura corporal, o que nos faz perceber uma coerência entre as concepções presentes nesta esfera do documento e as noções apresentados no Documento-Base do PPP/IFRN.

Passamos, em seguida, a explorar a PTDEM de Filosofia, oferecida em todos os cursos técnicos de nível médio e integrado regulares da instituição com uma carga horária total de 120 horas/aula, que equivalem a 90 horas/relógio, distribuídas entre os três primeiros anos do currículo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2015).

Compreendido como a base de todas as ciências, esse componente curricular é apresentado no documento como um articulador de conhecimentos, que

exerce um papel essencial no que diz respeito à construção da vivência de uma experiência de pensamento por meio de conceitos, que desempenham uma função privilegiada no desenvolvimento do senso crítico dos alunos, bem como na contextualização e problematização dos aspectos éticos, políticos e existenciais mais significativos presentes nas sociedades contemporâneas (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012b, p.198).

Assim, a proposta reconhece a necessidade de fomento do pensamento crítico entre os alunos e da promoção de uma interconexão de conhecimentos em suas práticas pedagógicas, porém, destaca que essa tarefa não deve ser de responsabilidade única desse componente, mas sim comum a todas as demais que compõem o currículo do Ensino Médio Integrado.

Apesar do material apresentar como objetivo geral da Filosofia a promoção de reflexões filosóficas a respeito de questões éticas, políticas, estéticas e existenciais, que ao nosso ver envolvem o ser humano em sua omnilateralidade, as discussões e reflexões sobre o corpo não são evidenciadas no conteúdo do documento.

Observamos que, na composição geral da PTDEM de Filosofia, o corpo aparece timidamente citado no tema *Problema, mente e corpo*, mediante apresentação do detalhamento do conteúdo *Filosofia da mente e da linguagem*, parte do componente específico Filosofia, Ciência e Tecnologia. Contudo, ele não faz parte do núcleo estruturante e, portanto, não contempla a delimitação da nossa pesquisa.

Assim sendo, podemos constatar que, apesar do termo *corpo* ter sido identificado inicialmente nesse documento quando recorremos ao recurso de busca no leitor do arquivo, nossa investigação mais detalhada do material apontou que ele não está claramente presente nos detalhamentos e nas discussões da PTDEM da Filosofia do núcleo estruturante, o que, em nossa análise, representa uma lacuna

nas práticas pedagógicas desse componente curricular, que poderia tão bem auxiliar os estudantes a refletir e melhor compreender as problemáticas relacionadas à corporeidade em suas vidas.

Por fim, continuando as investigações dos documentos dos componentes curriculares que mencionam o termo *corpo* em suas propostas de práticas pedagógicas, passamos neste ponto a analisar a PTDEM da Biologia, ofertada com uma carga horária total de 280 horas/aula, que equivalem a 210 horas/relógio, distribuídas nos cursos técnicos integrados de nível médio regulares da instituição em dois anos, cuja disposição varia dependendo das características específicas de cada curso (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2015).

Caracterizada como uma ciência integradora que engloba conhecimentos de diferentes áreas, a Biologia é apresentada em sua PTDEM como um componente capaz de propiciar a formação geral dos alunos, de modo a lhes favorecer a capacidade de olhar criticamente a vida e toda a dinâmica que a envolve, preparando-os para atuar na complexidade do mundo contemporâneo, contribuindo com um processo de ensino voltado para a diversidade.

Assim, o documento propõe que as práticas pedagógicas dessa área despertem nos alunos uma visão de mundo que transcenda a simples aquisição cognitiva dos processos biológicos, e que considere, especialmente, as reflexões acerca das implicações sociais, éticas e políticas dos conhecimentos inerentes a esse componente curricular.

Entretanto, apesar de percebermos que esse documento reconhece a necessidade da formação humana integral, nele o corpo é apresentado somente no detalhamento dos conteúdos curriculares sob o aspecto de corpo humano, físico e material, sem demais aprofundamentos que nos sinalizem a compreensão do corpo em sua polissemia e as possíveis reflexões a respeito disso.

Enfim, com base nas análises descritas até então, percebemos que, apesar dos documentos norteadores da Educação Profissional no Brasil e no IFRN adotarem a formação humana integral como fundamento, onde o corpo passa a ser legitimado como constituinte no processo de aprendizagem — e não um apêndice — e como parte fundamental no desenvolvimento humano, reconhecido em sua omnilateralidade e, conseqüentemente, admitido sob sua multiplicidade de sentidos no processo de formação dos sujeitos, de modo geral, o corpo, não está presente

nas propostas das práticas pedagógicas da maioria dos componentes curriculares da instituição.

Além disso, na maior parte das PTDEM exploradas, quando as questões de corpo são consideradas, ele é sutilmente ou superficialmente apresentado como mero instrumento de aprendizagem, e não como corporeidade. Essa percepção sinaliza para a necessidade de que a instituição considere o corpo como elemento central na organização das mais diversas práticas pedagógicas, bem como no trato diário, nos eventos, no cuidado, no empoderamento, no respeito à diversidade e assim por diante, permitindo que os estudantes experimentem diferentes vivências e deem voz aos seus corpos.

Todavia, é na PTDEM de Educação Física que o conceito de corporeidade aparece em sua maior amplitude e profundidade entre todos os demais. Em razão disso, passaremos na próxima seção a investigar melhor as relações do corpo com as práticas pedagógicas desse componente curricular no IFRN.

3.3 O CORPO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRN: SABERES E FAZERES PARA O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO INTEGRAL

Com o intuito de desvelar os saberes e fazeres para o desenvolvimento da formação integral por meio das relações entre o corpo e as práticas pedagógicas de Educação Física no IFRN, iniciaremos deste ponto em diante a analisar os estudos realizados por professores desse componente curricular na instituição que abordam as práticas pedagógicas de Educação Física na Educação Profissional (BATISTA, 2014; BATISTA *et al.*, 2014; 2016a; BATISTA; MELO; OLIVEIRA, 2012; BATISTA; SOUZA JUNIOR; ARAÚJO, 2018; PEREIRA, 2019; SOUZA FILHO, 2011; 2014).

A primeira obra que analisamos a partir deste ponto é o estudo de Batista (2014), intitulado *Conhecimentos sobre o corpo: uma possibilidade de intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física no ensino médio*. Destinado a colaborar com as discussões e reflexões sobre as questões relacionadas ao corpo e à aprendizagem no processo educacional e, em especial, na Educação Física, o trabalho teve o objetivo principal de apresentar “uma proposta de intervenção

pedagógica na Educação Física para o Ensino Médio, centrada nos conhecimentos sobre o corpo” (BATISTA, 2014, p. 14).

De natureza descritiva, com abordagem qualitativa e etnográfica, o estudo foi realizado no IFRN - *Campus Parnamirim*, e consistiu em uma intervenção pedagógica com 129 alunos em um total de quatro turmas do Ensino Médio Integrado. Contou com a construção de um diário de campo, bem como registros de filmagens, postagens de fotos, vídeos e comentários em grupos da rede social Facebook, portfólios e fichas de autoavaliação no sentido de dar suporte às reflexões desenvolvidas.

Reconhecendo a escassez de estudos que investiguem as relações do corpo e o processo de aprendizagem na Educação Física no Ensino Médio, o autor apresenta uma produção rica em discussões teóricas a respeito dessa temática, organizada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, *Reflexões sobre o corpo, aprendizagem e Educação Física*, o debate é centrado em uma jornada conceitual no sentido de desvendar as concepções de corpo e aprendizagem que embasam as práticas pedagógicas de Educação Física no IFRN, perpassando os aspectos históricos do corpo e fazendo apontamentos críticos e reflexivos importantes que abordam toda sua complexidade e polissemia, e problematizando questões importantes relacionadas à sua relação com a mídia, as questões de estética, as indústrias de cosméticos, da moda, do fitness, e como instrumento de consumo, e também sobre os cuidados com o corpo, o engessamento corporal dos estudantes ao longo da história da educação. Além disso, nesse capítulo o autor rebate a dicotomia corpo e mente, assim como a equivocada e tradicional ideia de que a Educação Física é o único componente curricular responsável por abordar a corporeidade em suas práticas pedagógicas. É importante esse destaque feito por ele, já que, muitas vezes, questões relativas ao sofrimento, sobretudo no que concerne à imagem corporal, podem aparecer durante as práticas de outros componentes curriculares.

No capítulo seguinte, intitulado *Conhecimentos sobre o corpo: uma possibilidade de intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física no ensino médio*, Batista (2014) detalha a intervenção pedagógica central de seu estudo, onde aborda com os alunos as concepções de corpo, as relações entre corpo e aparência, discussões sobre uso indiscriminado de anabolizantes e as multifacetadas corporais existentes em nossa sociedade, proporcionando a vivência de

experiências inovadoras, como a utilização de massagem para relaxamento ou ativação do corpo, por exemplo, e fazendo uso de estratégias contra hegemônicas, desmistificando a tradicional visão de que o Esporte é o meio mais interessante de desenvolver a Educação Física no âmbito escolar.

No terceiro capítulo da obra, *Aprendizagens nas aulas de Educação Física no ensino médio*, o autor expõe os resultados alcançados com as práticas corporais desenvolvidas, através da apresentação e detalhamento dos seminários artístico e culturais, portfólios e instrumentos auto avaliativos desenvolvidos com os estudantes, que correspondem a dados expressivos que sinalizam para um significativo processo de aprendizagem propiciado por meio da intervenção realizada.

O material é encerrado com o capítulo denominado *Ressignificando o ensino da Educação Física na escola*, onde o autor apresenta suas conclusões a respeito do estudo, que apontam para uma aprendizagem efetiva capaz de desencadear nos estudantes reflexões relevantes e significativas.

A obra de Batista (2014), portanto, constitui uma singular e importante contribuição de práticas pedagógicas relacionadas ao corpo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da formação humana integral dos estudantes da Educação Profissional do IFRN. A escolha metodológica pela etnografia permitiu um olhar diferenciado sobre o seu objeto de pesquisa, o que reforça a necessidade de explorar, em outras etnografias escolares — ou outras abordagens metodológicas — questões relativas ao corpo, visto que diferentes métodos permitem ver diferentes ângulos de um mesmo objeto.

O próximo material que iremos analisar é a obra de Batista *et al.* (2014), sob o título *Possibilidades e desafios da Educação Física como componente curricular no processo de expansão regional do IFRN*, um artigo que constitui uma reflexão teórica no sentido de debater a importância social e cultural assumida pelo IFRN, bem como a função social ocupada pelo componente curricular Educação Física no processo de desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio Integrado.

O artigo inicia fazendo um relato histórico do processo de criação e expansão dos Institutos Federais em geral no Brasil e, mais especificamente do IFRN, fazendo também uma explanação sobre a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a lei nº 11.892, de 29 de

dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais, o PPP/IFRN e a PTDEM de Educação Física.

Assim, na intenção de desvelar as perspectivas educacionais da função social da Educação Física no IFRN, os autores provocam uma reflexão crítica a respeito do processo de esportivização do componente curricular instaurado tradicionalmente nas instituições de ensino.

Nesse sentido, Batista *et al.* (2014) reforçam que a proposta pedagógica desse componente curricular no PPP/IFRN, por meio da PTDEM de Educação Física, apresenta uma proposição fundamentada em diferentes abordagens metodológicas, como o materialismo histórico-dialético, as abordagens crítico-emancipatória e crítico-superadora, bem como as concepções de aulas abertas, e sinaliza que isso se faz possível porque ambas possuem em comum o princípio da formação humana integral, assim como a proposta de reconhecimento dos aspectos culturais enquanto componente fundamental para o desenvolvimento da Educação Física no processo educacional.

Portanto, a adoção de tais abordagens favorecem que os docentes da instituição que atuam nessa área conduzam suas práticas por meio de uma perspectiva diferenciada, abandonando a ideia hegemônica de corpo visto apenas sob os aspectos biológicos, de modo que os conhecimentos sejam construídos coletivamente e considerando os aspectos culturais em suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, as propostas de práticas pedagógicas de Educação Física no IFRN, segundo os autores, desconstroem a tradicional imagem do componente curricular que, apesar de ter sido oficializado como conteúdo obrigatório da Educação Básica desde a LDB (BRASIL, 1996), até hoje ainda é considerado como uma prática sem fundamento com o intuito de apenas aliviar as tensões, movimentar os corpos gratuitamente e fazer os alunos transpirem. Essa desconstrução propicia a esse componente uma ressignificação, ao deixar de ser, portanto, considerado como uma prática paralela ao processo de formação dos estudantes, um simples apêndice no currículo do ensino, sem conhecimentos considerados relevantes, e assumindo papel significativo na formação geral dos alunos.

Isto posto, por fim, os autores reafirmam que as práticas pedagógicas da Educação Física no currículo integrado

precisam ter sentido e significado para os educandos, pois a educação integral não se faz apenas com ações inter ou transdisciplinares; essa condição é uma das faces pedagógicas necessárias no ambiente escolar. A educação integral conscientiza os valores culturais associados à vida das pessoas e a adolescência é um tempo de mudanças corporais integrais, sendo o corpo aqui entendido em sua totalidade existencial. Corpo dotado de sensibilidade, de razão, de percepção, de criatividade, de afetividade, de sociabilidade, e a cultura de movimento pode promover todas essas dimensões pelas ações pedagógicas da Educação Física no ensino médio integrado (BATISTA *et al.*, 2014, p. 500).

O terceiro material que iremos desvelar é a obra organizada por BATISTA *et al.* (2016a), *Educação Física no IFRN: compartilhando saberes e experiências*, fruto do I Encontro de Professores de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – EPEF/IFRN, realizado no ano de 2016, com a temática *Educação Física no IFRN: compartilhando Saberes e Experiências*. Trata-se de uma obra construída coletivamente, que apresenta uma compilação de produções de professores de Educação Física do IFRN, organizado em duas partes, sendo a primeira composta por artigos que embasaram as mesas redondas desenvolvidas no encontro, e a segunda constituída por relatos de experiência dos professores a respeito de suas práticas pedagógicas na instituição. Dessa forma, o material, segundo os autores,

corroborar com a mudança de paradigmas em que um componente curricular que foi historicamente marginalizado entre as demais disciplinas passou a assumir nos últimos anos um papel relevante na formação omnilateral dos estudantes dos cursos técnicos do IFRN (BATISTA *et al.*, 2016a, p. 9).

Neste momento, reforçamos que, como nosso estudo se delimita às práticas pedagógicas de Educação Física no Ensino Médio Integrado, consideraremos em nossa análise apenas o material que remete a esse nível de ensino e, portanto, não iremos analisar os conteúdos que correspondem aos demais níveis.

O primeiro capítulo dessa obra, intitulado *Por um currículo para a Educação Física no ensino médio integrado do IFRN: uma perspectiva pós-crítica*, de Souza Filho (2016), consiste em uma republicação reestruturada de um estudo mais completo de Souza Filho (2014) que iremos aprofundar isoladamente mais adiante e, por se tratar de um recorte desse estudo, não nos deteremos a detalhá-lo neste momento.

No segundo capítulo, *O ensino dos conteúdos na Educação Física e sua interface com os valores (temas transversais)*, Souza e Melo (2016) criticam a ambiguidade que prevalece na escola entre currículo e as práticas pedagógicas e discutem as práticas de Educação Física como componente curricular centralizando na correlação entre os conteúdos tradicionais — jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas — relacionados aos temas transversais propostos pelo então Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1997) — ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual.

Nesse sentido, os autores reconhecem a Educação Física como uma prática pedagógica que ultrapassa os limites da escola, dotada de transversalidade, conforme apontado pelo Conselho Nacional da Educação (BRASIL, 2012), e, de modo geral, a proposta consiste em uma defesa da transversalidade como estratégia para favorecer aos estudantes do Ensino Médio Integrado “significativos aprendizados da cultura de movimento para atuarem em todas as dimensões da vida” (SOUZA; MELO, 2016, p. 34), possibilitando, assim, a formação integral desses sujeitos.

Na segunda parte da obra de Batista *et al.* (2016a), Souza e Santos (2016) apresentam o primeiro relato de experiência, sob o título de *Educação Física e língua portuguesa: um exercício de interdisciplinaridade no ensino médio*. Tal narrativa é fruto de uma vivência desenvolvida no IFRN – *Campus São Gonçalo do Amarante*, com o objetivo de favorecer aos alunos “a compreensão/significado dos elementos da cultura de movimento (jogo, esporte, dança, ginástica e lutas), desenvolvendo a consciência crítica e o entendimento de sujeitos do processo de ensino e aprendizagem” (SOUZA; SANTOS, 2016, p. 71).

Os autores descrevem uma experiência inovadora e desafiadora de práticas pedagógicas interdisciplinares, associando a Educação Física e a Língua Portuguesa, por meio da interrelação entre os conteúdos *Cultura de Movimento* e *Gêneros Textuais*, com o intuito de transcender a mera reprodução de conteúdos, favorecendo a formação de alunos participativos, autônomos e críticos, no sentido de desenvolver um processo de aprendizagem significativo.

Souza e Santos (2016) consideraram a experiência como exitosa, e descrevem que ela proporcionou aos alunos um aprofundamento de conhecimentos no que diz respeito às práticas corporais, além do reconhecimento da importância

da aprendizagem desse conteúdo para sua formação integral e um encorajamento a vivenciar novas experiências e, assim, aprender com elas.

O próximo relato de experiência que apresentaremos foi compartilhado por Oliveira Neto (2016), e se trata da *Percepção da corporeidade para compreender a cultura de movimento*. Consiste em reflexões oriundas de práticas pedagógicas desenvolvidas com o intuito de propiciar aos estudantes a consciência “quanto à formação do pensamento crítico sobre o corpo e relações com o contexto que nos cerca, ampliando a percepção do mundo em nossa volta” (OLIVEIRA NETO, 2016, p. 85).

O autor apresenta um conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRN – *Campus* João Câmara, em um total de oito encontros, que consistiram em discussões teóricas e atividades práticas abordando questões filosóficas sobre o corpo e sua transcendência, reflexões a respeito do corpo sob aspecto fisiológico, social e espiritual e as relações entre corpo e cultura.

Nessa perspectiva, o autor descreve práticas pedagógicas que provocaram os estudantes a refletir sobre a corporeidade, a imagem corporal, a noção de corpo belo e os padrões de beleza socialmente impostos, os transtornos alimentares e dismórfico corporais provenientes desses padrões, assim como a compreender os aspectos fisiológicos desencadeados em seus corpos em consequência de diferentes tipos de movimento.

Assim, Oliveira Neto (2016) observou um bom avanço nas discussões dos alunos sobre a temática no decorrer dos encontros. Portanto, o autor conclui que a intervenção descrita, considerando o corpo em seus aspectos anatômico e fenomenológico, propiciou aos alunos um conhecimento profundo sobre seus corpos, a percepção da relevância do uso da linguagem corporal em suas vidas, e o reconhecimento da corporeidade como meio de formação de identidade

No relato de experiência seguinte, *A dança nas aulas de Educação Física no ensino médio: reflexões sobre o uso do XBOX como ferramenta de ensino e aprendizagem*, Batista *et al.* (2016b) compartilham suas práticas pedagógicas do conteúdo Dança em oito encontros com turmas do Ensino Médio Integrado nos *campi* Parnamirim e Ipanguaçu do IFRN, adotando como ferramenta de aprendizagem um jogo de dança denominado *Just Dance*, utilizando o videogame XBOX.

A intenção da adoção do uso de TICs nas práticas pedagógicas relatadas se deu na perspectiva de favorecer uma inovadora vivência e apreciação da dança, proporcionando aos estudantes uma aprendizagem significativa capaz de romper paradigmas culturalmente impostos, como, por exemplo a equivocada ideia de que dançar é um gesto característico do gênero feminino, ou de que a dança consiste apenas na reprodução de uma sequência de movimentos predefinidos e descontextualizados.

Para os autores, essas práticas pedagógicas experimentadas foram favoráveis para que os estudantes refletissem sobre os conteúdos propostos, compreendendo-os e exercendo papel ativo na apreciação, participação e colaboração das atividades orientadas.

Contudo, Batista *et al.* (2016b) alertam que simplesmente utilizar as TICs como ferramentas de práticas pedagógicas não configura uma aprendizagem efetiva e significativa, pois, para tanto, é necessário refletir e ressignificar o manuseio desses recursos e, assim, propiciar aos aprendizes processos de formação participativos.

O próximo capítulo da obra que iremos analisar, intitulado *Corpo e cultura de movimento: um olhar sobre as práticas corporais na escola*, de Silva e Silva (2016), propõe um investimento em práticas pedagógicas inovadoras, visando ampliar o conhecimento dos estudantes a respeito das noções de corpo para além de suas experiências prévias, e ressignificar a compreensão de cultura de movimento baseada em uma dimensão crítica e criativa.

O relato de experiência desses autores apresenta práticas pedagógicas desenvolvidas com turmas do Ensino Médio Integrado do IFRN – *Campus Macau*, em quatro aulas, adotando as práticas corporais como expressão da cultura de movimento e a estratégia de aulas abertas como possibilidade didático-pedagógica. Dessa forma, os estudantes puderam participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem

Durante as vivências, foram abordadas as concepções de corpo e as possíveis reflexões e discussões delineadas a seu respeito, de modo a contribuir, segundo os autores, com uma aprendizagem crítica e reflexiva a respeito da cultura de movimento, o que propiciou aos alunos uma melhor compreensão sobre o corpo, o movimento e, conseqüentemente, a sua própria existência.

No último capítulo que analisaremos da obra de Batista *et al.* (2016a), intitulado *A ginástica como conteúdo da Educação Física escolar: experiência no ensino médio integrado*, Cavalcanti (2016) descreve as práticas pedagógicas desenvolvidas em um total de dez encontros com estudantes do ensino integrado do IFRN – *Campus João Câmara*.

A autora relata que, na experiência, os alunos foram instigados a apreciar, experimentar, e compor uma série²² de ginástica com base em critérios pré-estabelecidos durante as aulas. Além disso, a proposta culminava na apresentação das composições para os demais integrantes da turma.

Em sua avaliação, Cavalcanti (2016) destaca que os resultados foram surpreendentes, e que os alunos não se limitaram a reproduzir as vivências, mas ousaram recriar possibilidades de manifestação dos corpos e de equipamentos que fizeram parte das explorações nas aulas que antecederam a composição das séries. Além disso, ela ressalta a necessidade de reconfiguração dos modelos de ginástica nas aulas de Educação Física, e não a simples reprodução dos modelos oficiais, para, assim, dar sentido e significado às práticas pedagógicas desse conteúdo.

O próximo estudo que iremos detalhar é um artigo de Batista, Melo e Oliveira (2012), intitulado *Corpo, aprendizagem e cultura de movimento: uma experiência pedagógica com o ensino do conteúdo jogos nas aulas de Educação Física no IFRN*. Caracterizado como uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa de natureza etnográfica, o estudo teve o objetivo de refletir sobre uma experiência pedagógica realizada em aulas do componente curricular Educação Física no Ensino Médio, e suas discussões giram em torno do corpo, da aprendizagem e da cultura de movimento.

A princípio, os autores reconhecem o papel fundamental do corpo no processo de ensino, apontando que a aprendizagem deve ser considerada não somente como uma ação cognitiva, como acontece comumente, mas também como um ato corporal. Sob essa perspectiva, Batista, Melo e Oliveira (2012) contextualizam como o corpo tem sido desenvolvido ao longo da história da educação, e fazem uma longa reflexão crítica acerca da dicotomia histórica entre ele e mente no processo hegemônico de ensino, que considera a destituição do corpo no processo educativo por meio da imobilidade como uma condição para uma

²² No âmbito das ginásticas, o termo série corresponde a uma espécie de coreografia, ou seja, a uma sequência de movimentos.

aprendizagem efetiva, o que resulta em uma negação da importância da corporeidade em detrimento da cognição. Nesse sentido, os pesquisadores recorrem a Nóbrega (2005, p. 51), que aponta que o corpo

é importante na aprendizagem, mas a escola apela somente ao cérebro, talvez porque não saiba lidar com ele, com sua diversidade e mutabilidade. A aprendizagem é identificada com a imobilidade, por isso o corpo é expulso da ação pedagógica.

Portanto, os autores apontam a Educação Física como um componente curricular que consiste em significativo recurso da escola no combate a essa cultura de imobilidade corporal, reconhecendo a importância das suas práticas pedagógicas para a formação integral dos estudantes.

Além dessas reflexões, o estudo apresenta como ponto principal o relato de uma experiência de práticas pedagógicas de Educação Física com aproximadamente 200 alunos de um total de cinco turmas de Ensino Médio Integrado do IFRN – *Campus* Pau dos Ferros, onde o docente ocupou, ao mesmo tempo, a função de educador e pesquisador. As práticas pedagógicas relatadas representam um registro de três encontros com as turmas, com duas aulas concentradas em cada um deles, abordando o conteúdo Jogo, um dos recomendados pela PTDEM desse componente.

O relato apresenta uma riqueza de discussões teóricas e reflexões a respeito das concepções e métodos de ensino que considerem os conhecimentos prévios dos estudantes, favoreçam a aprendizagem significativa, a construção coletiva, a criticidade e autonomia deles, e descreve práticas pedagógicas que envolveram a cultura de movimento dos alunos oriunda de suas experiências corporais vivenciadas e lhes propiciaram a oportunidade de experimentar e conhecer novas possibilidades de manifestações do corpo.

Desse modo, percebemos que nas práticas relatadas por Batista, Oliveira e Melo (2012), o corpo transcendeu o papel de mero instrumento de aprendizagem, assumindo o lugar central no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo, portanto, para a educação integral dos estudantes. Contudo, cabe destacar que os autores finalizam a obra alertando que não é papel apenas da Educação Física a promoção dessa formação integral, mas sim de todos os componentes curriculares que fazem a instituição.

O quinto estudo que vamos detalhar é o de Batista, Souza Júnior e Araújo (2018), com o título *Formação profissional, tecnologias e mídia: conhecendo a realidade dos professores de Educação Física do IFRN*. Partindo da premissa de que o IFRN é uma instituição de ensino que propõe o fomento à ciência e à tecnologia como princípios para o desenvolvimento de seus alunos, com o objetivo de estabelecer interfaces entre as práticas pedagógicas de Educação Física do IFRN e as relações entre tecnologia, mídia e formação profissional, os autores pretendem identificar quais experiências com as tecnologias e mídia que os professores dessa área na instituição obtiveram na formação profissional, bem como mapear o uso dessas duas ferramentas nas aulas desse componente curricular nos 21 *campi* que compunham a instituição no período da pesquisa.

Para tanto, a pesquisa, de característica descritiva com abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio da aplicação de um questionário online com pergunta fechadas e abertas, e contou com a participação de 30 professores de Educação Física do IFRN.

Durante as discussões do estudo, os autores reforçam a função social do IFRN e destacam, em especial o princípio da formação omnilateral apresentado pela instituição em seu Projeto Político Pedagógico como alicerce para suas práticas pedagógicas em geral.

Contudo, as reflexões desse estudo se direcionam especialmente no sentido das tecnologias e da mídia-educação enquanto processo formativo, não atentando especificamente para as discussões a respeito do corpo nas práticas pedagógicas na instituição.

Neste momento, passaremos a analisar o estudo de Pereira (2019), intitulado *Memórias e histórias de professores: os percursos pessoais e profissionais entrelaçados nas identidades de docentes de Educação Física do IFRN*. A pesquisa consiste em uma dissertação de mestrado com o objetivo geral de “investigar como a história de vida, de formação e de experiências profissionais de professores de Educação Física tem ajudado na construção de suas identidades docentes inseridos no campo da Educação Profissional” (PEREIRA, 2019, p.24).

A pesquisa, de natureza qualitativa, se deu por meio de levantamento bibliográfico, análise documental e uma pesquisa empírica desenvolvida através da aplicação de um questionário e posteriormente de uma entrevista acerca das histórias de vida de professores de Educação Física do IFRN.

Apesar do foco geral da pesquisa estar direcionado à identidade docente, os achados do estudo apontam que a construção da identidade desses profissionais na Educação Profissional se dá por meio da combinação de distintos fatores, entre eles a autora assinala as relações estabelecidas com os pares docentes em suas práticas pedagógicas, e apresenta, através das narrativas dos entrevistados, as formas como essas relações se estabelecem.

A respeito das trocas de experiências entre os professores de Educação Física e os professores dos demais componentes curriculares, o estudo sinaliza que, apesar de ainda existirem dificuldades, existe o compartilhamento de práticas pedagógicas com os pares das áreas propedêuticas, especialmente dos componentes que compõem a grande área de linguagens juntamente à Educação Física.

Contudo, os resultados destacam uma dificuldade em estabelecer a interdisciplinaridade com as áreas técnicas, o que, quando acontece, se manifesta de forma tímida. Segundo alguns relatos, essa dificuldade provavelmente se dá em virtude de uma discriminação tradicionalmente enraizada e dedicada por parte de alguns docentes, em especial das áreas técnicas, ao componente Educação Física, que não reconhecem sua importância.

Dessa forma, os relatos apresentam queixas dos docentes da área, que alegam a necessidade contínua de reafirmar a importância e o espaço ocupado pelo seu componente curricular na instituição, o que representa, por parte de alguns docentes uma ignorância a respeito do princípio da formação integral abarcado pela Educação Profissional e, portanto, da importância da Educação Física para o desenvolvimento da formação omnilateral.

A próxima obra que apresentaremos, é a de Souza Filho (2011), *A configuração da Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte IFRN: contexto e perspectivas atuais*. Trata-se de uma dissertação de mestrado que problematiza a histórica atribuição da Educação Física, no IFRN, ao ensino dos esportes como única possibilidade de prática pedagógica até então. Para tanto, o estudo teve o objetivo geral de “analisar a configuração da Educação Física em seu contexto atual e nas perspectivas da atual organização didático pedagógica do IFRN” (SOUZA FILHO, 2011, p. 14).

Trata-se de uma pesquisa caracterizada como descritivo-comparativa, de abordagem qualitativa, que fez uso da Análise de Discurso e cujos resultados

apontaram para a necessidade de uma reformulação dos pressupostos teórico-metodológicos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Física na instituição no sentido de se alinhar aos princípios curriculares do PPP/IFRN.

É importante destacar que o estudo foi desenvolvido em um período que antecede um marco para a Educação Física na instituição, a elaboração, em 2012, da sua PTDEM, já desmiuçada em nossas discussões, que possibilitou a construção de um novo olhar para esse componente curricular e, conseqüentemente, delineou um novo contexto no sentido de promover a formação integral dos estudantes do IFRN.

Além disso, de 2011 até o momento atual, em consequência do processo de expansão dos Institutos Federais, tivemos uma considerável atualização no quadro de profissionais da instituição, o que constitui uma significativa mudança de perfil geral do grupo de docentes, visto que os processos seletivos preconizam a contratação de professores alinhados à PPP/IFRN e também às PTDEM.

Contudo, a problemática levantada por Souza Filho (2011) não está completamente superada, pois, apesar da criação da PTDEM direcionar as práticas pedagógicas de Educação Física na instituição para além do ensino dos esportes, necessário se faz reconhecer uma possível dificuldade de adaptação, em especial dos professores mais antigos, que tiveram uma formação acadêmica pautada no tecnicismo e na reprodução de aprendizagem. Em função disso, não podemos descartar a possibilidade de, em alguma esfera da instituição, ainda encontrarmos atualmente práticas pedagógicas pautadas nessa perspectiva ultrapassada.

O último estudo que discutiremos nesta seção, *Em busca de novas territorialidades pedagógicas para a identidade da Educação Física no Ensino Médio integrado: uma perspectiva pós-crítica*, consiste em uma tese de doutorado de Souza Filho (2014), uma pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada como intervenção pedagógica pautada nos pressupostos metodológicos de uma pesquisa empírica do tipo pesquisa-ação.

Nesse sentido, com o objetivo de “desenvolver uma experiência pedagógica fundamentada na Teoria Pós-Crítica da educação que contribua para a configuração da identidade da Educação Física nos cursos técnicos de nível médio integrado do IFRN – *Campus* Natal Zona Norte” (SOUZA FILHO, 2014, p. 20), a intervenção proposta pelo autor foi concretizada nas práticas pedagógicas de Educação Física com estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRN – *Campus*

Natal Zona Norte, e contou com dois questionários e um caderno de campo como instrumentos de pesquisa.

O primeiro momento da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário elaborado pelo autor, aplicado antes da intervenção pedagógica, composto de questões abertas investigando as experiências que os alunos tiveram anteriormente com jogos e brincadeiras populares, as experiências de Educação Física no ensino fundamental II, as expectativas dos estudantes relacionadas às aulas de Educação Física do IFRN – *Campus* Natal Zona Norte, os conhecimentos sobre o corpo que os alunos consideravam importantes, e a compreensão que eles tinham a respeito de currículo de conhecimento.

O segundo momento foi representado pela intervenção conduzida pelo autor através de práticas pedagógicas abordando o conceito de movimento humano, jogos e brincadeiras populares e ginástica. Essa experiência se concretizou por meio de planejamento e desenvolvimento de pesquisas de campo e na web, debates e seminários temáticos, práticas corporais com vivência e ressignificação de jogos tradicionais, reflexões acerca das vivências, avaliações e autoavaliações. Os registros desse momento foram realizados em um caderno de campo para análise posterior.

A última fase da pesquisa foi realizada através da aplicação de um segundo questionário, composto por perguntas mistas, com o intuito de colher a opinião dos estudantes sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e avaliar o processo pedagógico propiciado pela fase anterior de intervenção.

Os resultados do estudo sinalizam para a relevância da intervenção realizada para os estudantes, na medida que foi possível o desenvolvimento de uma interação dialógica entre o pesquisador e os estudantes no sentido de romper com o hegemônico processo de instrumentalização esportiva na Educação Física, e também com a tão comum fragmentação do movimento humano por meio de atividades recreativas descontextualizadas, práticas corporais sem fundamentação teórica, processos de disciplinarização dos corpos e a cultura de formação de atletas no âmbito escolar.

Dessa forma, mediante a proposição de práticas pedagógicas amparadas na diversidade cultural que transcendam os pressupostos conservadores e ampliem a perspectiva do conhecimento da cultura corporal, favorecendo a autonomia e a formação integral dos educandos, Souza Filho (2014), por intermédio da

perspectiva pós-crítica, apresenta a possibilidade de estruturação de uma nova identidade pedagógica da Educação Física enquanto componente curricular no Ensino Médio Integrado do IFRN.

Com base nos estudos apontados nesta seção, podemos perceber que já existe um esforço de outros pesquisadores de trazer o corpo para a Educação Profissional a partir de um olhar da Educação Física, embora pouco se tenha investigado e problematizado a respeito da imagem corporal.

Além disso, sem negar a riqueza do campo teórico do materialismo histórico-dialético, destacamos a prevalência nesses estudos de distintos e ricos recortes teóricos com perspectivas que diferem dessa concepção filosófica, o que aponta para outros campos teóricos que também podem contribuir para as práticas pedagógicas na Educação Profissional.

Outrossim, de modo geral, destacamos o esforço por parte dos professores em desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares, assim como em buscar fazer associações entre as práticas pedagógicas e o uso de tecnologias, e em proporcionar aos estudantes experiências variadas da cultura e movimento, constituindo, assim, uma riqueza de práticas pedagógicas e, conseqüentemente, uma superação, mesmo que paulatina, de perspectivas tecnicistas no ensino de Educação Física.

Portanto, essas observações sinalizam para uma aproximação dos docentes desse componente curricular não só com a proposta pedagógica da Educação Profissional e Tecnológica, mas com o PPP/IFRN e, especificamente, com a sua PTDEM, embora, como apontado por Pereira (2019), muitos desses professores reconheçam não ter formação sobre a Educação Profissional em suas graduações, aprendendo a atuar nessa modalidade de ensino apenas depois de ingressar na instituição.

4 LABIRINTOS DO ESPELHO: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À IMAGEM CORPORAL DAS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Só porque erro
encontro
o que não se procura

só porque erro
invento
o labirinto

a busca
a coisa
a causa da
procura

só porque erro
acerto:
me construo.

Margem de erro:
margem
de liberdade.

(ORIDES FONTELA, 1988, p.192)

Nativos de uma época caracterizada cada vez mais pelo avanço tecnológico e a conseqüente popularização das redes sociais, os jovens contemporâneos coabitam um cenário de repressão e ilusão a respeito dos corpos expostos, tão comumente higienizados por filtros, efeitos e técnicas que manipulam suas características naturais.

Conforme problematizamos ao longo deste estudo, esse processo de manipulação, espetacularização e mercadorização das imagens desencadeia o conflito entre assumir sua naturalidade ou aderir às tentativas virtuais de aproximação dos padrões socialmente impostos (TIIDENBERG; CRUZ, 2015).

Esse dilema foi bem representado por uma estudante do Ensino Médio Integrado na exposição *Arqueologia do “Hoje”*, através da Figura 5, intitulada *Rede Real*, que simboliza a exibição de corpos reais, não manipulados artificialmente, em uma espécie de simulação de um perfil em uma determinada rede social.

Figura 5 – Rede real



Fonte: Bezerra (2019).

Analisando os detalhes da imagem, podemos observar figuras de corpos de mulheres com diferentes silhuetas, tons de pele, texturas de cabelo, idades, entre outras características que vão de encontro aos modelos padronizados impostos e associados atualmente ao conceito de beleza. Retratada por um pseudoperfil, intitulado *Menina Bonita*, a obra representa uma alusão ao rompimento com os valores sociais atuais, caracterizados pela repressão e contenção dos corpos, além de sinalizar que a beleza não tem um padrão único, podendo se manifestar de distintas maneiras.

Dessa forma, a estudante nos convida a refletir acerca da necessidade de aceitação da imagem corporal como meio de reencontro com nossa autenticidade e identidade, e evidencia o sofrimento enfrentado por muitas mulheres por não conseguirem se encaixar nos parâmetros de referência de beleza que se constituiu

socialmente ao longo dos anos, o que é reforçado pelo uso da frase “Tirem seus padrões do meu corpo”, tatuada em um dos corpos representados na obra.

Isto posto, reforçamos mais uma vez a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas favoráveis à formação integral dos estudantes, propiciando-lhes conhecimento crítico, de modo a emancipá-los omnilateralmente, favorecendo as relações com sua imagem corporal e, conseqüentemente, fortalecendo sua autoconfiança e autoestima.

Nesse sentido, é importante reforçarmos que essas práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas de forma interna ou externa às salas de aula, no sentido de promover a integração dos saberes, seja por meio de aulas, oficinas, realizações de eventos, ofertas de espaços de escuta, visitas às famílias, ou quaisquer outras atividades educativas que contribuam de forma significativa para o desenvolvimento integral dos estudantes (ARAUJO, 2013; 2014; ARAUJO; FRIGOTTO, 2015; FERNANDES, 2008; SACRISTÁN, 1999; 2000; SOARES, 1989).

Portanto, considerando a aproximação já sinalizada na seção anterior dos docentes de Educação Física do IFRN com a proposta pedagógica da Educação Profissional e Tecnológica, caracterizada pela formação humana integral, pautada nas noções de politecnicidade e omnilateralidade, bem como a busca por abordar questões relacionadas ao corpo na Educação Profissional, necessário se faz dar voz aos demais personagens do processo de ensino e aprendizagem na instituição.

Em vista disso, com o objetivo de revelar como a ideia de omnilateralidade da formação se reflete nas práticas pedagógicas da Educação Física, iremos expor nesta seção as práticas pedagógicas desse componente curricular face à imagem corporal das estudantes do Ensino Médio Integrado, representadas neste estudo pelas vozes das nossas protagonistas.

As participantes desta pesquisa propagaram seus olhares sobre seus corpos e nos permitiram analisar suas imagens corporais, refletir acerca de suas noções de realidade corporal e ideal corporal, e discutir a respeito de suas (in)satisfações corporais.

Conforme expusemos na introdução desta dissertação, nosso primeiro instrumento de pesquisa de campo escolhido foi um questionário disponibilizado para as participantes via *Formulários do Google*, constituído de três etapas.

A primeira parte do instrumento, composta por questões destinadas a traçar o perfil socioeconômico e demográfico (Apêndice C), nos permitiu ter uma melhor

compreensão da realidade de vida das estudantes voluntárias, além de conseguir realizar possíveis relações de causa e efeito nas análises dos resultados da nossa pesquisa. Para uma melhor visualização do perfil socioeconômico e demográfico das participantes, o Quadro 4 expõe a sistematização dos resultados obtidos, de modo que dispomos a categoria equivalente a cada questão, as respostas que foram apontadas e os números equivalentes à incidência de cada resposta.

Algumas considerações importantes precisam ser destacadas a respeito dos resultados que o questionário nos apresentou, conforme podemos observar no Quadro 4.

Um dado importante é que a amostra do estudo foi composta integralmente por participantes do sexo/gênero feminino. Contudo, é preciso frisar que não foi nossa intenção fazer restrição quanto a essa variável na construção desta pesquisa, o fato é que, entre os estudantes ainda matriculados no campus que buscaram atendimento com a psicóloga relatando queixas de autoimagem/autoestima, existiam apenas registros de meninas.

A despeito disso, cabe destacar que em nossa experiência durante esses 11 anos como docente, abordando questões e discussões referentes à imagem e aceitação corporal e suas possíveis implicações nas vidas dos estudantes, presenciamos a incidência de uma significativa quantidade de relatos de meninos acerca de suas vivências em situações de sofrimentos relacionados à imagem corporal, apesar de que, estruturalmente, é sobre as mulheres que recaem as maiores pressões associadas ao corpo.

Uma possibilidade de explicação para essa ausência de procura pelo Serviço de Psicologia por parte dos meninos pode ser o fato de que, de modo geral, as mulheres tendem a desenvolver uma melhor autopercepção de seus sentimentos que os homens, portanto, conseguem se expressar melhor sobre seus sofrimentos e findam buscando mais ajuda, conforme apontado por Jansen *et al.* (2011). Contudo, essa é apenas uma hipótese, e não descarta a necessidade de outros estudos que investiguem as razões que fazem com que apenas as meninas busquem o atendimento pelo Serviço de Psicologia²³.

²³ Importante pontuar que, no interior da grande pesquisa em que nosso estudo está inserido, já existe um Trabalho de Conclusão de Curso sendo desenvolvido questionando o porquê de os meninos não buscarem o serviço de Psicologia quando se encontram em situações de sofrimento.

Quadro 4 – Perfil socioeconômico e demográfico das participantes

Categoria	Resposta	Frequência
Sexo/gênero	Feminino	6
Identificação étnico-racial	Branco	1
	Mestiço/pardo	4
	Negro	1
Idade (anos completos)	18	4
	19	2
Identificação religiosa	Católica	3
	Protestante/evangélica	2
	Sem filiação religiosa	1
Cursou o Ensino Fundamental em	Escolas públicas apenas	3
	A maior parte na escola pública	1
	A maior parte em escolas privadas	1
	Metade em escolas públicas, metade em escolas privadas	1
Com quem reside	Apenas mãe	2
	Pais	3
	Sozinho	1
Profissão da mãe	Autônoma	3
	Comerciante	1
	Cuidadora de Idosos	1
	Pedagoga	1
Profissão do pai	Agricultor	1
	Aposentado	1
	Autônomo	2
	Comerciante	1
	Sem resposta	1
Profissão de outro responsável, se houver	Diretora de Escola	1
Escolaridade da mãe	Ensino fundamental incompleto	2
	Ensino médio incompleto	1
	Ensino médio completo	2
	Ensino superior	1
Escolaridade do pai	Ensino fundamental incompleto	4
	Ensino médio incompleto	1
	Ensino superior	1
Escolaridade outro responsável (avós ou outro parente), se houver	Ensino superior	1
Renda mensal familiar	Menor que 1 salário-mínimo (até R\$ 997)	2
	Entre 1 e 2 salários-mínimos (acima de R\$ 998 até R\$ 1.996)	3
	Entre 2 e 3 salários-mínimos (acima de R\$ 1.996 até R\$ 2.994)	1

Fonte: Elaboração própria em 2021.

Em contrapartida a esse resultado, observamos através do questionário a incidência de uma variedade no que diz respeito à identificação étnico-racial, o que sugere que, ao menos em nossa pesquisa, as questões dessa natureza não representaram diferença nas relações de sofrimento das participantes quanto à autoimagem e autoestima.

Destacamos, ainda, que algumas das estudantes residem com suas mães e outras com ambos os pais, enquanto uma das participantes respondeu que reside sozinha. Esse resultado é relevante quando consideramos as influências que as concepções, comportamentos e influências familiares estabelecem nas relações das jovens com suas imagens corporais e autoestimas, conforme aprofundaremos mais adiante.

A segunda parte do questionário continha a Escala de Silhuetas de Stunkard (Anexo A), validada para o Brasil por Scagliusi *et al.* (2006). Esse instrumento é constituído de um total de nove figuras femininas e masculinas, que representam uma sequência desde a magreza até os níveis mais altos de obesidade. Primeiramente, as participantes foram orientadas a considerar a sequência de imagens que melhor correspondiam ao seu gênero, de acordo com suas próprias percepções e identificações, para, então, apontar a silhueta que melhor representasse a sua aparência física atualmente. Em seguida, deveriam assinalar a silhueta que elas gostariam de ter.

Dessa forma, foi possível comparar a percepção da Silhueta Atual (SA), que representa a imagem corporal que as participantes fazem dos seus corpos, com a Silhueta Ideal (SI), que consiste na imagem corporal desejada, e identificar a diferença identificada entre as duas variáveis. Os valores encontrados como resultado dessa diferença variaram entre 3 e 4 pontos totais entre as participantes, conforme observamos no Quadro 5, o que nos possibilitou confirmar a prevalência de insatisfação com a Imagem Corporal entre todas as participantes do nosso estudo, validando a avaliação inicial realizada pela psicóloga, ao classificar as queixas apontadas pelas participantes como relacionadas a “autoimagem/autoestima” (CAMPANA, TAVARES, 2009; THOMPSON, VAN DEN BERG, 2002).

Quadro 5 – Prevalência de (in)satisfação corporal das participantes

Participante	Diferença identificada entre SI e a SA	Interpretação
Acácia	4	Insatisfação com a IC
Lucília	3	Insatisfação com a IC
Maria	3	Insatisfação com a IC
Marise	3	Insatisfação com a IC
Monica	4	Insatisfação com a IC
Silvia	3	Insatisfação com a IC

Fonte: Elaboração própria em 2021.

Na terceira parte do questionário, as participantes foram submetidas à Escala de Medida da Imagem Corporal (Anexo B), de Souto (1999). Esse instrumento foi desenvolvido para investigação e/ou confirmação diagnóstica de alterações da Imagem Corporal, e consiste em 23 questões, dispostas em uma escala de Likert, com cinco pontos que variam progressivamente de sempre a nunca.

Essa escala foi elaborada com o objetivo de abranger de forma proporcional os três componentes dinâmicos da Imagem Corporal que, de acordo com Campana e Tavares (2009), podem representar juntos ou isoladamente formas de manifestação de alterações na Imagem Corporal: a realidade corporal, que consiste no corpo como realmente é, na forma mais objetiva possível; o ideal corporal, ou seja, o corpo desejado, que gostaríamos de ter; e apresentação corporal, representada pela forma como apresentamos nosso corpo ao mundo, expressada através das vestimentas utilizadas, dos movimentos realizados, das posturas, sentimentos, expressões adotados.

Segundo este modelo, a satisfação com a Imagem Corporal depende da manutenção do equilíbrio entre estes três componentes, e quando as mudanças ambientais são extremas, excedendo o limite pessoal do sujeito, ocorre a alteração da Imagem Corporal.

O resultado desse instrumento é conferido pela soma dos escores atribuídos a todas as respostas e, embora não tenha sido estipulado um ponto de corte para a interpretação dos resultados, atribui-se às pontuações altas um indicativo de Imagem Corporal favorável, e, de forma oposta, as pontuações mais baixas sinalizam para alterações na Imagem Corporal, considerando o intervalo possível de soma dos scores variando entre 23 e 115 pontos (CAMPANA, TAVARES, 2009; PRICE, 1990).

Assim, considerando que o valor médio de soma dos scores equivalente a 69, conforme representado no Quadro 6, observamos que todas as seis participantes apresentaram resultados abaixo desse valor, o que sinaliza para a interpretação de alterações na Imagem Corporal, corroborando com os resultados identificados inicialmente pela psicóloga e, no questionário anterior, pela Escala de Silhuetas de Stunkard.

Quadro 6 – Nível de (in)satisfação corporal das participantes

Participante	Soma dos scores	Interpretação
Acácia	47	Alteração na IC
Lucília	65	Alteração na IC
Maria	44	Alteração na IC
Marise	62	Alteração na IC
Monica	58	Alteração na IC
Silvia	47	Alteração na IC

Fonte: Elaboração própria em 2021.

Após a consolidação dos questionários e, posteriormente, da segunda fase da nossa pesquisa de campo, sob posse dos diários construídos pelas participantes do nosso estudo, iniciamos a ATD desses registros.

Nesse sentido, respeitando as etapas do processo propostas por Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2006; 2016), iniciamos pelo primeiro passo do processo, a unitarização. Para a identificação das unidades de sentido, investimos na impregnação dos conteúdos dos diários por meio de leituras intensas e profundas e, associado a isso, recorreremos ao uso da WordArt, uma ferramenta virtual que permite uma representação visual da frequência e do valor das palavras de um texto por meio da criação de uma nuvem de palavras, destacando a frequência com que um termo ou categoria específica aparece em uma fonte de texto. Dessa forma, quanto mais vezes uma palavra-chave se fez presente nos registros, maior foi a sua representação na imagem gerada, conforme podemos observar na Figura 6.

das relações das alunas com seus corpos. Nesse mesmo sentido, identificamos, ainda, a palavra *Espelho* em destaque, apontando a sua importância no processo de construção da imagem corporal dessas meninas, juntamente com os termos *Autoestima*, *Beleza*, *Padrões de Beleza*, *Gorda*, entre outros em menor destaque, que sinalizaram para as relações entre o corpo, os padrões de beleza socialmente estabelecidos e desenvolvimento da autoestima dessas discentes diante dos julgamentos que sofrem em seu convívio social, inclusive nas relações familiares, conforme aprofundaremos nas etapas seguintes da ATD.

Ademais, também em relação à categoria família, podemos notar os termos *Mãe*, *Família* e *Casa* em destaque entre os mais mencionados, além da palavra *Pai* que, apesar de aparecer em menor destaque, encontra-se em evidência na nuvem. Esses resultados nos levaram a inferir que, de acordo com a percepção das estudantes, as relações estabelecidas com seus corpos estão diretamente relacionadas com as influências familiares, informação essa comprovada mais adiante na ATD, conforme discutiremos ao longo desta seção. Ainda no que diz respeito a essa categoria, verificamos a incidência do termo *Abuso* associado a algumas situações familiares, o que anunciou que, de alguma maneira, essas jovens tiveram seus corpos abusados no ambiente familiar em algum momento de suas vidas.

Em seguida, no que concerne a categoria escola, podemos notar a presença relevante do termo *IFRN* e, associado a ele, as palavras *Escola* e *Campus* representados em tamanho menor, o que nos levaram a crer que, na compreensão das alunas, as questões relacionadas ao corpo possuem, de alguma forma, vínculo com as relações estabelecidas dentro da instituição de ensino. Ademais, podemos observar em destaque também outros termos derivados do contexto escolar, como *Educação Física*, *Aulas*, *Psicólogas* e *Professores*, que sinalizam para o papel das práticas pedagógicas reflexivas e dos atores que as constituem no acolhimento aos sofrimentos das participantes do nosso estudo, bem como no processo de empoderamento em relação a seus corpos.

Com base nessa primeira etapa da ATD, passamos a articular os significados de acordo com suas semelhanças e as interpretações feitas, adentrando no processo denominado *categorização* e, concluída essa etapa, passamos, então, a construir os metatextos analíticos que desencadearam os textos interpretativos de nossa análise e constituirão as próximas subseções.

Esse processo de construção da ATD dos diários solicitados — *unitarização*, *categorização* e *metatexto* — pode ser melhor compreendido por meio da representação visual do Fluxograma 3, e resultou na organização desta seção em 3 subseções, que se articulam com as categorias que direcionaram nossa análise.

Fluxograma 3 – Processo de construção da ATD



Fonte: Elaboração própria em 2021.

Dessa forma, na subseção 4.1, intitulada como *Diante do espelho: as implicações dos padrões de beleza estabelecidos socialmente na autoestima das estudantes*, apresentamos os achados relativos às situações de sofrimento das participantes de nossa pesquisa em relação à imagem corporal, e suas relações com a incidência de sentimentos ruins — medo, vergonha, culpa e ansiedade —, a diminuição da autoestima, a aversão ao espelho como dispositivo de representação do corpo, as situações de julgamentos e imposições e padrões de beleza.

A subseção 4.2, definida como *Meu corpo, meu lar: as situações de sofrimento e violência vivenciadas no contexto familiar das estudantes*, fazendo analogia ao sentido de corpo como lar e às relações entre lar e família, apresentamos as influências das relações familiares estabelecidas ao longo da vida das estudantes, incluindo situações de abuso que permearam esses vínculos, os julgamentos e a imposição de padrões de beleza em meio ao convívio nos lares, e

suas respectivas ligações com as imagens corporais construídas pelas participantes.

Finalizando esse processo de ATD dos diários solicitados, na subseção 4.3, denominada *A omnilateralidade nas práticas pedagógicas de Educação Física do IFRN: o empoderamento corporal das estudantes*, trazemos à tona os relatos das estudantes a respeito das relações constituídas dentro do IFRN, suas ligações com a imagem corporal das participantes e suas implicações para o processo de amadurecimento e empoderamento e por meio de situações de acolhimento e das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição.

4.1 DIANTE DO ESPELHO: AS IMPLICAÇÕES DOS PADRÕES DE BELEZA ESTABELECIDOS SOCIALMENTE NA AUTOESTIMA DAS ESTUDANTES

No que tange o processo de refletir e externalizar pensamentos e sentimentos, Foucault (2004, p.145) aponta que

[...] o fato de se obrigar a escrever desempenha o papel de um companheiro, suscitando o respeito humano e a vergonha. [...] A escrita constitui uma experiência e uma espécie de pedra de toque: revelando os movimentos do pensamento, ela dissipa a sombra interior onde se tecem as tramas do inimigo.

Dessa forma, a escrita de si de Foucault, apontada por Lima Neto, Araújo e Chagas (2020, p.66) como o “ponto de encontro entre a história e os processos de subjetivação”, por muitas vezes tomada como um questionamento a respeito da própria identidade, possibilita a auto exposição diante do olhar do outro, permite a constituição do próprio indivíduo e a construção da sua própria noção no mundo.

Nesse sentido, destacamos o relato de uma das participantes deste estudo: “Eu sempre reluto muito para escrever sobre algo íntimo, ainda que seja só para mim, porque quando escrevo é como se eu externasse uma verdade que eu gostaria de fugir, e externando-a não tem como fugir” (ACÁCIA, 2020). Percebemos, diante do depoimento da estudante, o reconhecimento da escrita como uma revelação, uma exposição não apenas para o outro, mas também para si mesma, como algo que até então estava oculto, abafado, submerso em meio ao sofrimento e, por intermédio da escrita de si, tende a emergir e desencadear algum tipo de desconforto. Contudo, à medida em que enfrenta esse incômodo, o processo de

escrita pode propiciar à estudante uma espécie de libertação, de sentimento de cura, conforme destacado por Milan (2016).

Esse tipo de sofrimento pôde ser observado em diversas narrativas ao longo dos diários construídos neste estudo e transpassa as relações das participantes com sua imagem corporal. Em vários momentos, confirmando a existência dos comportamentos e transtornos elencados por Lima Neto, Cavalcanti e Gleyse (2018), as estudantes mencionam sentimentos de culpa, medo, vergonha, ansiedade, entre outros, provenientes dos conflitos com seus corpos, por não se aceitarem como são e por se cobrarem demais. Isso se faz evidente, por exemplo, nos depoimentos a seguir:

Uma das coisas mais difíceis pra mim ainda é o pensamento que me ocorre muitas vezes de que eu sou culpada. Culpada pelo meu peso, por cada problema de saúde, por cada dor que tem causa do meu peso. Me culpo muito porque se eu tivesse feito escolhas melhores eu não teria esse peso, etc. (ACÁCIA, 2020).

[...] teve uma época que eu não ligava, mas geralmente eu ligava, eu me menosprezava, não gostava nem um pouco, é... eu sempre queria aparecer menos, eu cheguei a usar franja pra esconder mais o rosto, abaixar a cabeça e ficar assim, mais... menos visível (LUCÍLIA, 2020).

Me sinto tão pesada, corpo, mente, não consigo aceitar as mudanças do meu corpo, não consigo aceitar as minhas roupas que não cabem mais. E quando eu olho no meu rosto e percebo que as minhas bochechas andam aumentando, às vezes eu culpo só a quarentena, às vezes eu mesma. E geralmente quando eu sinto isso, eu só consigo vomitar, fico nervosa (MARIA, 2020).

Conforme podemos observar nesses relatos, as jovens expressam o sofrimento causado pela culpa, vergonha, insegurança e ansiedade em relação a tudo que consideram insatisfatório em seus corpos. A esse respeito, Tavares e Catusso (2007) apontam que a afetividade, representada por sentimentos, emoções, paixões, estado de humor e as pulsões, é um componente essencial da imagem corporal, está integrada aos pensamentos e às ações das pessoas, vinculada à identidade de cada indivíduo, apresenta aspectos conscientes e inconscientes e se constrói de forma singular para cada ser humano através de suas conexões com o mundo. Portanto, esses sentimentos ruins contribuem negativamente para a relação das adolescentes com suas imagens corporais.

Além disso, o apontamento feito por uma das estudantes ao mencionar o desejo de se tornar “menos visível” aos espelhos sociais nos remete às discussões

feitas por Le Breton (2018), que evidenciam diferentes estratégias que o ser humano busca para desaparecer de si mesmo diante dos conflitos que desencadeiam o interesse por fugir de sua realidade e, então, conseguir se esquivar de tudo aquilo que se tornou um peso em sua vida. Para o autor, essa necessidade de desaparecer de si por alguns momentos consiste em uma tentativa de retomar o prazer em viver, e isso fica visível no discurso das participantes do nosso estudo em vários momentos de seus diários.

Ademais, essas questões, aliadas a problemas pessoais de outras naturezas, muitas vezes desencadeiam a adoção de hábitos que prejudicam a saúde dessas jovens, como o desenvolvimento de transtornos alimentares, tais como anorexia, bulimia, compulsão alimentar, entre outros, conforme discutido por diversos autores (HEYES, 2009; DITTMAR; HALLIWELL; IVE, 2006; FEATHERSTONE, 2010; GLEYSE, 2007; 2018a; 2018b; SANT'ANNA, 2007; 2011) e problematizado ao longo deste estudo. Esse tipo de problema, normalmente vinculado à associação entre alimentação e concepções de beleza, se fez muito evidente nos registros feitos pelas participantes, como é o caso de vários relatos de Acácia (2020), como a seguinte afirmação, por exemplo: “Sempre me disseram para parar de comer tanto, para que eu fosse saudável e tivesse um corpo bonito”. No mesmo sentido, temos o depoimento de Lucília (2020):

Eu desenvolvi também uma compulsão alimentar por causa de uma ansiedade de estresse que eu vivi no meu ambiente familiar, e eu acabei desenvolvendo uma bulimia muito séria, que me deteriorou bastante. O estresse, a ansiedade acabou comigo, eu acabei engordando muito e... isso piorava a situação, né, porque eu já não gostava de mim mesma e vivia nesse looping, nessa coisa de nunca acabar, e ficar se menosprezando, querendo mudar, mas eu não conseguia. E eu só ficava frustrada e... acabava desistindo de mim, era muito difícil.

Além desses relatos, relações desse tipo permearam os discursos de Silvia (2020) e também foram mencionadas por Maria (2020), como na situação a seguir: “Quando eu não tô me sentindo muito bem com meu corpo, eu geralmente acabo colocando comida pra fora, não é uma coisa que eu me orgulho de se fazer, mas é uma coisa que acontece. E eu sempre tive que passar por isso”.

Nesse sentido, Tavares (2003) destaca que a imagem corporal de uma pessoa se estabelece mediante seu contato com a realidade externa, ou seja, com os outros à nossa volta, constituindo uma experiência ativa, seja por meio de

aceitação ou de rejeição. Reforçando essa informação, Bernard (2016, p. 204-205) acrescenta que

o olhar e o julgamento do outro furtam assim nosso corpo e no-lo formam a seu desejo: olhar e julgamento de nossa mãe em primeiro lugar, como vimos, mas também de nosso pai, modelo de potência fálica, encarnação da Lei e, finalmente, olhar e julgamento da sociedade inteira na qual vivemos, e que, mantendo e desenvolvendo a nossa vida, dobra, submete o nosso corpo às suas próprias exigências, a seus próprios fantasmas, isto é, a seus mitos: daí os conflitos inevitáveis, na medida em que esses mitos limitam e, muito mais, desfiguram e alienam nossos próprios desejos.

Além de toda essa problemática já apresentada, de modo geral, as sensações negativas provocadas pela insatisfação corporal findam por desencadear também uma série de comportamentos comuns e, por muitas vezes, essas jovens passam a se privar de vivenciar momentos que deveriam ser prazerosos em virtude da má relação estabelecida com seus corpos. Um exemplo de privação foi apontado por uma das participantes do nosso estudo:

Moro na praia e é incrível como não consigo colocar um biquíni e me sentir bem, se colocar um biquíni pode ter certeza que vou tirar a roupa só dentro da água ou até mesmo nem tomar banho no mar. Tenho uma cicatriz na barriga, três dedos a baixo dos seios logo no meio. Se for usar biquíni não pode ser um que mostre ela, tem que esconder bem. Antes colocava bandaid, cobria com o cabelo, até em fazer uma tatuagem para cobrir eu digo que vou fazer kkk Tenho ela desde os 12 anos e de lá pra cá sempre me incomodou muito, foi um furúnculo que saiu e ficou marcado, vai só se esticando a cada tempo que passa. Escondo essa cicatriz muito bem, não deixo que ninguém a veja, tenho muita vergonha. Eu penso que se mostrar ela, o povo vai olhar e perguntar sobre. Outras cicatrizes também são as estrias no bumbum, eu não tinha nenhuma e fiquei triste quando notei que estava com algumas, penso que foi o famoso "efeito sanfona". Quando me observo em frente ao espelho me dá vontade de fazer várias cirurgias de estética (SILVIA, 2020).

Dessa forma, ao sinalizar o desejo de se submeter a procedimentos estéticos invasivos e perigosos, como as cirurgias plásticas, a estudante se torna vulnerável, e essa vulnerabilidade faz com que muitas jovens assumam uma busca desenfreada por uma imagem ideal, pelo desejo por atingir um corpo padronizado e adotado como belo e perfeito. Essa busca incessante por um padrão inalcançável se torna evidente também no relato de Marise (2020): “A verdade é que eu nunca estou satisfeita com minha aparência, sempre acho que preciso diminuir alguns centímetros aqui, aumentar um pouco ali.”

Além disso, o relato de Silvia (2020) que apresentamos logo acima aponta também para as implicações dessa relação com a imagem corporal na autoestima dessas jovens, e nas dificuldades que elas apresentam em se relacionar com a imagem refletida no espelho. Situações semelhantes se repetem em vários momentos dos diários construídos pelas participantes, como nos dois casos que destacamos a seguir:

Antes eu odiava me olhar no espelho, evitava ao máximo. Tomava um banho bem rápido muitas vezes porque logo começava a pensar na forma do meu corpo e no quanto aquilo "não era agradável". [...] E odiava provadores, as vendedoras torcendo para que os números maiores da loja servissem em mim, minha mãe do lado de fora cansada de tanto procurarmos, e eu odiando todas as vezes que eu tinha que tirar a minha roupa na frente de um espelho, porque eu não conseguia deixar de notar a forma dele, eu o odiava (ACÁCIA, 2020).

Em janeiro de 2020 fui comprar roupas com a minha mãe, coisa que eu não gosto muito de fazer, mas fui. Chegando na loja, escolhi algumas peças pra experimentar, mas, ao encarar o espelho, só consegui enxergar o quanto eu tinha engordado depois no Natal e que nada parecia ficar bonito, e que eu tava muito estranha com tudo. E era tão desesperador, porque eu não queria mostrar em público como eu estava triste com aquela situação, mas tinha tantas pessoas no local que eu não quis dizer pra minha mãe, nem nada, mas é muito ruim passar por essas situações e não saber se eu to ficando louca ou se realmente é aquilo que eu to vendo (MARIA, 2020).

Tais depoimentos sinalizam o sofrimento desencadeado pela relação das jovens com sua imagem corporal, especialmente nessa busca sem sucesso da identificação com o corpo desejado através da imagem refletida no espelho. Estar diante do espelho provoca insatisfação, dor, tristeza, ódio, desespero e tantos outros sentimentos desfavoráveis, muitas vezes gerados pela busca por atingir um padrão de beleza socialmente imposto, além de implicar diretamente na diminuição da autoestima dessas jovens.

Isso pôde ser observado em diferentes momentos nos diários construídos, como, por exemplo, no testemunho de Silvia (2020), ao desabafar: “a cada dia que passa meu corpo vai mudando, estrias vão aparecendo, barriga crescendo, e o bumbum não fica legal. Quando invento de fazer exercícios faço só por uns dois dias e paro, assim nunca vou conseguir melhorar um pouco minha autoestima”. Esse relato nos leva também a deduzir que, na percepção da estudante, o exercício físico representa o único meio de restabelecer sua autoestima, como se não existissem outras estratégias de melhorar sua relação consigo mesma.

O fato é que apontamentos de diminuição da autoestima associada a uma relação conflituosa entre as jovens e o espelho são bem recorrentes nos registros que encontramos nos diários construídos, o que corrobora com a concepção de Assis e Avanci (2004), que consideram o espelho — seja na forma do tradicional dispositivo de representação da imagem ou até mesmo representado pelos olhares que recebemos dos outros — um meio de interferir positiva ou negativamente no desenvolvimento da autoestima de uma pessoa desde a sua infância.

Portanto, os registros dos diários reforçam a concepção de Bernard (2016), que aponta a imagem corporal como resultado direto das relações que estabelecemos com as pessoas em nosso convívio e com o mundo em nossa volta. Essa ideia é refletida nos relatos das estudantes, que exemplificam como os pensamentos e julgamentos alheios influenciaram na sua relação com a imagem corporal, como os trechos a seguir:

Quando eu era criança não era assim, eu não pensava na forma do meu corpo ou no quanto eu pesava. Mas não demorou muito para que eu começasse a ouvir comentários sobre meu corpo, sobre o quanto eu era magra antes mas tinha engordado muito rápido. Que minha mãe precisava me mandar fazer dieta tal ou me levar em especialista tal, ou no quanto eu era bonita antes, que eu era muito bonita mas infelizmente era gorda (ACACIA, 2020).

[...] eu percebo que tudo isso foi algo que eu fui me tornando por culpa de outras pessoas, que eu não me achava suficiente, que o meu corpo não tava legal, que as pessoas iam olhar pra mim e iam pensar: nossa, mas que menina feia, gorda, e... eu tenho pavor, pavor, do julgamento das outras pessoas. Então, aquilo, acabou ficando em mim. E... enfim, eu não consigo falar muito sobre isso (MARIA, 2020).

[...] uma vez eu cheguei no trabalho com meu cabelo solto. Nesse dia eu não usei creme de cabelo e adoro ficar com ele natural sem uma definição específica. Gosto do ser eu e cabelo com vida. Por ele tá bastante volumoso, um instrumentista me questionou se eu tinha levado um choque porque meu cabelo tava alto. Aquilo pareceu uma brincadeira no momento, ele foi da situação, mas eu tive vontade de prender o cabelo. Bem, eu prendi o cabelo pra não chamar a mesma atenção e brincadeira. Pode ter sido algo tão pequeno pra ele mas o questionamento dele me doeu tanto interiormente (MONICA, 2020).

[...] uma vez quando eu cheguei na escola eu tava com um body²⁴, isso na creche, e, as professoras começaram a falar, sobre mim, por causa da minha roupa, que era um body de balé, azul, e elas começaram a falar do meu corpo, e elas falaram isso, umas pras outras, achando que eu não

²⁴ O *body* é um objeto de vestuário que consiste em uma peça única ajustada ao corpo, normalmente confeccionada por um tecido com elasticidade, utilizada para cobrir total ou parcialmente a região entre o tronco e a virilha.

tava entendendo, mas aquilo me marcou, e até hoje eu lembro desse body, eu lembro dessa roupa e lembro da forma como as pessoas falaram do meu corpo, de como meu corpo não era bonito, de como aquilo era ruim (MONICA, 2020).

Ainda nesse sentido, Bernard (2016, p. 245-246) relaciona a construção da autoimagem com os julgamentos que sofremos pelo espelho social, e complementa que

[...] o julgamento social e, conseqüentemente, os valores que ele veicula não apenas condicionam o nosso comportamento por meio da censura interior que exercem e da culpabilidade que suscitam (e conjuntamente os ideais sublimados que projetam e promovem), mas também estruturam o nosso corpo na medida em que governam seu crescimento (normas de peso ou de tamanho, por exemplo), a sua conservação (práticas higiênicas e culinárias), sua apresentação (cuidados estéticos, preocupações vestimentais), e sua expressão afetiva (signos emocionais).

Além disso, o autor ressalta que os conflitos relacionados à dismorfobia são comuns na adolescência, considerando que as modificações relevantes nos corpos durante essa fase, tanto no aspecto anatômico, quanto fisiológico e psicológico, “podem parecer anárquicas e inquietantes ao adolescente, que ignora as suas leis e que terá, conseqüentemente, problemas para integrá-las, compreendê-las e aceitá-las. Em resumo, ele se considerará “anormal” (BERNARD, 2016, p.234-235).

Os sofrimentos provocados por essa sensação de anormalidade associada aos julgamentos provenientes dos olhares do outro fica evidente no depoimento de uma das estudantes:

Logo que entrei na sala de aula nos primeiros dias, reconheci uma pessoa que cometia bullying comigo quando eu estava no ensino fundamental, o que durou alguns anos. Era muito difícil para mim olhar para ele todos os dias, eu ficava pensando se ele continuaria com as mesmas brincadeiras e apelidos. Me senti como aquela criança novamente, retraída e com medo. Durante o meu primeiro ano no IFRN eu utilizava um colete ortopédico, porque tinha escoliose. É um equipamento bem visível e sempre sentia que estavam olhando para mim, me julgando ou algo assim. Acreditava que era um motivo ainda maior para me porem apelidos ou me excluírem, mesmo sabendo que isto não era um motivo plausível, eu pensava que se antes já era difícil, ainda mais agora com “aquilo” em mim. Mesmo a escoliose não sendo culpa minha eu me odiava por aquilo (ACACIA, 2020).

Nesse relato da discente, fica evidente o sofrimento provocado pelas situações de *bullying*²⁵ sofridas por ela no contexto escolar, um tipo de transtorno evidenciado também no estudo de Pacheco, Nonenmacher e Cambraia (2020), que identificou a prevalência desse comportamento de violência relacionado às experiências de sofrimento na vida escolar dos estudantes do Ensino Médio Integrado, provocando prejuízos emocionais e diminuição da autoestima desses jovens.

Esse tipo de comportamento comum no ambiente da escola entre os adolescentes potencializa ainda mais o sentimento de estar fora de um padrão de normalidade, e pode desencadear uma sensação de inferioridade, potencializar pensamentos de auto comparação com os outros e, conseqüentemente, de disputa desnecessária, desejo de ser igual ou melhor que o outro, como fica evidente nos depoimentos de algumas das participantes:

Um dia estava com minha prima mais velha, ela era alta e magra. Lembro que o meu sonho era ter aquele corpo manequim, aí fui crescendo, mas continuei baixinha e gordinha. Não queria ser tão insatisfeita, porém é duro achar que nunca vou conseguir alcançar um padrão de beleza (MARIA, 2020).

[...] quando eu já tava na escola, no ensino fundamental, eu, eu sempre quis muito ser como as outras meninas, eu sempre busquei muito a aprovação das pessoas, porque [...] eu queria muito ter cabelo liso, eu queria muito ter a bunda grande, eu queria muito ter o peito grande também (MONICA, 2020).

Mais ou menos na metade de 2018 eu emagreci muito, perdi quase 10kg, de 46kg passei a pesar 37kg. Essa com certeza foi uma fase que marcou muito na minha vida, mal me alimentava, não dormia direito e ainda era obrigada a lidar com críticas todos os dias. Todo mundo ficava comentando e isso me deixava muito mal, minha autoestima estava um lixo e eu não conseguia melhorar isso. Já não aguentava mais a chatice de todo dia escutar frases do tipo: "nossa como vc tá magra", "menina, tu tá seca visse" "Silvia antes tu era mais bonita". "Tá tão magra, tá só virada em cabelo". "Isso é o namoro..." "daqui a uns dias tu some", e por aí vai... O que me abalava tanto nem era só escutar essas coisas, mas sim pq escutava na maioria das vezes de pessoas próximas a mim, recebia críticas todos os dias mas ngm chegava pra perguntar se estava acontecendo algo, se estava tudo bem ou para falar pontos positivos. Acontece que muitas pessoas querem seguir os padrões de beleza que a sociedade cria e julgam como feio um corpo que não seguem esses padrões idiotas. Só sabem criticar, rir e julgar... 2018 ficou marcado assim pra mim, era um inferno. Nem um short me sentia a vontade para colocar, afinal, Cadê a bunda né? Cada dia que passava eu odiava ainda mais o meu corpo, quando me

²⁵ O termo *bullying* é originado da língua inglesa que, traduzido para o português, significa assédio moral, é atribuído à prática de atitudes de violência emocional de forma intencional e rotineira.

olhava no espelho e me achava bonita isso mudava logo após eu ver as outras garotas e perceber que aquilo era tudo ilusão. É ainda mais difícil quando vc é colocada em uma espécie de "cardápio" para os outros escolherem e decidirem o que seu corpo é (SILVIA, 2020).

Percebemos nesses depoimentos, a atribuição de valor às características corporais. A esse respeito, Le Breton (2007, p.78) ressalta que a aparência de uma pessoa a expõe “sob o olhar apreciativo do outro e, principalmente, na tabela do preconceito que o fixa de antemão numa categoria social ou moral conforme o aspecto ou o detalhe de vestimenta, conforme também a forma do corpo ou do rosto”. Ou seja, nosso valor, por muitas vezes, é mensurado de forma precipitada pela imagem que nosso corpo representa diante do espelho social.

Além disso, a insatisfação por não possuir um corpo desejado é evidenciada também quando esses jovens não se sentem representados nos modelos de padrões ético-raciais exaltados atualmente, como apontado nos discursos de algumas das estudantes, como nos exemplos a seguir:

[...] quanto tempo eu passei da minha vida alimentando a ideia de que eu teria que namorar com uma pessoa de olho claro. Mas eu não queria namorar com uma pessoa de olho claro por gostar, eu queria porque parecia muito... parece mais bonito, é o estereótipo que é lançado de que o homem do olho claro sempre é mais bonito, ou a mulher de olho claro é sempre mais bonita (MONICA, 2020).

Uma das coisas que eu me recordo muito, são as questões de referência, por ser uma mulher negra, a minha infância inteira foi com contato de filmes, desenhos, animações, apresentações, todas com pessoas brancas, e, pessoas brancas que de certa maneira que tinham um padrão físico, um padrão, é... financeiro. Aquilo me afetava tanto, eu acho que eu tenho cicatrizes hoje geradas por situações como essas. Eu não me via representada, eu não via a minha identidade sendo vista e valorizada, como uma menina negra, eu não entendia meu cabelo como, como algo importante, eu entendia que os meus olhos sendo da cor que eles eram, eram também muito bonitos (MONICA, 2020).

Essa problemática foi ponto de discussão na obra de BRAGA (2015), em que a autora levantou reflexões sobre a interpretação dada aos corpos negros em diferentes momentos da história do Brasil que traçou o caminho para que os julgamentos e preconceitos sobre os negros na sociedade atual — especialmente sob o aspecto estético — e desencadeou um conceito de beleza pautado exclusivamente nas características de pessoas brancas, trazendo à tona questões étnico-raciais que precisam ser problematizadas em nossa sociedade.

Essa sensação de inferioridade também pode ser potencializada quando esses jovens se martirizam estabelecendo uma relação entre o seu desempenho em algumas atividades e sentimentos de inferioridade e vergonha. Um exemplo disso é o relato da estudante, ao acrescentar:

Eu me lembro de uma apresentação da disciplina de educação física, era sobre ginástica laboral. Meu grupo precisava demonstrar para a turma alguns movimentos além de explicar do que se tratava, importância e etc. Me lembro de ouvir comentários sobre como eu fazia os movimentos, como eu era desajeitada, de olharem para mim de cima a baixo, me analisando. Recordo de chegar em casa e não querer mais voltar para casa. Eu nunca tirava aquilo (colete ortopédico) do meu corpo praticamente, precisava de ajuda para pegar uma borracha que caía, mas a pior parte para mim era expor o meu corpo. Porque eu sabia que iriam falar. Sabia que eles notariam que eu não sabia fazer nenhum movimento na aula de educação física. [...] sempre quis poder correr mais rápido e não ter vergonha na aula de educação física (ACACIA, 2020).

Nessa perspectiva, Tiidenberg e Cruz (2015) salientam que esses sentimentos são, muitas vezes, potencializados pelas redes sociais, que representam atualmente nichos de espetacularização e mercadorização dos corpos higienizados por filtros, efeitos e técnicas diversificadas que deturpam a realidade, instigando uma busca pela aproximação de imagens irreais como modelos de beleza a serem atingidos, gerando nas pessoas sofrimento por não se sentirem parte desses modelos.

Esse fenômeno pode ser observado no relato de uma das estudantes, que mais uma vez deixa clara a centralidade do espelho social em sua fala, e a importância dada às imagens publicadas nas redes sociais:

Ontem vi a foto de uma menina muito bonita no Instagram, não era uma beleza anormal, mas eu a achei MT bonita e fiquei me perguntando pq eu tbm n sou assim, pelo menos aos meus olhos. De vez em quando a gente se pergunta pq foi desenhada dessa forma quando poderia ser algo melhor [...]. Tinha pensado em arquivar minhas fotos do insta as que continham minha imagem e foi em momento de fraqueza, mas em seguida tbm pensei que há pessoas que me admiram, que fazem eu me sentir bem do jeito que eu sou, sem contar que não suporto mais me torturar com uma insegurança que roubou minha felicidade por tanto tempo. [...] Eu também tinha sérios problemas de insegurança, foi uma época bem difícil onde as redes sociais tavam começando a explodir bastante, as meninas começavam a se exibir, questão de maquiagem, muita coisa, e eu não me sentia confortável de jeito nenhum [...]. E eu percebia olhares, era uma coisa muito chata. (LUCÍLIA, 2020).

Entretanto, apesar das pressões relacionadas ao corpo serem mais comuns entre as pessoas que não se encaixam nos padrões estabelecidos, não podemos deixar de destacar que elas podem se direcionar até para aquelas que, em algum contexto, são consideradas dentro desse padrão, como identificamos no depoimento de uma de nossas participantes:

Eu sempre fui uma criança considerada bonita, cresci ouvindo elogios à minha aparência como se ela me definisse, e isso despejou em mim uma pressão pra ser sempre assim, pra não sair nunca do padrão. Me tornei uma adolescente cheia de paranoia pra não ter uma gordurinha na barriga, pra não ter celulite, pra manter o corpo sempre durinho e sarado. Isso faz com que, ao me olhar no espelho e ver um pouquinho a mais de volume em uma curva que eu não tinha antes, eu me sinta horrorosa (MARISE, 2020).

Isto posto, compreendemos ser necessário apontar, sobretudo a partir dessa fala de Marise, que embora o padrão social de beleza exerça muita influência e provoque sofrimento, há algo que está além/aquém dele. O fato de a estudante estar dentro dos padrões, como ela apontou, e, mesmo assim, ainda se sentir desconfortável com seu corpo, nos aponta que algo escapa a uma análise centrada apenas no padrão social de beleza como causador do sofrimento. Assim, nos parece haver algo nos próprios sujeitos que precisa ser mobilizado, e esse algo está ligado ao colocar-se diante do espelho de outro modo. Portanto, precisamos romper com a ideia de que existe algum modelo ideal, abandonar a concepção de espelho social como definidor do nosso modo de ser, nos desvencilhar desse olhar do outro para poder diminuir o sofrimento. Obviamente, esse é um processo mais longo, que se estende para a vida adulta e talvez dure a vida inteira.

O fato é que, em geral, os testemunhos nos diários nos levam a compreender que os padrões de beleza estabelecidos socialmente implicam negativamente na autoestima das participantes deste estudo, e apontam a necessidade de refletir sobre alguns aspectos.

Nesse sentido, é preciso destacar a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas que abordem, além das questões a respeito de saúde, reflexões sobre a importância da beleza e nossas vidas, discussão muitas vezes menosprezada quando pensamos as relações sociais com o corpo. Nesse sentido, Schilder (1999, p.231) alerta que

não devemos subestimar a importância da beleza e da feiura reais na vida humana. A beleza pode ser uma promessa de satisfação completa ou levar a tal satisfação. Nossa própria beleza ou feiura não contarão apenas para a imagem que temos de nós mesmos, mas também, para a que os outros constroem a nosso respeito e que contaremos de volta. A imagem corporal é o resultado da vida social. Certamente, a beleza e a feiura não são fenômenos do indivíduo isolado, mas fenômenos sociais da maior importância.

Outrossim, os relatos nos despertam reflexões sobre como as práticas pedagógicas na Educação Profissional, em especial as de Educação Física, respondem à presença dos corpos com deficiência, bem como essas deficiências têm sido levadas em conta para gerar outros sentidos, outros movimentos, gestualidades e expressividades.

Além disso, precisamos refletir sobre em que medida, na formação que oferecemos a essas estudantes, temos considerado a associação entre a obesidade enquanto patologia crônica e os padrões estéticos estabelecidos pela sociedade. Da mesma forma, é preciso analisar até que ponto os discursos comumente associados ao que chamamos de *gordofobia* não alimentam práticas patológicas de alimentação, como a bulimia, a anorexia e tantas outras. Essa reflexão nos leva a perceber a necessidade da adoção de intervenções pedagógicas que discutam o limite entre o corpo saudável e o corpo doente, conforme as concepções de saúde de Mendes (2007) e que propiciem a formação de sujeitos críticos, reflexivos e emancipados, provocando os estudantes a refletirem sobre até que ponto é válido permitir que a percepção e os julgamentos do outro interfiram em seus modos de pensar a vida, em suas decisões, comportamentos e sentimentos.

Ademais, nos registros de algumas das estudantes emergiram discursos referentes a questões de gênero, assim como relatos associados a problemáticas étnico-raciais. Contudo, por não consistirem em uma unidade de sentido nos diários construídos, metodologicamente as discussões sobre essas temáticas não serão possíveis em nosso estudo. Portanto, não podemos deixar de apontar a necessidade de realização de cruzamentos futuros entre as questões de corpo, gênero e etnia/raça nas práticas pedagógicas de Educação Física do IFRN.

4.2 MEU CORPO, MEU LAR: AS SITUAÇÕES DE SOFRIMENTO E VIOLÊNCIA VIVENCIADAS NO CONTEXTO FAMILIAR DAS ESTUDANTES

No sentido de compreendermos primeiro a concepção de família, recorreremos à noção de Bourdieu (1996), que aponta a família como uma realidade dotada de relações de confiança e dedicação que transcende os membros que a constituem. Para o autor, “a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais” (BOURDEAU, 1996, p.131). Portanto, o autor compreende a família como um artefato social, uma entidade que assume um importante papel na construção da realidade social e nas relações estabelecidas socialmente.

A respeito dessas relações, Schilder (1999) aponta que, no processo de desenvolvimento do ser humano e constituição da identidade, somos todos frutos das influências que sofremos, das relações que estabelecemos em nosso convívio social e, portanto, do meio em que estamos inseridos. Para o autor,

o homem é criado na família, na rua, na escola. Fala a linguagem que é produto do desenvolvimento social, pensa com as concepções criadas por diversas gerações anteriores, vê a sua volta pessoas com todos os tipos de vida, vê a sua frente toda ordem da vida que o influencia a todo instante. Como esponja, absorve continuamente novas impressões. Com este material, forma-se novo indivíduo. Assim, cada indivíduo é nuclearmente social. Todo indivíduo é um conglomerado de influências sociais, amarradas num pequeno nó (SCHILDER, 1999, p. 222-223).

Nesse sentido, as relações familiares assumem papel no modo como nos enxergamos e nos sentimos que nos preenchem, visto que, em geral, a família é o primeiro laço de convivência social na vida de uma pessoa e, de acordo com Souza, Baptista A. e Baptista M. (2010), a depender da forma de comportamento, os familiares podem tanto ajudar os jovens a lidar com as situações de sofrimento que os permeiam, quanto atuar como agentes estressores, potencializando o desenvolvimento de transtornos emocionais.

Assim, é possível que uma relação familiar problemática desencadeie uma série de conflitos na vida de uma criança, conflitos esses que poderão se manifestar na adolescência e se estender até a vida adulta, como é o exemplo da estudante a seguir, que relaciona o sentimento de vazio proveniente do desamparo familiar ao desenvolvimento da sua autoestima e, conseqüentemente, às relações que estabelecerá ao longo da vida:

[...] por família mesmo eu me sinto muito, muito sozinha, quanto a questão de família, me sinto muito perdida, as vezes parece até que eu sou vazia de, de família, de atenção, de, de um carinho, e isso as vezes afeta minha autoestima, porque isso reflete nas relações que eu posso vir a ter, entende? (MONICA, 2020).

Um outro exemplo desse tipo de problema se fez presente no relato da estudante a seguir, ao apontar os sofrimentos causados pela sensação de solidão mediante o que ela considera como uma exclusão por parte do pai e da mãe:

Desde criança meus pais trabalharam muito, me lembro de ter chegado ao primeiro ano do ensino fundamental e minha mãe conseguir um emprego perto da minha escola, no centro da cidade. Então eles trabalhavam todos os dias da semana e eu mal os via, e quando os via na maioria das vezes estavam muito cansados. [...] Me lembro de sempre me sentir excluída e como estava sozinha, acabava recorrendo a comida. A atenção de uma babá não é a atenção de uma mãe. A comida se tornou minha amiga e logo comecei a engordar. Cada vez que me sentia triste pelos apelidos que me davam na escola, eu comia (ACACIA, 2020).

O relato registra uma série de problemas desenvolvidos — sentimentos de exclusão, solidão, abandono, tristeza e ansiedade que resultaram em uma compulsão alimentar — provenientes das relações estabelecidas dentro dessa família, e ressalta o quanto a presença dos pais na vida de seus filhos tem relevância no desenvolvimento da autoestima desses jovens.

Essa situação é reforçada pelo depoimento de Lucília (2020), ao desabafar a respeito dos seus sentimentos ao se sentir colocada de lado e ter seu comportamento parcialmente reprovado por parte de sua mãe:

Eu não tenho prazer algum em fazer as coisas na minha casa pelo o que minha mãe me causou. Toda vez que eu ia fazer algo ela ficava me observando com um olhar se reprovação gritava e dizia que tava errado, que nunca aprenderia nada na vida. Sempre fui ótima filha, mas fui a mais esquecida de atenção nas coisas diárias. Daí veio tbm o espírito independente que eu tenho, só que minha mãe nunca permitiu aflorar mais por querer me fazer de um fantoche pra agradá-la. Também não tinha o direito de poder escolher uma blusa que eu gostasse é sem que ela me pressionasse a escolher rápido, até quando vou em lojas sozinha eu tenho ansiedade e não aproveito muito com pressa. [...] Eu desenvolvi uma ansiedade muito grande por causa do estresse da minha mãe, então comecei a comer muito pra poder descarregar tudo o que sentia. [...] desenvolvi a compulsão alimentar que me acompanha até hoje.

Percebemos no relato da estudante, mais uma vez, o surgimento de um quadro de ansiedade que desencadeia um processo de compulsão alimentar,

justificado pela própria jovem pelo desejo de tirar de si, de seu corpo, uma carga, um peso que carregava.

Esse tipo de desejo corresponde a uma das formas de desaparecer de si comuns na adolescência, conforme problematizado por Le Breton (2018), ao destacar que os jovens, muitas vezes guiados por suas questões de sofrimento, adotam atitudes radicais que podem prejudicar sua saúde, com o objetivo de fugir da sua identidade e se libertar de um corpo que muitas vezes é compreendido como uma prisão, como um peso a ser carregado.

O mesmo sentimento de reprovação destacado pela jovem se evidencia novamente em outro relato seu:

Minha mãe e minha irmã mais nova começaram a me criticar e vivi certas humilhações desnecessárias por causa disso. Ninguém sabia o que eu passava, mas falavam sempre que eu estava feia, não gostavam das minhas roupas e sempre me colocavam pra baixo. Eu chegava a deixar de sair pra não ter que ser observada pelas duas e ser alvo de olhares de reprovação como se fossem melhores do que eu. [...] Eu sou o patinho feio da família que sempre ficou pra trás (LUCÍLIA, 2020).

Por meio desses relatos, percebemos a evidência que é dada pelas estudantes ao papel das mães em suas vidas. A esse respeito, corroborando com a compreensão de Schilder (1999) sobre a influência das relações sociais e familiares na formação da identidade, Bernard (2016) acrescenta que, apesar de ainda na infância, na fase do espelho, antes de estabelecer uma relação com as influências sociais, a criança tem a sua própria imagem como ideal, de modo geral, à medida em que começa a sofrer as influências sociais, a segunda imagem ideal que passa a ser adotada é a do progenitor do mesmo sexo, ou seja, do pai para os meninos e da mãe para as meninas.

Contudo, apesar de a maior parte dos conflitos apontados nos diários estarem relacionados à figura da mãe, o que corrobora com o apontamento de Bernard (2016), em alguns momentos foi apontada também a figura do pai nas queixas dessas jovens, como no exemplo a seguir:

Sei que ficar lembrando tudo oq meu pai fez me deixa acabada e sem vida [...] Esses dias tenho sentido dificuldade para me alimentar bem, perco o apetite e até acabo esquecendo de comer na hora certa. Isso tem a ver com ficar nessa casa, aqui não me faz bem e só trás lembranças ruins do passado. Me lembro das ameaças e surtos do meu pai, lembro dos dias que passava no meu quarto sem querer sair pra lugar algum. Meu sonho é se mudar, sair daqui logo (SILVIA, 2020).

O relato apresenta o pai da estudante como centro dos conflitos que interferem negativamente nos seus sentimentos, nos seus desejos, na sua saúde, na sua relação com o lar e na sua autoestima. Além disso, esse depoimento nos mostra que as disfunções alimentares desencadeadas por relações familiares problemáticas podem acontecer também no sentido inverso da vontade de comer compulsivamente, quando os jovens passam a sofrer redução do apetite e dificuldade em manter uma alimentação saudável, como descrito pela jovem.

Além dessas relações com pais e mães destacadas em tantos momentos dos diários construídos, observamos ao longo dos relatos o papel de outros atores familiares que provocaram sofrimento em nossas participantes mediante situações de abuso e/ou violência. Um exemplo claro disso é o depoimento dado por uma das estudantes em um áudio registrado com muito choro, ao expressar seus sentimentos em virtude do abuso sexual que sofreu durante anos por um membro da família:

Isso machuca tanto, porque, eu, eu lembro de quando eu era menor, e, olha que loucura, por causa de uma roupa uma criança era sexualizada, eu, eu lembro que, eu lembro que, passei muito tempo da minha infância sendo abusada por um primo por parte de pai, e era um senhor bem velho. Aquilo me machucava tanto, porque eu era uma criança. [...] tem momentos que eu lembro assim, que... que eu era comprada com doce, tipo... tem um doce de goiaba e açúcar que, onde quer que eu veja esse doce eu não consigo, é como fosse um trauma, eu não consigo olhar, porque me remete a tudo que eu tive que passar, no tempo que eu era abusada, no tempo que a minha mãe confiava nele. E, e ele me fazia assistir vídeo pornô, e pegava nas minhas partes íntimas (MONICA, 2020).

Com esse registro, a jovem nos provoca uma reflexão importante a respeito da sexualização que atribuímos aos corpos, mesmo que de uma criança, de acordo com a roupa utilizada, desprezando a ingenuidade natural de alguém que sequer compreende ainda o que é, de fato, sensualizar.

Além disso, o desabafo da aluna expõe os traumas que ela sofreu consequentes desse abuso, e denuncia uma situação não tão incomum na vida de muitas jovens que são abusadas por membros da família, muitas vezes em suas próprias casas, por pessoas em quem elas deveriam confiar e que deveriam cuidar delas, e não lhes provocar tamanho sofrimento.

Essa problemática foi abordada também por uma aluna do Ensino Médio Integrado na exposição *Arqueologia do “Hoje”*, representada através da Figura 7,

com o título *Meu corpo não é público*. A obra, representada pela imagem de um ônibus enquanto meio de transporte público sobreposta pela pintura de várias mãos denota um apelo para o fim de situações de abuso sofridas, de modo geral, pelas mulheres.

Figura 7 – Meu corpo não é público



Fonte: Bezerra (2019).

Olhando atentamente para a imagem, as mãos espalmadas e expostas com o auxílio de tinta nos remetem a um sentimento de desespero, a pedidos de socorro e, dessa forma, a estudante traz à tona o sofrimento que tantas jovens enfrentam ao serem abusadas, muitas vezes, inclusive, por pessoas próximas, ao clamarem por ajuda. Por meio dessa obra, a aluna nos induz a refletir acerca do quanto (não) estamos amparando nossas adolescentes diante dessas situações de abuso que elas vêm sofrendo.

Além de se submeter a isso, por vezes essas jovens ainda são apontadas como culpadas por todo o abuso que sofrem, o que acontece inclusive por parte das pessoas em quem elas mais confiam, como, em prantos por meio de áudio,

acrescenta uma das participantes deste estudo no relato em seu diário, conforme transcrito a seguir:

[...] eu lembro de quando, de quando a minha mãe soube do que aconteceu, que eu tava sendo abusada, e ela disse que a culpa era minha, sabe, eu não tinha culpa, eu não tinha, eu não tenho culpa do que aconteceu, quando, quando eu soube que ele faleceu, me deu um alívio muito grande, mas ao mesmo tempo sempre me deu muito medo. [...] E... até pouco tempo agora, é... eu tive contato com um primo meu, a outro primo, esse já era bem mais novo, teve uma vez que, quando eu era menor ele me colocou no colo e começou a alisar as minhas partes, e... a minha mãe viu e ela disse que a culpa era minha. É... eu não consigo entender por que o meu corpo que nunca fez nada pra ninguém parece chamar tanta atenção, por quê? (MONICA, 2020).

Percebemos com esse depoimento uma deturpação na atribuição da culpa pelo ocorrido, e a angústia que a estudante expressa por não se sentir acolhida pela própria mãe que, além de não a confortar, ainda piora o sofrimento ao transferir para ela uma responsabilidade que não lhe cabe.

Situações desse tipo desencadeiam mais conflitos em relação à autoestima dessas jovens, que, à medida que não se sentem acolhidas pela família em meio a tanto sofrimento, tendem a se questionar a respeito do seu próprio valor, e a se sentir cada vez mais inferiores em relação às outras pessoas à sua volta.

Para piorar essa situação, os registros nos diários solicitados sinalizam para várias situações em que os próprios familiares se posicionam de forma a ofender as estudantes, ferindo ainda mais a autoestima delas. Um exemplo disso é o depoimento de Maria (2020):

Tenho estrabismo desde dos 2 anos de idade, algumas tias ficavam rindo dos meus olhos e me chamavam de “bujãozinho”, acho que depois disso nunca mais encontrei autoconfiança/autoestima. É muito difícil olhar no espelho e pensar: “hoje acordei bonita, só preciso da minha aceitação.” Porque sempre me acho gorda/estranha. Sou muito paranóica!

O relato da aluna deixa claro o quanto os comentários dos familiares afetaram sua autoconfiança e sua autoestima, interferindo na sua forma de se enxergar diante do espelho, e de se relacionar com sua imagem corporal.

A respeito dessa influência familiar na forma de lidar com o corpo, Schilder (1999, p.196) ressalta que

[...] as crianças descobrem seus corpos através das palavras e das observações dos outros. A atitude dos pais [...] e os comentários das outras pessoas provocam na criança grande interesse pelo próprio corpo. As conversas familiares sobre saúde, aparência ou doença também podem aumentar o interesse da criança pelo seu corpo.

Nesse sentido, podemos supor que, da mesma forma que as atitudes dos familiares a respeito das questões de aparência pode aumentar o interesse da criança pelo próprio corpo, a depender do tipo dessas atitudes, é possível que elas desencadeiem desinteresse, e até mesmo algum tipo de aversão, repulsa ao corpo, resultando em uma relação negativa com a própria imagem corporal e, inclusive, a repetição desses comportamentos no futuro.

Da mesma forma, é bem provável muitos desses familiares que não se posicionam de forma acolhedora aos conflitos dessas jovens tenham experimentado ao longo de suas vidas sofrimentos que desencadearam o comportamento que apresentam hoje. Isso se aplica especialmente às mães, que possivelmente sofreram e ainda sofrem estruturalmente, muitas vezes vivenciando situações de machismo, cultura do estupro, sexualização precoce, invasão, abuso e julgamentos, processos tão enraizados em nossa sociedade.

Essa influência da família na forma de enxergar seu próprio corpo se fez presente no relato a seguir:

Outra coisa que me incomoda muito é o meu cabelo. Ele sempre foi liso desde criança, mas na adolescência ele mudou, começou a ficar ondulado, sem jeito, e eu comecei a achar ele feio. Minha mãe vivia dizendo pra eu passar a prancha, que meu cabelo tava horrível. [...] Minha mãe não admitia que eu não alisasse ele, dizia que ficava parecendo uma pessoa descuidada, relaxada, suja. [...] Então em comecei a alisar ele, a passar a prancha, e isso me deixou escrava dela. Eu não saía mais de casa sem o cabelo alisado, isso era horrível, porque eu acabava perdendo muito tempo quando lavava o cabelo, tinha que fazer isso bem antes da hora de sair de casa, porque tinha que esperar ele secar pra depois passar a prancha, e só então poder sair de casa. Sem contar as coisas que deixava de fazer por causa disso, tipo ir à praia ou fazer alguma atividade que me fizesse suar, porque isso iria fazer meu cabelo voltar ao normal, e eu tinha muita vergonha dele, tinha medo das pessoas verem como ele realmente era. [...] Acho que ter um cabelo natural é uma sensação de liberdade (MARISE, 2020).

Nesse registro, a estudante expõe o quanto o comportamento de sua mãe contribuiu para que ela desenvolvesse sentimentos negativos a respeito do seu corpo, levando-a a uma condição de sofrimento e dependência de um padrão de

beleza e, conseqüentemente, passando por privações para poder se manter dentro desse padrão.

Além disso, as imposições pela busca por esses padrões colocam, muitas vezes, essas meninas em uma condição de comparação com as demais, como foi apontado por Lucília (2020):

[...] eu não tinha muita... é, muitas permissões, assim, pra comprar, pra vestir o que eu queria, minha mãe não permitia, ela me tratava sempre como uma boneca, e eu não podia me vestir do jeito que eu queria, eu via as meninas super arrumadas, bonitas, com o corpo mais evoluído do que o meu. Aí você tem aqueles problemas, assim, tristes (LUCÍLIA, 2020).

O depoimento da estudante reflete o quanto ela se sente triste ao comparar o seu corpo com o de outras meninas, além de expor essa concepção de “corpo mais evoluído” como um modelo de beleza, e fica evidente que esse sentimento de inferioridade tem interferência do comportamento de sua mãe.

Nesse sentido, Bernard (2016) ressalta a força da influência familiar, especialmente de mães e pais, no processo de constituição da imagem corporal e das relações estabelecidas em torno dela, destacando, ainda, a condição de sujeição à qual tendemos a nos submeter mediante as cobranças desses personagens para que nos enquadremos nos modelos desejado e projetados por eles para nossa vida e, naturalmente, para os nossos corpos, levando-nos, muitas vezes, a desprezar nossos próprios desejos.

Essas cobranças e os seus respectivos impactos na vida dos jovens foi bem evidenciada nos discursos das participantes do nosso estudo. Um exemplo disso está na afirmação de Lucília (2020), ao expor seu sentimento em relação ao seu corpo em virtude dos julgamentos que recebia, especialmente, por parte de seus familiares: “Eu simplesmente detestava a minha aparência física por críticas principalmente da minha família”. Esse tipo de sentimento também foi expresso pelas demais participantes, como podemos constatar no exemplo a seguir:

Desde criança eu escuto entre minha mãe e minhas tias críticas feitas a corpos que fogem do que a gente considera um padrão. É como se todas nós, mulheres, tivéssemos a obrigação e uma luta incansável por alcançar esses modelos de corpos. “Temos que ser bonitas, custe o que custar”. Ser “feia” parece ser um crime, parece que você carrega um peso de trilhões de quilos por não ser visualmente como as pessoas gostariam que você e todos fossem. Isso gera uma pressão muito grande mim todos os dias (MARISE, 2020).

Através desse relato, ao desabafar a respeito da sensação de carregar um peso, fica evidente o tipo de pressão provocada pela imposição de um padrão de beleza, principalmente quando esse tipo de comportamento vem de pessoas que assumem um importante papel de influência na vida de alguém, como acontece com as relações familiares.

Corroborando com esse tipo de sentimento, Maria (2020) compartilhou no diário suas reflexões acerca dos padrões de beleza impostos em sua formação desde a infância:

Eu estava pensando que... muitas coisas do passado, quando você é criança, afeta o seu futuro, afeta quem você vai se tornar, como você vai se olhar. E... como a minha família sempre me convenceu que ser gordo é feio, que ser bujãozinho, ser baleiazinha e todos esses... esses nomes, que me deram assim a vida toda, sempre me afetaram. Eu lembro que os doze aos quatorze anos eu... vomitava bastante, quando eu comia, assim, eu sempre vomitava.

Nesse depoimento, a jovem, além de reconhecer as influências dos comportamentos dos familiares na construção da identidade e nas relações pessoais com a imagem corporal e a autoestima, nos permite observar os estereótipos estabelecidos pelos familiares da adolescente ao seu corpo, e o quanto isso a afeta emocionalmente, provocando sofrimento a ponto de vomitar após se alimentar. Nesse contexto, a jovem acrescenta, ainda:

[...] eu lembro que eu tinha engordado um pouco, aliás, eu sempre fui cheinha, baixinha, e... eu lembro que a minha tia tinha comentado comigo que eu tinha dado uma engordada e tudo mais, e... eu logo me senti mal, e assim, quando as pessoas reparam geralmente que você engordou um pouco, ou falam assim, isso sempre me incomodou, bastante. Eu lembro que ela me deu uma lição, de moral, falando que... eu não podia engordar, porque eu aí eu tava ficando uma mocinha, e nenhum menino ia olhar pra mim, e que eu tinha que ser magra, porque era feio ser gorda, era feio crescer e ser gorda, e... eu lembro que sempre foi assim, sempre houve comentários desse tipo, que ser gordo era ser feio, e que... pra alguém olhar pra você, pra você ser vista como uma pessoa bonita e tudo mais, você tinha que ter... um corpo padrão, assim, podemos dizer, magra e... isso sempre me magoou bastante (MARIA, 2020).

Mais uma vez, por meio desse relato, a estudante evidencia as relações estabelecidas socialmente entre ser gordo ou magro, ser baixo ou alto, e as concepções de beleza, reforçando a ideia de que, necessariamente para ser considerada bela, é preciso ser magra e alta.

Além disso, podemos notar que tipo de associação é feita entre ser bonito e ser aceito, ser querido e amado. Com esse tipo de discurso adotado, os familiares da adolescente reforçam ainda mais os sentimentos negativos na jovem que, ao não se identificar com o modelo de corpo apontado como ideal, tende a ter sua autoestima diretamente prejudicada.

Ainda sob esse ponto de vista estético, um outro tipo de padrão estabelecido em nossa sociedade, especialmente para as mulheres, está relacionado às características do cabelo, que partem de uma cultura eurocêntrica, estabelecendo a ideia de que um cabelo bonito — muitas vezes referenciado como “cabelo bom” — é o cabelo liso. Essa concepção transitou em vários momentos nos discursos das participantes do nosso estudo, como é o exemplo do relato a seguir:

[...] as minhas tias e a minha mãe sempre... foram mulheres que sempre disseram pra gente que um cabelo bom era um cabelo liso. E... mesmo assim eu nasci com um cabelo especificamente liso e com o tempo, temos o que eu tenho hoje, que é um cabelo crespo, cabelo cacheado, na verdade (MONICA, 2020).

Depoimentos desse tipo endossam a necessidade de novos estudos sobre o corpo que invistam em um cruzamento entre gênero e etnia/raça. Em um estudo recente, que teve como parte de seu *corpus* um grupo de estudantes do ensino médio do IFRN, Aquino (2020) abordou as relações entre corpo e etnia/raça, levantando reflexões importantes a respeito dos sentidos do corpo negro e discutindo as relações étnico-raciais no contexto escolar. Apesar de não apresentar uma aproximação conceitual com a Educação Profissional, o estudo já representa um avanço desse tipo de cruzamento.

Contudo, é preciso avançar ainda mais nessas discussões que relacionem essa problemática com a Educação Profissional no IFRN. Isso foi reforçado também na exposição *Arqueologia do “Hoje”* por uma aluna do Ensino Médio Integrado, por meio da Figura 8, intitulada *Diversidade capilar*. A obra apresenta a imagem de oito cabeças com representações de cabelos diferentes.

Figura 8 – Diversidade capilar



Fonte: Bezerra (2019).

Analisando a obra da estudante, podemos concluir que as bocas pintadas de vermelho sugerem que os retratos são todos de mulheres. Além disso, o fato de as bocas constituírem os únicos traços apresentados nos rostos desenhados nos leva a compreender que a intenção da estudante foi sinalizar que sua criação tinha a intenção de destacar a variedade de cores, tamanhos e texturas capilares das mulheres retratadas, representado, como o próprio título já sugere, a diversidade de características que os cabelos podem possuir em nossa sociedade.

Nesse sentido, a pintura representa uma provocação para o reconhecimento dessa diversidade, bem como um alerta para a necessidade de que as mulheres em geral aceitem que seus cabelos têm valor, independente das características que eles possuem, convidando todas a se aceitarem, assumirem suas particularidades e se libertarem dos padrões socialmente impostos.

Além das características do cabelo, outro atributo de origem eurocêntrica que também é adotado pela nossa sociedade como modelo ideal está relacionado às cores da pele e dos olhos. É comum ser feita uma associação entre cores claras,

tanto de pele quanto dos olhos, à concepção de beleza. A respeito disso, Monica (2020) acrescenta:

Meu pai, ele é uma pessoa de olhos claros, e a minha mãe tem olhos escuros, castanho escuro, então eu puxei, as faces, as feições da minha mãe. [...] pra mim sempre foi muito ruim porque, teve épocas que eu queria muito ter o olho claro, pá, pra poder ser aceita pelas pessoas. Eu, me converti numa igreja evangélica, e eu vivia orando, pedindo a Deus pra ter o olho claro e pra ter o cabelo grande, porque, cabelo grande era uma coisa muito bonita e valorosa pras pessoas, valorizada, na verdade, pras pessoas, e se eu tivesse o olho claro eu seria aceita com muito mais facilidade.

O registro da estudante demonstra o desejo de adquirir as características de um padrão para atingir a valorização e aceitação das pessoas. Como já discutimos anteriormente, esse tipo de percepção tende a desencadear nessas jovens uma busca incessante por se enquadrar nos modelos impostos como ideais, em busca de reconhecimento. Conseqüentemente, quando não conseguem alcançar os modelos desejados, essas jovens tendem a se sentirem inferiores e vivenciar situações de sofrimento.

Esse tormento muitas vezes pode provocar um distanciamento dessas jovens dos seus familiares, à medida em que se sentem rejeitadas e inferiorizadas por quem mais deveria apoiá-las, conforme evidenciado no depoimento de Acácia (2020):

Algo que sempre evitei foi comprar roupas, eu gostava a princípio porque eu podia passar um tempo com a minha mãe, mas me sentia péssima ao ouvir – o que acontecia com certa frequência – que ela tinha que procurar em todas as lojas da cidade uma roupa que coubesse em mim. Que gente “gordinha” não tinha muito direito de escolher, tem que usar o que serve. Depois de um tempo comecei a querer evitar as reuniões de família, deixei de tentar conversar com meus pais sobre o que acontecia na escola e sobre como me sentia com o meu corpo. Eu havia cansado de ouvir de todas as babás que passaram pela minha casa, havia cansado dos olhares.

O discurso da jovem traz à tona novamente a associação entre ser gorda e ser feia. Podemos observar através dele, também, o desejo inicial da estudante de se aproximar, de estabelecer conexão com sua mãe. Contudo, mediante o comportamento negativo de sua genitora ao longo dos anos em relação ao seu corpo, a adolescente acabou por se afastar cada vez mais.

Além disso, mais uma vez nos discursos aparece a relação dos sentimentos das participantes com os olhares dos outros à sua volta, o que reforça o quanto os

espelhos sociais são relevantes na constituição das relações dessas jovens com a imagem corporal, especialmente quando representam os olhares e julgamentos de pessoas próximas, como os familiares. Corroborando com isso, Acácia (2020) afirma:

Acredito muito que os meus sofrimentos em relação ao meu corpo tem causa em eu não ter recebido apoio quando criança. Porque eu assumi que tudo o que diziam sobre mim era verdade. Eu não tinha autoestima e sentia que a culpa era minha porque sofria, porque eu precisava ser mais “forte” e não perder tempo com besteiras. Se eu tivesse crescido com outro tipo de pensamento, talvez tivesse sido menos doloroso.

Dessa forma, o relato da estudante, aliado aos discursos das demais jovens investigadas, só reforça o quanto os pensamentos e comportamentos dos familiares são capazes de interferir, positiva ou negativamente, nas relações que essas jovens findam por estabelecer com seus corpos e, conseqüentemente, no desenvolvimento de sua autoestima.

Diante do disposto até aqui, compreendendo que os documentos norteadores da Educação Profissional apontam a formação integral como um de seus princípios, reconhecendo-a como o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais, que permite pensar a educação do ser humano em sua omnilateralidade, incluindo, portanto, o corpo em sua polissemia, consideramos que os conflitos estabelecidos mediante a complexidade dessas relações familiares das estudantes podem ser combatidos por meio de práticas pedagógicas que propiciem a formação humana integral dessas adolescentes, interferindo positivamente em suas relações com a imagem corporal.

Nesse sentido, analisaremos na subseção seguinte os relatos das estudantes que apontam para as situações de acolhimento dentro do IFRN, bem como as suas vivências de práticas pedagógicas reflexivas especialmente proporcionadas pelo componente curricular Educação Física na instituição, e o conseqüente empoderamento adquirido pelas jovens em meio a essas experiências.

4.3 A OMNILATERALIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRN: O EMPODERAMENTO CORPORAL DAS ESTUDANTES

Em um estudo realizado por Pacheco, Nonenmacher e Cambraia (2020), com um grupo de discentes do Ensino Médio Integrado, visando investigar os fatores

que poderiam causar sofrimento e adoecimento mental relacionados ao contexto escolar, os estudantes apontaram que as experiências vivenciadas no ambiente escolar podem desencadear uma série de conflitos e sofrimentos emocionais. Contudo, os resultados obtidos destacaram também o importante papel que as relações interpessoais desenvolvidas dentro da instituição assumem no enfrentamento desses conflitos, sejam eles provenientes de situações internas ou externas ao convívio escolar.

Ao encontro dessas informações, os relatos registrados pelas participantes do nosso estudo nos diários construídos, no que diz respeito ao modo de se relacionar com a escola, evidenciam que as estudantes estabeleceram um forte vínculo emocional com o IFRN, de modo a se referirem inúmeras vezes à instituição como uma extensão de seus lares, transcendendo a relação restrita de ensino-aprendizagem de conteúdos meramente cognitivos comumente atribuída ao ambiente escolar. E muito desse vínculo, conforme observamos nos discursos das estudantes, está atribuído ao acolhimento recebido de diferentes maneiras no instituto e sinalizado por elas nas diversas situações de sofrimento relatadas.

Podemos constatar essas informações no depoimento de Maria (2020):

O IF se tornou a minha segunda casa. Em 2017, quando estava chegando perto do primeiro dia de aula, eu tinha noção, que a minha vida iria mudar bastante, mas eu sabia que seria bastante difícil, eu tava passando por uma fase bastante difícil, que eu descobri que realmente tinha transtorno de ansiedade, e... tava usando medicamentos, fazendo tratamento, e sabia que eu... tava passando por várias crises, e... o IF me trouxe também uma família, pessoas que... comecei a conviver, as vezes mais tempo do que as pessoas de casa, com certeza. E... eu conheci realmente o que era a amizade, lealdade e como ser alguém melhor, com certeza eu evolui bastante. E eu sou muito grata por tudo que o IF me proporcionou, e proporciona, ainda.

Esse trecho do diário construído pela estudante evidencia que as relações sociais estabelecidas dentro da instituição foram favoráveis para que a jovem se sentisse acolhida e confortada diante dos conflitos emocionais que enfrentava ao ingressar, favorecendo seu amadurecimento.

Essa atribuição do IFRN como segunda casa, bem como a menção à importância das relações estabelecidas em sua permanência na escola, também foram demonstradas no trecho a seguir, do diário de Silvia (2020):

O IFRN me trouxe tantas sensações que eu nem consigo definir ao certo o que tive com ele. Mas com certeza ele representa uma segunda casa, choramos de alegria, de tristeza e até mesmo de arrependimento, nos enxergamos como realmente somos, brigamos, fazemos as pazes, nos aceitamos e aprendemos sem nem perceber, vai muito além de uma instituição.

Por meio desse depoimento, a estudante reforça a importância da instituição em sua vida, e atribui parte de sua evolução pessoal ao processo de desenvolvimento omnilateral propiciado pelo IFRN. Além disso, as situações de pluralidade cultural vivenciadas dentro do instituto estiveram presentes em vários trechos do material construído pelas estudantes, concepção que vai ao encontro das propostas apresentadas no PPP/IFRN, como é o exemplo a seguir:

De início o IFRN foi apenas uma oportunidade de ter uma educação melhor. Todavia, quando ingressei no instituto, me vi cercada de pessoas bem diferentes de mim, com diferentes pensamentos, culturas, o que me fez crescer muito. O IFRN representa para amadurecimento, não só profissional e acadêmico, mas principalmente humano. O IFRN me ensinou e me ensina muito, nunca vou deixar isso para trás, faz parte de mim (ACÁCIA, 2020).

Esse vínculo afetivo construído pelas estudantes com a escola está, em geral, associado às situações de acolhimento vivenciadas e relatadas por elas ao longo dos seus registros, que assumem um importante papel no processo de aprender a lidar com os sentimentos negativos que essas jovens vivenciaram, assim como nas suas relações com os conflitos de autoimagem, como relata uma das meninas:

O IF é a minha mãe e o meu pai. É uma relação que vai bem além de uma educação de qualidade; dentro do IF eu vivi muitos processos, bons e engrandecedores, outros desconfortáveis, mas com descobertas importantes. Dentro do campus eu entendi sobre corpo, gênero, classe, sobre espaço e que todas essas coisas se relacionam comigo. O IF representa níveis bem altos de um sentimento intenso que chamo de amor e gratidão. Houve momentos muito importantes pra o meu descobrimento corporal dentro do campus. Questões de aceitação da minha pele, seja ela acneica ou de raça, o if sempre esteve muito presente. Procurei muitas vezes Ana Lúcia (psicóloga do campus) pra falar sobre o meu desconforto a respeito do meu corpo, as comparações que sempre alimentei a respeito de outras belezas singulares, sobre a necessidade de me aceitar antes que de esperar que as pessoas me aceitem, do meu medo e insegurança nas relações pessoais. Todas essas coisas o if fez parte e, particularmente, classifico como todas relacionadas ao corpo. Recebi diversos apoios. As meninas da assistência social, minhas professoras e muitas amigas minhas sempre estiveram me ajudando a moldar a visão que tenho sobre meu corpo (MONICA, 2020).

Dessa forma, ao mencionar que dentro da instituição vivenciou aprendizagens a respeito do corpo, questões de gênero, diferenças de classe etc., a estudante confirma a efetivação do desenvolvimento integral propiciado pelo IFRN. Além disso, ela destaca o papel do instituto no estabelecimento de uma relação favorável com sua imagem corporal.

Além disso, Monica declara o quanto algumas personagens foram fundamentais nesse acolhimento, apontando o papel da psicóloga da instituição, bem como as assistentes sociais e professoras na sua reformulação das atribuições que eram dadas por ela mesma à sua imagem corporal. Essa afirmação reforça o papel da Assistência Estudantil no desenvolvimento das práticas pedagógicas integradoras propostas pelo PPP/IFRN, e nos aponta o importante papel dessa integração para que as estudantes se sintam acolhidas e possam iniciar um processo de empoderamento.

Nesse sentido, os resultados da nossa pesquisa corroboram com o estudo de Pacheco, Nonenmacher e Cambraia (2020), que evidenciou a percepção de um grupo de estudantes do Ensino Médio Integrado a respeito da importância do apoio dos psicólogos no processo de aprender a lidar com seus conflitos e no combate ao adoecimento mental. Essa percepção é legitimada nos relatos de todas as estudantes que, de forma flutuante, apontam o papel transformador que a Assistência Estudantil do IFRN assumiu em suas vidas, especialmente em relação aos seus sofrimentos e desenvolvimento da autoestima, como pode ser reforçado pelos relatos das estudantes a seguir:

Ana Lúcia - a psicologia do campus - me ajudou a perceber que eu posso seguir em frente e transformar o que um dia me feriu em algo bom (ACÁCIA, 2020).

Eu tenho ansiedade e sempre tive problemas com a minha autoestima e no primeiro e segundo ano, principalmente, eu ficava sempre em crise pelo IF, isso entre 2017 e 2018, e uma pessoa que sempre me ajudou a resolver sobre essas questões foi Ana Lúcia, então eu sempre contei com o apoio dela quando eu tava meio em desespero, porque é bastante difícil falar sobre os meus problemas com outras pessoas, até mesmo com amigos eu tenho bastante dificuldade (MARIA, 2020).

Corroborando com esses relatos, uma das estudantes se refere também à psicóloga como elemento central no processo de autoaceitação e amadurecimento, e acrescenta, ainda, entre as personalidades atuantes nesse processo, a figura da

professora de Educação Física, o que nos leva a presumir que esse componente curricular assume um lugar significativo entre as práticas pedagógicas emancipatórias e empoderadoras da instituição:

Nesse ponto a professora de educação física foi muito importante pra mim, e a psicóloga também, que me ajudou a ir aos poucos voltando a ser quem eu era de verdade. Eu vou sair do IF muito melhor, mais forte e mais madura que entrei, e devo muito isso a essas duas mulheres, que fizeram diferença na minha vida e nem sabem. O IF é um lar que me acolheu e me fez crescer (MARISE, 2020).

Da mesma forma, outra participante do nosso estudo relembra momentos de sofrimento que precisou enfrentar em relação ao seu corpo em um período de sua vida, e destaca, além do suporte emocional dado pela psicóloga e pelos professores, o conforto que encontrou diante dos posicionamentos e discussões realizados pelos servidores em geral da instituição e do desenvolvimento de práticas pedagógicas oferecidas no sentido de refletir a respeito dos padrões corporais estabelecidos socialmente, conforme o relato que destacamos a seguir:

Passei uma fase muito chata em relação ao meu corpo, houve um ano que eu não estava conseguindo lidar com meus sentimentos e emoções de jeito nenhum, me sentia tão sobrecarregada e tinha momentos que só queria um ombro para deitar a cabeça. Foi quando emagreci muito e fiquei me sentindo horrível, todo mundo comentava, sempre vai ter pessoas para falar besteiras ou zombar quando não estamos bem, é incrível como ainda a empatia faz tanta falta em pleno século XXI. Como vinha uma mistura de sentimentos, toda aquela crise de ansiedade que me sufocava, a desconfiança... Eu recorria a Ana Lúcia (a psicóloga), não era em todas as crises que eu a procurava, mas ela fazia questão de me acompanhar. Sem falar nas palestras, que realmente eram todas muito tocantes. Em relação aos professores, técnicos e direção, vemos muita diversidade. É óbvio que a mente da maioria é bem atualizada em relação aos padrões do nosso corpo, vemos isso em conversas e até mesmo em observações feitas em sala de aula, e isso é muito confortável (SILVIA, 2020).

Esse depoimento nos possibilita inferir que o IFRN se preocupa em promover ações pedagógicas críticas e reflexivas a respeito das questões referente ao corpo e à imagem corporal.

Contudo, as mudanças no modo de pensar e agir em relação ao corpo não é imediata ao ingressar na instituição. Pelos relatos apontados pelas estudantes, percebemos que nos anos iniciais, ainda imersas nos conflitos em relação aos seus corpos, as jovens vivenciaram momentos de sofrimento diante de algumas

situações, e isso esteve presente nos diários construídos pelas participantes, como apontado no exemplo a seguir:

Eu lembro que a minha primeira experiência em que eu fiquei meio em pânico foi quando teve a primeira prática de Educação Física, no primeiro ano, em 2017, que foi na piscina, e eu odeio tirar o óculos, eu não consigo tirar o óculos porque eu tenho vergonha do meu estrabismo, eu sempre tive vergonha. E também veio a questão do corpo, de não me sentir à vontade de estar de biquíni, de maiô, na frente de outras pessoas, e eu tenho essa dificuldade, não só por ser na escola, mas também em praias, em outros lugares que eu precise ficar assim, porque eu tenho muita vergonha de mostrar meio que minhas fraquezas. Então essa foi minha primeira experiência que eu acabei fugindo de participar de uma coisa que parecia ser bastante legal, me enturmar mais com as pessoas da minha turma, mas uma coisa que eu não consegui fazer, por medo, por vergonha. E eu me arrependo sim de não ter feito, mesmo com óculos, como teve várias pessoas que fizeram isso. Então, foi a primeira situação que eu passei que me deixou com bastante vergonha (MARIA, 2020).

Nesse discurso, a jovem deixa evidente a percepção de seu corpo como uma de suas fragilidades, além de deixar nítida a vergonha que sente do próprio corpo e o medo da exposição diante do espelho social, seja interna ou externamente ao ambiente escolar.

Em consequência desse sofrimento, a estudante se sujeita a uma situação de privação, desperdiçando a oportunidade de vivenciar uma experiência gratificante e de estabelecer as relações sociais possibilitadas por esse momento, como ela mesma descreveu.

Uma outra situação comum relatada nos diários, além dos momentos na piscina, diz respeito às práticas corporais de Educação Física direcionadas ao conteúdo Dança, como na narração a seguir:

[...] quando foi na parte da dança eu acabei não dançando por pânico de ver tanta gente e ver que várias pessoas estariam me observando, e isso me deixou com bastante medo e eu acabei não participando. Coisas que eu queria ter participado, mas por medo de ser julgada pelas pessoas, é um trauma meu, então eu acabo desistindo de fazer coisas que eu ia gostar. Aliás, eu tenho certeza que eu iria gostar da experiência, como todo mundo que participou gostou (MARIA, 2020).

Por meio desse depoimento percebemos o conflito da estudante ao se sentir exposta diante de vários espelhos. Mais uma vez a preocupação com os olhares e os julgamentos dos outros se faz presente na narrativa dessas jovens, destacando

o quanto se posicionar diante os espelhos sociais, em geral, nos remete à sensação de desconforto.

Além disso, nos dois relatos apresentados por Maria (2020), a aluna demonstra um arrependimento por não ter se permitido naquele instante sair da zona de conforto e participar das vivências, o que demonstra uma outra relação estabelecida atualmente com seu corpo e a maturidade adquirida desde o momento em que as situações relatadas aconteceram.

Essa mudança de comportamento é notória em vários trechos dos diários das participantes deste estudo. Através deles foi possível perceber que, à medida que elas vivenciaram a diversidade de práticas pedagógicas reflexivas a respeito das questões do corpo, oferecidas especialmente pela Educação Física, a forma de lidar com seus conflitos foi mudando, e as estudantes foram construindo uma nova relação com suas imagens corporais, o que nos leva a crer que a instituição vem colocando em prática suas concepções teóricas apresentadas, tanto na PTDEM desse componente curricular, quanto no PPP/IFRN (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012a; 2012b).

Nesse sentido, indo de encontro ao comportamento de Maria nesses últimos depoimentos, Acácia (2020) compartilhou conosco uma atitude diferente diante de uma situação equivalente. A jovem expôs seus sentimentos ao se permitir vivenciar uma das práticas pedagógicas propostas pelos professores de Educação Física, em que os alunos deveriam se apresentar em grupo em uma mostra de dança para o público interno e externo à instituição:

Isso foi difícil. [...] Foi uma das coisas mais difíceis que eu fiz no IFRN. Um grande apoio para mim foram os professores de educação física, a psicóloga e alguns poucos amigos. Me surpreendeu muito como eles não agiam como se tudo o que se passasse dentro de mim em relação ao meu corpo fosse qualquer coisa. Eles realmente deram importância. Fez toda a diferença que pessoas acreditassem naquilo que acontecia comigo quando eu tantas vezes queria negar e me esconder. Eles me ajudaram a assumir a realidade e seguir em frente.

Através desse depoimento, podemos notar a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipadoras no processo de desenvolvimento integral dessas estudantes, assim como o relevante papel assumido pelos personagens que constituem a instituição de ensino no sentido de acolher e apoiar as adolescentes diante das suas inseguranças e empoderá-las em direção à aceitação corporal.

Ainda a respeito disso, mais uma estudante acrescentou o registro da experiência vivenciada em outra prática pedagógica proporcionada pelo componente curricular Educação Física, especialmente direcionada a refletir e discutir sobre as questões relacionadas ao corpo, aos padrões de beleza e às relações de sofrimento experimentadas em meio a tudo isso:

Antes de entrar pro IF eu sofria muito pra aceitar o meu corpo e meu cabelo. Na escola antiga, ninguém nunca tinha visto meu cabelo natural. Mas quando entrei no IF, muita coisa mudou. Acho que o momento mais marcante pra mim sobre isso foi nas primeiras semanas, uma das primeiras aulas de educação física, quando a professora fez um debate com a turma sobre essas questões de corpo e fez a gente refletir sobre o que é beleza e porque a gente precisa ficar se inserindo em um padrão que a sociedade impõe. Essa aula foi muito importante na minha turma, mexeu com todo mundo, muitas pessoas falaram sobre coisas que eu nem imaginava que elas passavam, achava que só eu sofria com tanta coisa sem importância. Era muita gente chorando e contando sobre seus problemas sobre o corpo (MARISE, 2020).

A narrativa da estudante retoma a dificuldade de aceitação sofrida por ela antes de ingressar no IFRN, e deixa claro o papel que a instituição assumiu para que esse cenário mudasse. Nesse sentido, o relato aponta que durante essa experiência, os estudantes puderam compartilhar seus sentimentos e perceber que não eram os únicos a sofrerem com a imagem corporal, e essa percepção sensibilizou a jovem, despertando nela empatia e respeito às diferenças, conforme acrescenta a seguir:

[...] ali eu percebi que eu não era a única a sofrer com meu corpo, e entendi como a gente pode deixar as pessoas interferirem na nossa vida, e que isso não é legal. Essas aulas foram fundamentais pra eu entender que eu sou como sou e tá tudo bem. Foi importante tbm pra eu aceitar as outras pessoas como elas são, e pra elas me aceitarem e respeitarem como eu sou (MARISE, 2020).

Percebemos, portanto, que essa vivência foi fundamental para desencadear na adolescente um processo de aceitação do próprio corpo. Além disso, ela completa o relato destacando o papel dessa prática pedagógica no sentido de estabelecer um fim na privação de momentos gratificantes e significativos antes reprimidos pelos conflitos com o próprio corpo, processo ao qual ela atribui a sensação de liberdade:

Isso foi tão importante que eu deixei de alisar o cabelo, agora uso ele natural e isso foi uma das melhores coisas que me aconteceram desde que entrei no IF. Não dá pra explicar a sensação de liberdade que é tomar banho e sair de casa com o cabelo molhado, sem ter que ficar esperando um tempão pra ele secar e depois ainda ir fazer a prancha. Com isso eu voltei também a curtir coisas que eu não mais fazia antes, voltei a ir pra praia, tomar banho de mar, a participar das aulas práticas de educação física, comecei até a praticar esporte e nunca perdi uma aula na piscina, que eram as que eu mais gostava (MARISE, 2020).

Dessa forma, fica evidente a contribuição do IFRN para que as estudantes reflitam sobre os padrões de beleza vigentes, além do quanto as práticas corporais desenvolvidas na instituição podem fomentar a emancipação corporal dessas jovens, provocando a conscientização do valor de seus corpos, independente das aparências, conferindo-lhes autoconfiança e contribuindo para sua autoestima.

Além disso, os relatos das estudantes nos levam a perceber que as práticas pedagógicas de Educação Física apresentadas estão de acordo com a PTDEM desse componente curricular, que propõe o desenvolvimento de atividades educativas que permitam a análise crítica sobre as questões referentes às imagens do corpo, assim como a formação de sujeitos críticos, autônomos e empoderados (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012b).

Esse empoderamento atribuído por meio de práticas pedagógicas críticas, reflexivas e emancipadoras esteve explícito nos diários de todas as participantes de nosso estudo. Um exemplo disso é o relato a seguir:

Aprender sobre meu corpo foi uma das melhores coisas que o IF me ensinou, porque foi uma coisa pra minha vida, mudou minha vida. Hoje eu não fico olhando pras outras meninas e querendo ser igual, ou julgando elas como são. Eu olho pras outras pessoas e respeito elas como elas são, e sei que por trás de qualquer corpo que possa parecer fora do padrão pode ter alguém muito especial (MARISE, 2020).

Analisando esse trecho do diário de Marise, podemos notar a importância atribuída pela jovem às aprendizagens propiciadas pelas práticas desenvolvidas no IFRN. Além disso, a estudante expressa o reconhecimento e respeito à diversidade de corpos, bem como a percepção de que não há necessidade de tentar se enquadrar em um padrão de beleza para ter seu valor reconhecido.

Essa percepção foi também expressada por uma estudante do Ensino Médio Integrado na exposição *Arqueologia do “Hoje”*, através da Figura 9, intitulada O

único padrão ideal é o seu!, que exhibe imagens de sete corpos com diferentes características.

Figura 9 – O único padrão ideal é o seu!



Fonte: Bezerra (2019).

Observando com cuidado a imagem, percebemos a preocupação que a artista teve ao apresentar modelos de corpos que representam os padrões de beleza estabelecidos atualmente em nossa sociedade, mas também outros modelos que destoam desse padrão, nos chamando a atenção para a beleza que há em todas as personagens exibidas.

Dessa forma, a obra representa um protesto à concepção comumente propagada de que somente os corpos dentro desse parâmetro padronizado podem ser considerados bonitos, nos provocando a romper com os valores sociais popularizados nos dias atuais e reconhecer que todas as pessoas, independente da sua aparência, têm o seu valor.

Expressões dessa natureza, tais como tantas outras resultantes dessa exposição e apresentadas ao longo do nosso estudo, reforçam o pensamento

crítico, a quebra de paradigmas, a emancipação e o empoderamento adquiridos pelos estudantes do IFRN em relação às concepções de corpo,

Nesse sentido, as participantes do nosso estudo relatam que atualmente possuem uma melhor relação com suas imagens corporais, lidam melhor com o espelho e não se sentem mais intimidadas pelos corpos de outras mulheres, nem com os olhares atribuídos aos seus próprios corpos, como observamos nos depoimentos a seguir:

Hoje é menos difícil me olhar no espelho, tomar um banho mais demorado, escolher uma roupa, antes não. [...] sair na rua é algo natural, eu até gosto e não fico me comparando com cada garota que eu encontrar. Mas tudo ainda é um processo que eu vou vivendo aos poucos. [...] Parei de querer mudar o meu corpo para que me aceitassem ou me amassem. Hoje eu consigo receber elogios e acreditar que são sinceros. Eu me perdoei por todos os anos que maltratei o meu corpo com a comida ruim. Me perdoei por muita coisa e perdoei o meu corpo também, ele é minha casa e preciso cuidar bem dele. Não o mutilo mais e tento aos poucos ter uma vida mais saudável, dessa vez não para ter o corpo socialmente aceito, mas porque eu quero ser quem eu sou, a melhor pessoa que eu posso ser. [...] A medida que fui me amando fui ganhando mais autonomia sobre mim mesma e senso de responsabilidade, parei de colocar toda a “culpa” na minha história pelo meu sobrepeso e a minha baixa autoestima. Comecei a não ver mais a minha dor como a pior de todas (ACÁCIA, 2020).

[...] minha autoestima mudou bastante, eu consegui crescer, não tem medo de ser eu mesma, de falar as coisas que eu penso, agir do jeito que eu quero, sem medo nenhum da opinião alheia. É... me sinto muito melhor comigo mesma hoje, não importa tanto se eu não sou boa o bastante, ou alguma coisa assim. Tá tranquilo do jeito que está. [...] Tudo isso passou e mesmo que venham me dizer algo ruim, não ligo pq já aprendi a gostar de quem eu sou e não troco o meu gosto pelo alheio (LUCÍLIA, 2020).

Esse empoderamento, como constatamos de forma geral nos diários construídos pelas participantes do nosso estudo, é oriundo de diversas práticas pedagógicas desenvolvidas pela Educação Física, pelo Serviço de Psicologia e pela Assistência Estudantil em geral, favoráveis à formação integral que findam contribuindo para melhores relações dessas jovens com suas imagens corporais e, propiciando-lhes maior autoconfiança e autoestima.

Além disso, os relatos sinalizam também para as melhorias estabelecidas nas relações entre essas estudantes com seus familiares, um tipo de conflito que, conforme discutimos anteriormente, pode provocar sofrimento e uma série de conflitos que se estenderão por toda a vida. Um exemplo disso é a declaração de uma das participantes:

Hoje me sinto melhor em casa, consigo dialogar melhor com meus pais. [...] Depois de algumas coisas difíceis, de muitas crises de ansiedades, muitas discussões e de muitas conversas com a psicóloga, fui me abrindo aos meus pais, e isso mudou muito a forma que eu me via, o que não significa que do dia pra noite eu mudei a forma que eu via o meu corpo, mas acho que posso dizer que a partir daí eu fui me sentindo mais amada e me odiei menos. A minha casa hoje é realmente a minha casa toda, hoje eu não passo mais o dia inteiro dentro do quarto chorando ou tendo pensamentos ruins sobre mim mesma (ACÁCIA, 2020).

O fato é que, ao que tudo indica, as práticas pedagógicas oferecidas pelo IFRN, em especial aquelas oferecidas no componente curricular Educação Física relacionados às questões corporais, propiciam nessas jovens, ao longo do seu tempo na instituição, uma favorável mudança de pensamento e de comportamento diante dos aspectos de sofrimento presentes nos relatos, como apontado no registro a seguir:

[...] eu só consigo dizer que eu não sou mais a pessoa que eu era, e eu espero não continuar sendo a pessoa que eu sou hoje, quer sempre ter a oportunidade de mudar, e aceitar o corpo que eu tenho, e entender que eu posso ser amada, que eu tenho muito amor pra dar, e entender que alguém que irá me encontrar um dia entenda tamanha imensidão que eu sou. A imensidão que eu sou como mulher, a imensidão que eu sou com os meus conhecimentos, a coragem que tem em mim. Eu quero levantar outras pessoas, saber ter as palavras certas no momento certos e dizer que o meu corpo não pertence a ninguém, o meu corpo não faz mal pra ninguém, o meu corpo faz um bem em ser o que ele é (MONICA, 2020).

Por meio desse discurso, fica evidente a maturidade adquirida pela estudante ao longo das experiências propiciadas pelas práticas pedagógicas do IFRN. Esse tipo de evolução se faz perceptível em diferentes trechos do seu diário, e se potencializa no momento em que a estudante compartilha conosco uma imagem de seu corpo, apresentada na Fotografia 1.

Analisando a foto, percebemos a exposição da imagem real do corpo da estudante, que se permitiu exibir de forma real, sem uso de artifícios para deturpar possíveis detalhes que talvez a incomodassem anteriormente, o que representa a constituição de uma relação favorável com sua imagem corporal.

Fotografia 1 – Meu corpo



Fonte: Diário de Monica (2020).

Corroborando com essa interpretação, ao compartilhar o arquivo da imagem, a jovem acrescentou que atualmente estabeleceu uma boa relação com a sua imagem, e que se sente completamente empoderada e livre dos preconceitos e sofrimentos que a dominavam anteriormente, e atribui esse amadurecimento às vivências oportunizadas pelo IFRN em sua formação.

A respeito dessas vivências, o fato é que, via de regra, a análise dos diários nos apontou o protagonismo das figuras da psicóloga e dos professores de Educação Física, que foram predominantemente apontados como importantes personagens no intermédio das relações entre esses jovens e os conflitos que os afligem, especialmente quanto à imagem corporal. Isso que nos alerta para a necessidade de integração entre as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula e aquelas que acontecem em outros espaços-tempos institucionais, visto que,

em geral, os relatos sinalizam que essas ações acontecem de forma fragmentada, indo de encontro à proposta integradora defendida pelo PPP/IFRN.

Ademais, em diferentes momentos dos diários construídos, percebemos a presença da Educação Física como um componente curricular central no processo de desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas às reflexões sobre as questões relacionadas ao corpo e suas relações sociais, o que destaca a sua relevância no desenvolvimento da emancipação e do empoderamento dos estudantes em geral.

Nesse sentido, a análise dos diários nos sinalizou que, ao longo do tempo de sua formação na instituição, as estudantes adquiram autonomia, capacidade crítica, autorrealização e empoderamento mediante os conflitos vivenciados interna e externamente à escola, corroborando com o disposto nos documentos norteadores da Educação Profissional e especialmente no PPP/IFRN (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012a), que propõe a adoção de práticas pedagógicas que compreendam o ser humano de forma omnilateral e multidirecional, e contemplem seu desenvolvimento tanto nos aspectos cognitivos, como físicos e emocionais.

Contudo, alguns trechos dos relatos nos sinalizam a necessidade da aplicação de abordagens relacionadas ao corpo vinculadas a outros componentes curriculares, bem como propiciadas por outros atores, além dos professores de Educação Física e a psicóloga, no processo de formação oferecido pela instituição, como destacado a seguir por Marise (2020):

Eu acho que esse é um assunto tão importante, que devia ser tratado mais por outros professores, por outras áreas também, não só a educação física. Tá certo que a educação física fala mais sobre o corpo e tal, mas tem outros professores que também podiam falar sobre isso. O corpo faz parte da história e da vida gente, e o IF forma a gente pra vida.

Esses apontamentos nos levam a compreender que, no processo de ensino e aprendizagem oferecido pelo IFRN, é importante investir de forma mais contundente no desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras e interdisciplinares.

Nesse sentido, apesar de compreendermos que as questões corporais correspondem a uma temática inerente à Educação Física, precisamos reforçar que é papel do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional o desenvolvimento de

práticas pedagógicas não fragmentadoras, em oposição às perspectivas reducionistas de educação, considerando a educação do corpo no contexto da politecnia, superando a fragmentação entre trabalho intelectual e manual, com o intuito de promover a formação omnilateral dos estudantes, (ARAUJO, 2013; 2014; ARAUJO; FRIGOTTO, 2015; MACIEL, 2018; MARINHO, 2012; MARX, 1982; 1996; 2010; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

5 REFLEXOS FINAIS

O que é espelho? É o único material inventado que é natural. Quem olha um espelho, quem consegue vê-lo sem se ver, quem entende que a sua profundidade consiste em ele ser vazio, quem caminha para dentro de seu espaço transparente sem deixar nele o vestígio da própria imagem – esse alguém então percebeu o seu mistério de coisa.

(CLARICE LISPECTOR, 1999)

No desenvolvimento deste estudo, buscamos compreender as relações existentes entre a formação humana integral aventada pelas práticas pedagógicas de Educação Física na Educação Profissional e a imagem corporal dos estudantes do Ensino Médio Integrado, relações essas que constituíram, portanto, nosso tema central.

Inicialmente percebemos, por meio desta pesquisa, que a filosofia da práxis vislumbra o corpo sob uma ótica sensível, reconhecendo a importância da educação corporal na formação humana integral, ficando explícita a concepção geral de educação como a unidade entre educação mental, corporal e tecnológica.

Além disso, mediante esta investigação, compreendemos a imagem corporal como um fenômeno social influenciado por diversos fatores intrínsecos e extrínsecos, que ultrapassa os limites do corpo e as fronteiras anatômicas, envolve todas as relações de uma pessoa com o seu próprio corpo, e parte de uma relação do indivíduo com ele mesmo e com os outros.

Identificamos, também, o espelho como um elemento importante na construção da imagem corporal, que constitui uma ferramenta de busca narcísica pela identificação com outros corpos, que muitas vezes pode ser representado pelo reflexo emitido pelos olhos dos outros sobre o nosso corpo, um fenômeno que se evidencia ainda mais na adolescência, período em que se encontram os estudantes ingressantes no Ensino Médio Integrado do IFRN, caracterizado, sobretudo, por uma fase de significativas mudanças no contexto de vida desses jovens que os tornam mais vulneráveis às influências sociais e culturais estabelecidas em suas relações com o mundo e, conseqüentemente, com suas imagens corporais.

Por meio da análise dos documentos norteadores da Educação Profissional no Brasil e do IFRN, evidenciamos a adoção da formação humana integral como fundamento, o reconhecimento do corpo em sua omnilateralidade como constituinte

no processo de aprendizagem e como parte fundamental no desenvolvimento humano, assim como a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras que contribuam para o desenvolvimento de sujeitos críticos, reflexivos e emancipados.

Levando em consideração esses aspectos, detectamos que, diante da realidade das juventudes contemporâneas, o corpo se faz presente de forma significativa na proposta pedagógica da Educação Profissional, ocupando papel relevante no processo de formação integral desses sujeitos.

Ademais, este estudo nos permitiu identificar a invisibilidade do corpo enquanto corporeidade no PPP/IFRN e nas PTDEM da maioria dos componentes curriculares da instituição, com exceção do documento específico da Educação Física, onde a relevância do corpo no processo de formação humana integral é reconhecida explicitamente.

Outrossim, identificamos que, de modo geral, a aproximação dos professores de Educação Física do IFRN com a proposta pedagógica da Educação Profissional e Tecnológica e com o PPP/IFRN, não se restringe aos aspectos teóricos da PTDEM desse componente, pois se materializa no fazer pedagógico desses profissionais, que têm se esforçado para trazer o corpo para a Educação Profissional, apesar de pouco se ter investigado e problematizado a respeito da imagem corporal nos nossos achados.

Dessa forma, entendemos que as práticas pedagógicas vivenciadas no contexto da Educação Física do Ensino Médio Integrado, especialmente no âmbito do IFRN, propiciam aos estudantes o processo da formação humana integral postulada pela Educação Profissional, por meio do desenvolvimento de práticas interdisciplinares, ricas e inovadoras, que superam as perspectivas tecnicistas no ensino desse componente curricular.

Na continuidade desta pesquisa, os relatos dos diários evidenciaram o quanto os espelhos sociais são relevantes na constituição das relações com a imagem corporal. Além disso, nosso estudo revelou que a visão negativa que as estudantes adquiriram durante suas vidas provém das influências de familiares, amigos e da sociedade à sua volta, sendo muitas vezes potencializadas pelas mídias e pelo avanço das redes sociais, e que os padrões de beleza estabelecidos socialmente implicam negativamente no desenvolvimento da autoestima.

Constatamos, também, que a formação integral propiciada pelo IFRN, principalmente por meio das intervenções realizadas nas práticas pedagógicas de Educação Física, implicou em mudanças positivas na forma dessas jovens lidarem com seu próprio corpo, propiciando-lhes uma melhor relação com suas imagens corporais, bem como o desenvolvimento da autonomia, de capacidade crítica, autorrealização e empoderamento.

Portanto, a análise da imagem corporal das participantes da nossa investigação nos possibilitou concluir que a ideia de omnilateralidade da formação se reflete nas práticas pedagógicas da Educação Física de forma efetiva, ao menos no cenário do IFRN, evidenciando o papel central desse componente no processo de empoderamento corporal, emancipação geral e formação humana integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado.

Entretanto, é importante destacarmos que os resultados do nosso estudo evidenciaram a premência de que o IFRN considere o corpo como elemento indispensável na organização de práticas pedagógicas diversificadas, integradoras e interdisciplinares que favoreçam aos seus estudantes a experimentação de distintas vivências vinculadas aos demais componentes curriculares oferecidos pela instituição, que oportunizem o protagonismo de seus corpos, compreendendo a educação corporal como transcendente à Educação Física, rompendo com a tradicional fragmentação de conteúdos e fortalecendo, assim, a formação omnilateral dos seus estudantes.

Apesar da emersão desses resultados ao final da nossa pesquisa, cabe destacar o grande desafio que enfrentamos ao longo do seu desenvolvimento, caracterizado pelo contexto temporal da pandemia de Covid-19, que se evidenciou no Brasil, particularmente, a partir de março de 2020, e resultou em medidas de distanciamento social em todo o mundo. Esse cenário, além de implicar diretamente na necessidade de uma reorganização pessoal, considerando as necessidades de conciliação das demandas laborais, acadêmicas e pessoais, e envolver ajustes emocionais diante da exposição à crise sanitária que se instalou em nosso país, exigiu uma série de adaptações temporais e metodológicas para que conseguíssemos dar continuidade à investigação.

Nossa ideia inicial de pesquisa de campo consistia na realização de entrevistas presenciais, que nos permitiriam aprofundar e direcionar as discussões com as estudantes de acordo com as ideias que poderiam emergir dos discursos

apresentados. Porém, a necessidade de distanciamento exigiu de nós a busca por um método que não gerasse perda da riqueza dos relatos, mas preservasse a privacidade e segurança das nossas voluntárias, além de lhes garantir o conforto para compartilhar conosco seus sentimentos e experiências.

A despeito desse contratempo, os resultados do nosso estudo nos permitiram contemplar os objetivos estabelecidos inicialmente, nos elucidando as relações estabelecidas entre a formação humana integral propostas pelas práticas pedagógicas de Educação Física na Educação Profissional e a imagem corporal das estudantes do Ensino Médio Integrado, conforme discutimos aqui.

Contudo, no decorrer da pesquisa, afloraram algumas demandas que, por razões metodológicas, não puderam ser contempladas em nossas análises, especialmente por não constituírem unidades de sentido entre os depoimentos das estudantes, visto que tais apontamentos emergiram em situações particulares evidenciadas em trechos isolados dos desabafos de algumas dessas jovens.

Uma delas emergiu de registros presentes nos diários de duas participantes, que apresentaram em algum momento relatos sobre seus corpos evidenciando sofrimentos associados a questões de gênero e sexualidade. Essas narrativas sinalizam para a necessidade de novas investigações com um maior aprofundamento teórico-metodológico relacionando cruzamentos entre corpo, gênero e sexualidade, e que sinalizem em que medida as práticas pedagógicas na Educação Profissional têm contemplado as reflexões sobre essas problemáticas.

Outra possibilidade de pesquisa se revelou mediante os depoimentos de uma das estudantes a respeito de situações e sentimentos vivenciados em relação ao seu corpo especialmente pelas características específicas de sua raça/etnia, o que evidencia a necessidade de explorações mais detalhadas que investiguem as possíveis implicações dos conflitos dessa natureza na constituição da imagem corporal dos jovens, e que revelem as implicações das práticas pedagógicas oferecidas pela Educação Profissional nas relações dos estudantes com seus corpos e com as questões raciais.

Para mais, é preciso ressaltar que, pessoalmente, este estudo nos fez refletir profundamente sobre as relações que estabelecemos com nossos corpos e suas consequentes implicações em nossas vidas, e nos tornou mais sensíveis aos sofrimentos vivenciados por tantos jovens, reforçando ainda mais nossa percepção de que precisamos combater o senso comum de que existe um modelo de beleza

único a ser alcançado. Além disso, esta pesquisa ampliou nossos horizontes científicos, nos apresentando novas possibilidades metodológicas, como o método do diário solicitado e a ATD, por exemplo, que enriqueceram nossos conhecimentos e nos proporcionaram um amadurecimento acadêmico. Contribuiu, também, para o nosso crescimento profissional, reforçando a percepção da importância do desenvolvimento de práticas docentes sensíveis, transformadoras e emancipatórias, que constituam intervenções pedagógicas que busquem solucionar os conflitos de imagem corporal que circundam os nossos estudantes, contribuindo, assim, para sua formação humana integral. Em síntese, este processo nos propiciou amadurecimento pessoal, acadêmico e profissional.

Por fim, após as luzes refletidas pelos nossos espelhos epistemológicos e pedagógicos e os caminhos apontados pelos labirintos do espelho que nos revelaram um olhar sobre as práticas pedagógicas de Educação Física a partir da imagem corporal das participantes da nossa pesquisa, encerramos nossos reflexos finais destacando que esperamos ter contribuído com produção de conhecimentos relativos às Práticas Pedagógicas em Educação Profissional, para a troca de experiências e saberes sobre corpo, práticas pedagógicas, imagem corporal e Ensino Médio Integrado e, sobretudo, para o desenvolvimento de futuros estudos a respeito de corpo e práticas pedagógicas de Educação Física.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Maria Elizabete Sobral Paiva de. **O corpo negro na escola: trilhas de uma educação do sentir para pensar as relações étnico-raciais**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29674>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- ARANHA, Antônia. Educação Integral. *In*: FIDALGO, Fernando.; MACHADO, Lucília. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: UFMG; Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000. p. 126-126.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e Ensino Integrado. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia, 2013. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt09_3041_texto.pdf. Acesso em: 5 jun. 2019.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso em: 5 jun. 2019.
- ARAÚJO, Sara Alexandra Pereira. **Satisfação com a imagem corporal, autoestima e variáveis morfológicas**: estudo comparativo em adolescentes do sexo feminino praticantes e não praticantes de Ginásticas de Academia. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desporto) – Universidade do Porto, Porto, 2001. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9668/5/4110_TM_01_P.pdf. Acesso em: 12 fev. 2019.
- ASSIS, Simone Gonçalves; AVANCI, Joviana Quintes. **Labirinto de espelhos: formação da auto-estima na infância e na adolescência**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2004.
- BATISTA Alison Pereira; SOUZA JUNIOR, Antônio Fernandes de; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. Formação profissional, tecnologias e mídia: conhecendo a realidade dos professores de Educação Física do IFRN. *In*: VIRGINIO, Darlyne Fontes *et al.* **IFRN: 10 anos de criação em mais de um século de história**. Natal: IFRN, 2018. p. 158-170.
- BATISTA, Alison Pereira *et al.* A dança nas aulas de Educação Física no ensino médio: reflexões sobre o uso do Xbox como ferramenta de ensino e aprendizagem. *In*: BATISTA, Alison Pereira *et al.* **Educação Física no IFRN: compartilhando saberes e experiências**. Natal: IFRN, 2016b. p.119-136.

BATISTA, Alison Pereira *et al.* **Educação física no IFRN**: compartilhando saberes e experiências. Natal: IFRN, 2016a.

BATISTA, Alison Pereira *et al.* Possibilidades e desafios da Educação Física como componente curricular no processo de expansão regional do Instituto Federal, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. **Holos**, Natal, v. 4, p. 1, 2014. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2018/pdf_83. Acesso em: 2 out. 2020.

BATISTA, Alison Pereira. **Conhecimentos sobre o corpo**: Uma possibilidade de intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física no ensino médio. Natal: IFRN, 2014.

BATISTA, Alison Pereira; MELO, José Pereira; OLIVEIRA, Ingrid Patrícia Barbosa. Corpo, aprendizagem e cultura de movimento: uma experiência pedagógica com o ensino do conteúdo jogos nas aulas de Educação Física no IFRN. **Holos**, Natal, v. 6, p. 237-248, 2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1060/627>. Acesso em: 2 out. 2020.

BERNARD, Michel. **O corpo**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

BEZERRA, Nilton Xavier. **Arqueologia do “Hoje”**. Canguaretama: IFRN – Campus Canguaretama, 2019.

BOLTANSKY, Luc. **Los usos sociales del cuerpo**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

BOURDIEU, Pierre. O espírito de família. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996. p. 124-126.

BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? *In*: SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Educação Física Escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRAGA, Amanda Batista. **História da beleza negra no Brasil**: discurso, corpos e práticas. São Carlos: EduFSCAR, 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Presidência da República, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 4 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 4 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Glossário do Ministério da Saúde**: projeto de terminologia em saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/glossario_ms.pdf. Acesso em: 4 maio 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROOKS-GUNN, Jeanne; GRABER, Julia; PAIKOFF, Roberta. Studying links between hormones and negative affect: Models and measures. **Journal of Research on Adolescence**, [s. l.], v. 4, n. 4, p. 469-486, 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Julia_Graber/publication/270676339_Studying_Links_Between_Hormones_and_Negative_Affect_Models_and_Measures/links/5da8c32d299bf111d4be1d72/Studying-Links-Between-Hormones-and-Negative-Affect-Models-and-Measures.pdf. Acesso em: 9 dez. 2020.

BROWNELL, Kelly David; NAPOLITANO, Melissa A. Distorting reality for children: body size proportions of Barbie and Ken dolls. **The International Journal of Eating Disorders**, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 295-298, nov. 1995. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8556027/>. Acesso em: 7 dez. 2020.

BUCHANAN, Christy Miller; ECCLES, Jacquelynne; BECKER, Jill. Are adolescents the victims of raging hormones: Evidence for activation effects of hormones on moods and behavior at adolescence. **Psychological Bulletin**, [s. l.], v. 111, n. 1, p. 62-107, jan. 1992. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1539089/>. Acesso em: 8 dez. 2020.

CAMPANA, Ângela Nogueira Neves Betanho; TAVARES, Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes. **Avaliação da Imagem Corporal**: Instrumentos e Diretrizes Para Pesquisa. São Paulo: Phorte, 2009.

CARMO JR., Wilson do. **Dimensões filosóficas da Educação Física**. Rio de Janeiro: Guanabara Coogan, 2005.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. Título original: Alice's Adventures in Wonderland (1866).

CAVALCANTI, Loreta de Melo Bezerra. A ginástica como conteúdo da Educação Física escolar: experiência no ensino médio integrado. *In*: BATISTA, Alison Pereira *et al.* **Educação Física no IFRN**: compartilhando saberes e experiências. Natal: IFRN, 2016. p.173-186.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DIAS, Maria Aparecida. **O corpo na pedagogia Freinet**. São Paulo: Livraria da Física, 2012.

DITTMAR, Helga; HALLIWELL, Emma; IVE, Suzanne. Does Barbie make girls want to be thin? The effect of experimental exposure to images of dolls on the body image of 5- to 8-year-old girls. **Developmental Psychology**, Washington, v. 42, n. 2, p. 283-292, mar. 2006. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16569167/>. Acesso em: 7 dez. 2020.

DOLTO, Françoise. **A imagem inconsciente do corpo**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

DUARTE, Edison. Aspectos Neurofuncionais da Imagem Corporal. *In*: TAVARES, Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes (org). **O Dinamismo da Imagem Corporal**. São Paulo: Phorte, 2007. p.17-31.

FEATHERSTONE, Mike. Body, Image and Affect in Consumer Culture. **Body & Society**, [s. l.], v. 16, ed. 1, p. 193-221, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1357034X09354357>. Acesso em: 26 set. 2020.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008. p. 145-165.

FERREIRA, Manuela; NELAS, Paula Batista. Adolescências... Adolescentes... **Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health**, [s. l.], v. 32, n. 11, p. 141-162, fev. 2006. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8399/5990>. Acesso em: 8 dez. 2020.

FERREIRA, Pedro Peixoto. Sociologia da Imagem Corporal. *In*: TAVARES, Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes (org). **O Dinamismo da Imagem Corporal**. São Paulo: Phorte, 2007. p. 33-67.

FONTELA, Orides. Errância. *In*: FONTELA, Orides. **Trevo**. São Paulo: Duas Cidades, 1988. p. 192-192.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade e Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 144-162.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. Poder-corpo. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 145-152.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário; GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. O observatório da prática docente como espaço de compreensão e transformação das práticas. **Práxis educativa**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, p. 125-145, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/637/527>. Acesso em: 05 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores: Excertos**. [S.L.], 2011. Disponível em: http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciavatta_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf. Acesso em: 11 out. 2019.

FROMM, Erich. **Conceito Marxista do Homem**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GLEYSE, Jacques. A carne e o verbo. *In*: SOARES, Carmen Lúcia. **Pesquisas sobre o corpo**: ciências humanas e educação. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 1-21.

GLEYSE, Jacques. **A instrumentalização do corpo**: uma arqueologia da racionalização instrumental do corpo, da Idade Clássica à Época Hipermoderna. São Paulo: LiberArts, 2018a.

GLEYSE, Jacques. O normal como sistema disciplinar? Cônica de um diálogo entre carne e o verbo. *In*: LIMA NETO, Avelino Aldo de; SILVA, Luis Lucas Dantas da; SANTIAGO, Maria Betânea do Nascimento (org.). **Filosofia, educação e subjetividades**: outros sentidos para o educativo. São Paulo: LiberArts, 2018b. p. 180-189.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. 15. ed. Campinas: Papirus, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**: Volume 2. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRIMM, Jakob; GRIMM, Wilhelm. **Branca de Neve**. [S. l.]: Wish, 1812. Disponível em: <https://www.editorawish.com.br/blogs/contos-de-fadas-originais-completos-e-gratuitos/branca-de-neve-irmaos-grimm-1812>. Acesso em: 16 jul. 2020.

HAAS, Célia Maria. Prática. *In*: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Dicionário em Construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 166-150.

HEYES, Cressida. Diagnosing Culture: Body Dysmorphic Disorder and Cosmetic Surgery. **Body & Society**, [s. l.], v. 15, ed. 4, p. 73-93, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1357034X09347222>. Acesso em: 26 set. 2020.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas ao ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Portal IFRN**: Planos dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio Regulares. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-tecnicos-de-nivel-medio/tecnico-integrado>. Acesso em: 14 fev. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Aprovado pela resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012. Natal: IFRN, 2012a. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/arquivos/documento-base-do-ppp>. Acesso em: 24 maio 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na modalidade EJA**. Natal: IFRN, 2012b. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/ptdem>. Acesso em: 18 nov. 2019.

JANSEN, Karen *et al.* Transtornos mentais comuns e qualidade de vida em jovens: uma amostra populacional de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 440-448, mar. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2011000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a Década Perdida? **Educação Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 20 jul. 2019.

KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 1994.

LE BOULCH, Jean. **Rumo a uma ciência do movimento humano**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LE BRETON, David. **Antropologia do Corpo**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LE BRETON, David. **Desaparecer de si**: Uma tentação contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2018.

LE BRETON, David. Individualização do corpo e tecnologias contemporâneas. *In*: COUTO, Edvaldo Souza; GOELNNER, Silvana Vilodre. **O triunfo do corpo**: polêmicas contemporâneas. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 15-32.

LIMA NETO, Avelino Aldo de; ARAÚJO, Hugo Filgueiras de; CHAGAS, Patrícia Carla de Macedo. "Escolho me ver agora": notas sobre uma experiência de escrita de si na formação de professores. **Revista Dialectus**, Fortaleza, ano 9, n. 16, p. 65-81, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/43810/100308>. Acesso em: 29 abr. 2020.

LIMA NETO, Avelino Aldo de; CAVALCANTI, Natália Conceição Silva Barros; GLEYSE, Jacques. (In)visibilidades epistemológicas: considerações sobre corpo, gênero e sexualidade na produção do conhecimento em Educação Profissional. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, Natal, v. 12, n. 19, p. 16-38, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/16350/10923>. Acesso em: 24 jun. 2020.

LISPECTOR, Clarice. Os espelhos. *In*: LISPECTOR, Clarice. **Para não esquecer: Crônicas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 12-13.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. *In*: MACHADO, Lucília Regina de Souza; NEVES, Magda de Almeida; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e Educação**. Campinas: Papirus/CEDES – Ande/Anped, 1992, p. 9-23.

MACIEL, Antônio Carlos. Marx e a politecnia, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, n. 2, p. 85 -110, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/530/341>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MADIONI, Franca. Image du corps. *In*: ANDRIEU, Bernard; BÖETSCH, Gilles. **Dictionnaire du corps**. Paris: CNRS Éditions, 2018. p. 190-190.

MAIA, Robério Nunes. **Nos litorais dos desejos: (in)visibilidades das sexualidades dissidentes na Educação Profissional**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, Simão Pedro; LOBATO, Wolney. Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação. *In*: COLÓQUIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6, 2008, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/pged/arquivos/lp1/tecnologiadigitaiseducacao.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2021.

MARINHO, Vitor. **Consenso e conflito: Educação Física brasileira**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Central Provisório**: as diferentes questões. Lisboa: Avante Edições, 1982. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 20 maio 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARZANO-PARISOLI, Maria Michela. **Pensar o corpo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MEIRELES, Cecília. Mulher ao espelho. *In*: MEIRELES, Cecília. **Flor de Poemas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003. p. 127-127.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. **Mens Sana in Corpore Sano**: Saberes e práticas educativas sobre corpo e saúde. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **L'Œil et l'Esprit**. Paris: Gallimard, 1964.

METH, Paula. "Desabafando" - O método do diário solicitado. *In*: BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria; GRAY, Debra. **Coleta de dados qualitativos**: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 124-146.

MILAN, Letícia Portella. Escrita de si e diários: construções do gênero diante de paradigmas socioculturais. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 8, n. 15, p. 154–172, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10693>. Acesso em: 10 maio 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: www.2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110. Acesso em: 20 jul. 2019.

MOURA, Dante Henrique; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base. Brasília: Ministério da educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 3 jul. 2019.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite e SILVA, Monica Ribeiro da. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 20, n. 63, p.1057-1080, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso: 17 jun. 2019.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidade e Educação Física: Do Corpo-objeto ao Corpo-sujeito**. 2. ed. Natal: EDUFERN, 2005.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. O corpo estesiológico. *In*: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar...** Natal: IFRN, 2015. p. 72-101.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? *In*: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidades**: Inspirações merleau-pontianas. Natal: IFRN, 2016. p. 91-119.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma Fenomenologia do corpo**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

OLIVEIRA NETO, Joaquim Mafaldo de. Percepção da corporeidade para compreender a cultura de movimento. *In*: BATISTA, Alison Pereira *et al.* **Educação Física no IFRN**: compartilhando saberes e experiências. Natal: IFRN, 2016. p. 85-102.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. **Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275242/1/Olivier_GiovaninaGomesdeFreitas_M.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

ORTEGA, Francisco; ZORZANELLI, Rafaela. **Corpo em evidência**: a ciência e a redefinição do humano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PACHECO, Eliezer (org.). **Perspectivas da Educação Profissional de nível médio**: propostas de diretrizes curriculares. São Paulo: Moderna, 2012. Disponível em:

<https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A8337ECDC2B0137ED025BFE393C>. Acesso em: 2 dez. 2019.

PACHECO, Fabiane do Amaral; NONENMACHER, Sandra Elisabet Bazana; CAMBRAIA, Adão Caron. Adoecimento mental na educação profissional e tecnológica: o que pensam os estudantes concluintes de cursos técnico integrados. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 18, p. e9173, jan. 2020. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9173>. Acesso em: 09 abr. 2021.

PEREIRA, Mônica de Lima. **Memórias e histórias de professores**: os percursos pessoais e profissionais entrelaçados nas identidades de docentes de Educação Física do IFRN. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1VpztSvHIAUGox-2CKhTNv1F1Q_pvEKe9/view. Acesso em: 14 maio 2019.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2018.

PRICE, Bob. A model for Body Image care. **Journal of Advanced Nursing**, [s. l.], v. 15, p. 585-593, 1990. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1365-2648.1990.tb01858.x#accessDenialLayout>. Acesso em: 26 set. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre Educação Profissional e educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paul: Cortez, 2005. p. 106-127.

REHABS.COM. **Dying to be Barbie**: Eating Disorders in Pursuit of the Impossible. 2012. Disponível em: <https://www.rehabs.com/explore/dying-to-be-barbie/>. Acesso em: 7 dez. 2020.

RIBEIRO, Sara Raquel Teixeira. **Percepção da pressão de pares na tomada de decisão dos adolescentes**. 2011. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em:

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4856/1/ulfpie039628_tm.pdf. Acesso em: 9 dez. 2020.

RICHARDS, Maryse; LARSON, Reed. Pubertal Development and the Daily Subjective States of Young Adolescents. **Journal of Research on Adolescence**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 145-169, 1993. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327795jra0302_3. Acesso em: 8 dez. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAMPAIO, Ana Kamily de Souza; LIMA NETO, Avelino Aldo de. Imagem corporal e práticas pedagógicas na Educação Profissional: reflexões introdutórias sobre o estado do conhecimento. **Educação & Linguagem**, Aracati, v. 6, n. 3, p. 121-138, set./dez. 2019. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2019/11/9_REdLi_2019.3.pdf. Acesso: 29 nov. 2019.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. É possível realizar a história do corpo? *In*: SOARES, Carmen Lúcia. **Corpo e história**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 3-24.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. Uma história do corpo. *In*: SOARES, Carmen Lúcia. **Pesquisas sobre o corpo**: ciências humanas e educação. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 67-99.

SANTANA, Ana de. Estranhamento. *In*: SANTANA, Ana de. **Danaide**: inventário de signos. Natal: A. S. Editores, 2005. p. 38-38.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SANTOS, Antonio de Pádua. **Imaginário radical e Educação Física**: trajetória esportiva de corredores de longa distância. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14170/1/AntonioPS.pdf>. Acesso em: 24 maio 2019.

SATO, Cleverson Zocche. **Simbologia do Espelho**. Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.cultivar.psc.br/2015/04/simbologia-espelho.html>. Acesso em: 11 maio 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 19. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SCAGLIUSI, Fernanda Baeza *et al.* Concurrent and discriminant validity of the Stunkard's figure rating scale adapted into Portuguese. **Appetite**, [s. l.], v. 47, p.

77-82, 2006. Disponível em:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0195666306002108?via%3Dihub>. Acesso em: 26 set. 2020.

SCHILDER, Paul. **A imagem do corpo**: as energias construtivas da psique. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SHAFFER, David Reed. **Psicologia do Desenvolvimento**: Infância e Adolescência. 6. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

SILVA, Carlos Eduardo Lopes da; SILVA, Liege Monique Filgueiras da. Corpo e cultura de movimento: um olhar sobre as práticas corporais na escola. *In*: BATISTA, Alison Pereira *et al.* **Educação Física no IFRN**: compartilhando saberes e experiências. Natal: IFRN, 2016. p.137-156.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização no Brasil**: O Estado do conhecimento. Brasília, INEP/MEC, 1989.

SOARES, Marta Genu; KANEKO, Glaucia Lobato; GLEYSE, Jacques. Do porto ao palco, um estudo dos conceitos de corporeidade e corporalidade. **Dialektiké**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 66-75, jan. 2015. Disponível em:
<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/dialektike/article/view/3725>. Acesso em: 8 jan. 2020.

SOUTO, Cláudia Maria Ramos Medeiros. **Construção e Validação de uma Escala de Medida de Imagem Corporal**. 1999. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1999. Disponível em:
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11980/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SOUZA FILHO, Moyses de. **A configuração da Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte IFRN**: contexto e perspectivas atuais. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em:
https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14465/1/MoysesSF_DISSERT.pdf. Acesso em: 25 maio 2019.

SOUZA FILHO, Moyses de. **Em busca de novas territorialidades pedagógicas para a identidade da Educação Física no Ensino Médio integrado**: uma perspectiva pós-crítica. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em:
https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14497/1/BuscaNovasTerritorialidades_SouzaFilho_2014.pdf. Acesso em: 03 out. 2020.

SOUZA FILHO, Moysés de. Por um currículo para a Educação Física no ensino médio integrado do IFRN: uma perspectiva pós-crítica. *In*: BATISTA, Alison Pereira *et al.* **Educação Física no IFRN**: compartilhando saberes e experiências. Natal: IFRN, 2016. p. 11-32.

SOUZA, Iracyara Maria Assunção de; MELO, José Pereira de. O ensino dos conteúdos na Educação Física e sua interface com os valores (temas transversais). *In*: BATISTA, Alison Pereira *et al.* **Educação Física no IFRN: compartilhando saberes e experiências**. Natal: IFRN, 2016. p. 33-52.

SOUZA, Iracyara Maria Assunção de; SANTOS, José Milson dos. Educação Física e língua portuguesa: um exercício de interdisciplinaridade no ensino médio. *In*: BATISTA, Alison Pereira *et al.* **Educação Física no IFRN: compartilhando saberes e experiências**. Natal: IFRN, 2016. p.71-84.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. 2. ed. Recife: UFPE, 2012.

SOUZA, Mayra Silva de; BAPTISTA, Adriana Said Daher; BAPTISTA, Makilim Nunes. Relação entre suporte familiar, saúde mental e comportamentos de risco em estudantes universitários. **Acta Colombiana de Psicología**, Bogotá, v. 13, n. 1, p. 143-154, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79815637013>. Acesso em: 10 abr. 2021.

STEINBERG, Laurence; SILK, Jennifer. Parenting adolescents. *In*: BORNSTEIN, Marc. **Handbook of parenting: Children and parenting**. 2. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002. p. 103-133. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Wyndol_Furman/publication/232485435_Parenting_siblings/links/0deec53c5811fda61d000000/Parenting-siblings.pdf#page=144. Acesso em: 9 dez. 2020.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TAVARES, Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes (org). **O Dinamismo da Imagem Corporal**. São Paulo: Phorte, 2007.

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

TAVARES, Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes; CATUSSO, Renata Lobo. E a afetividade? *In*: TAVARES, Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes (org). **O Dinamismo da Imagem Corporal**. São Paulo: Phorte, 2007. p. 69-81.

THOMPSON, Joel Kevin; VAN DEN BERG, Patricia. Measuring Body Image Attitudes among Adolescents and Adults. *In*: CASH, Thomas; PRUZINSKY, Thomas. **Body Image: a handbook of theory, research & clinical practice**. New York: Guilford Press, 2002. p. 135-141.

TIIDENBERG, Katrin; CRUZ, Edgar Gómez. Selfies, Image and the Re-making of the Body. **Body & Society**, [s. l.], v. 21, ed. 4, p. 77-102, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281482716_Selfies_Image_and_the_Re-making_of_the_Body. Acesso em: 26 set. 2020.

TURTELLI, Larissa Sato; TAVARES, Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes. Afinal, o que é Imagem Corporal? *In*: TAVARES, Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes (org). **O Dinamismo da Imagem Corporal**. São Paulo: Phorte, 2007. p. 83-104.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “*Espelho, espelho meu*”: *Um olhar sobre as práticas pedagógicas de Educação Física a partir da imagem corporal de estudantes do Ensino Médio Integrado*, que tem como pesquisadora responsável Ana Kamily de Souza Sampaio.

Esta pesquisa pretende compreender as relações existentes entre a formação humana integral aventada pelas práticas pedagógicas de Educação Física na Educação Profissional e a imagem corporal dos estudantes do Ensino Médio Integrado.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é a constatação, através de professores e alunos, dos setores Pedagógico, de Assistência Estudantil e de Psicologia, de frequentes demandas relacionadas a queixas de autoimagem/autoestima. Não raro, queixas supracitadas conduzem a situações e comportamentos de risco entre adolescentes e jovens adultos, tais como a automutilação, o uso de álcool e outras drogas, distúrbios alimentares e mesmo o suicídio.

Caso decida participar, você será submetido a 2 etapas de pesquisa. Na primeira dela, que será realizada via *Formulários do Google*, utilizaremos: um questionário socioeconômico e demográfico composto por 16 questões abertas e fechadas; a Escala de Silhuetas de Stunkard, composta por 9 figuras que variam de imagens corporais muito magras até imagens muito gordas; e a Escala de Medida da Imagem Corporal, composta por 23 questões fechadas. Na segunda etapa, que será realizada via WhatsApp, em um grupo contendo só você e a pesquisadora, você deverá desenvolver um diário solicitado, um método em que deverá expressar seus sentimentos, contando suas histórias e experiências pessoais por um período de um mês, no ambiente e na ocasião que achar mais confortável, preservando sua privacidade, através de registros digitados ou enviando imagens, gravações de áudio ou vídeos livremente.

Durante a realização da pesquisa poderão ocorrer eventuais desconfortos e possíveis riscos. Dentre eles, citamos a comoção que você poderá sentir ao lembrar de momentos dolorosos de sua vida. Para que esse risco seja minimizado, você

poderá dar intervalos nos registros a qualquer momento, retomando-o quando se sentir mais confortável.

Como benefícios da pesquisa, ressaltamos a compreensão das causas e das consequências do sofrimento de estudantes sobre sua imagem corporal na Educação Profissional. Com a sua contribuição, poderemos criar estratégias de intervenção pedagógica e institucional no trato dessas questões, bem como teremos informações suficientes para produzir recursos didáticos (cartilha e documentário) apropriados ao desenvolvimento de atividades de educação e prevenção contra o preconceito e a imposição de padrões de corpo na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Em caso de algum problema que você possa ter relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pela própria pesquisadora, que o encaminhará ao Setor de Saúde do campus ou a outro espaço que você solicite.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas entrando em contato com: Ana Kamily de Souza Sampaio (pesquisadora responsável), endereço: R. Coronel Joaquim Correia, nº 2120, Ed. Ubatuba, apto 102, Candelária - Natal/RN, e-mail: kamily.sampaio@ifrn.edu.br, telefone: (84) 99927-2535.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Caso existam alguns gastos pela sua participação nessa pesquisa, eles serão assumidos pelo pesquisador e reembolsado para você.

Se você sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você será indenizado.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa – instituição que avalia a ética das pesquisas antes que elas comecem e fornece proteção aos participantes das mesmas – da Universidade Potiguar (UNP), nos telefones (84) 3215-1219 ou através do e-mail cep@unp.br. Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a sexta,

das 07:30h às 11:30h e das 13:30h às 17:30h, na Universidade Potiguar, Av. Senador Salgado Filho, 1610, Lagoa Nova, Natal/RN.

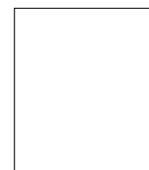
Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável (Ana Kamily de Souza Sampaio).

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão construídos nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa *“Espelho, espelho meu”: Um olhar sobre o corpo, a formação humana integral e as práticas pedagógicas de Educação Física na Educação Profissional a partir da imagem corporal de estudantes do Ensino Médio Integrado*, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

_____ (RN), ____/____/____.

Assinatura do participante da pesquisa



Impressão
datiloscópica do
participante

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisadora responsável pelo estudo *“Espelho, espelho meu”: Um olhar sobre o corpo, a formação humana integral e as práticas pedagógicas de Educação Física na Educação Profissional a partir da imagem corporal de estudantes do Ensino Médio Integrado*, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução

466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Natal (RN), ____/____/____.

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS)

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa: *“Espelho, espelho meu”*: Um olhar sobre as práticas pedagógicas de Educação Física a partir da imagem corporal de estudantes do Ensino Médio Integrado, que tem como pesquisadora responsável Ana Kamily de Souza Sampaio. Esta pesquisa pretende compreender as relações existentes entre a formação humana integral aventada pelas práticas pedagógicas de Educação Física na Educação Profissional e a imagem corporal dos estudantes do Ensino Médio Integrado. O motivo que nos leva a fazer este estudo é a constatação, através de professores e alunos, dos setores Pedagógico, de Assistência Estudantil e de Psicologia, de frequentes demandas relacionadas a queixas de autoimagem/autoestima. Gostaríamos de solicitar sua autorização para efetuar a gravação de voz e/ou o registro de fotos e/ou vídeos, concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados com os seguintes direitos:

1. Ter acesso às fotos e/ou vídeos e/ou à gravação e transcrição dos áudios;
2. Ter a garantia que as fotos e/ou vídeos e/ou áudios construídos serão usadas exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;
3. Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim (tarjas, distorção da imagem, distorção da voz, entre outros).
4. Ter as fotos e/ou vídeos e/ou áudios obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;
5. Ter liberdade para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das fotos e/ou vídeos.

Você não é obrigado a permitir o uso das suas fotos e/ou vídeos e/ou áudios, porém, caso aceite, será de forma gratuita mesmo que imagens sejam utilizadas em publicações de livros, revistas ou outros documentos científicos.

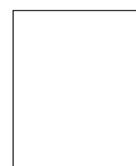
As fotos e/ou vídeos e/ou áudios construídos serão aqueles enviados por você no diário solicitado, via WhatsApp, para o responsável pela pesquisa, por livre

e espontânea vontade e iniciativa, se assim desejar e quantas vezes sentir necessidade.

Consentimento de Autorização de Uso de Imagens (fotos e/ou vídeos)

Após ter sido esclarecido sobre as condições para a minha participação no estudo, eu, _____
autorizo o uso de:

- () Minhas imagens (fotos e/ou vídeos)
() Minha voz
() Minhas imagens (fotos e/ou vídeos) e minha voz



Impressão
datiloscópica
do

Assinatura do participante da pesquisa

_____, _____ (RN),
____/____/____

Assinatura do pesquisador responsável

- **ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; UMA FICARÁ COM O PARTICIPANTE E OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL.**

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E DEMOGRÁFICO

1. Nome completo: _____

2. Telefone (whatsapp): _____

3. Endereço de e-mail: _____

4. Sexo/Gênero:

() Masculino

() Feminino

() Transgênero

() Prefiro não responder

5. Identificação étnico-racial

() Negro

() Branco

() Mestiço/Pardo

() Indígena

() Outro _____

6. Idade: _____ anos completos

7. Identificação religiosa

() Católico

() Protestante/Evangélica

() Espírita

() Candomblé/Umbanda

() Judaísmo

() Sem filiação religiosa

() Outro _____

8. Você cursou o ensino fundamental em:

() Escolas públicas apenas

() A maior parte em escolas públicas

() Metade em escolas públicas, metade em escolas privadas

A maior parte em escolas privadas

Escolas privadas apenas

9. Em relação ao(s) seu(s) responsável ou responsáveis, com quem você mora?

Pais

Apenas a mãe

Apenas o pai

Avó ou Avô

Outros parentes

Moro sozinho

10. Profissão Mãe: _____

11. Profissão Pai: _____

12. Profissão do outro responsável, se houver: _____

13. Escolaridade da Mãe

Nunca frequentou a escola

Fundamental incompleto

Fundamental completo

Ensino médio incompleto

Ensino médio completo

Nível técnico-profissionalizante

Superior

14. Escolaridade do Pai

Nunca frequentou a escola

Fundamental incompleto

Fundamental completo

Ensino médio incompleto

Ensino médio completo

Nível técnico-profissionalizante

Superior

15. Escolaridade outro responsável (Avós ou outro parente), se houver

- () Nunca frequentou a escola
- () Fundamental incompleto
- () Fundamental completo
- () Ensino médio incompleto
- () Ensino médio completo
- () Nível técnico-profissionalizante
- () Superior

16. Somando todas as rendas das pessoas que moram com você, inclusive a sua, se houver, e considerando o valor do salário-mínimo (SM) atual (998 R\$), quanto é, aproximadamente, a renda mensal familiar:

- () Menor que 1 salário-mínimo (até 997R\$)
- () Um 1 salário-mínimo (998 R\$)
- () Entre 1 e 2 salários-mínimos (acima de 998 R\$ até 1.996 R\$)
- () Entre 2 e 3 salários-mínimos (acima de 1.996 R\$ até 2.994 R\$)
- () Entre 3 e 5 salários-mínimos (acima de 2994 R\$ até 4.990 R\$)
- () Entre 5 e 8 salários-mínimos (acima de 4.990 R\$ até 7.984)
- () Entre 8 e 10 salários-mínimos (acima de 7.984 R\$ até 9.980 R\$)
- () Mais de 10 salários-mínimos (acima de 9.980 R\$)

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ESCREVER O DIÁRIO SOLICITADO

I. ORIENTAÇÕES GERAIS:

Prezado autor,

Obrigada por concordar em escrever este diário para esta pesquisa. Este é um método inusitado de pesquisa. Escrever um diário permite a você contar suas histórias e experiências pessoais por um período mais longo e reflexivo. Você poderá fazer isso no ambiente e ocasião que achar mais confortável. Além disso, este é o método de coleta de dados mais apropriado para a situação atual que estamos vivendo. Estar no meio de uma pandemia da COVID-19 exige a responsabilidade de ficar em nosso lar.

Tradicionalmente, o diário é um caderninho onde, todos os dias (ou quase todos os dias), você escreve seus pensamentos, seus sentimentos, suas emoções, suas memórias daquele ou de outros dias. Podemos fazer adaptações no formato da proposta, levando em conta o contexto de sua vivência.

Assim, pensando na sua privacidade e segurança ao longo da produção do diário, propomos a modalidade do *Diário on line no WhatsApp*. A ideia é semelhante à do diário tradicional. Porém, em vez de escrever em um caderno, será criado um grupo no qual somente eu e você faremos parte, e nele você faz seus registros. Você pode digitar, incluir fotos que você faz na hora ou algumas que estiverem no seu arquivo, gravar áudio ou vídeos. Você pode escrever o que quiser no diário, mas nosso interesse específico é conhecer experiências, episódios e relações com ênfase nas dimensões de corpo, gênero e sexualidade.

A proposta é de construir o diário durante um mês. Depois disso, encerraremos os registros e o grupo será desfeito. Em alguns dias você pode escrever muito e, em outros dias, pode escrever algumas palavras ou nada. Tudo bem! Os dados que você irá nos fornecer são confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Agradecemos por sua disponibilidade e contribuição.

Obrigada!

II. 1º MOMENTO DO DIÁRIO:

Nesse momento, queremos conhecer experiências, e relações familiares com ênfase nas dimensões de corpo, gênero e sexualidade. Fique à vontade para descrever um pouco sobre sua família, como ela é composta, quantas pessoas moram contigo e como é sua casa. Descreva da melhor forma que você gostaria de passar nesse momento.

Queremos saber também como você se sente em sua casa. Como é essa sua relação com essa sua moradia? E com sua família?

Em sua trajetória de vida, você certamente traz memórias afetivas para além da sua relação com sua família. Assim, gostaríamos de saber: quais são as memórias em relação ao seu corpo ao longo da sua infância em seu ambiente familiar? Você lembra de algum detalhe que gostaria de comentar aqui nesse diário? Você já experimentou situações difíceis (de sofrimento ou violência) no que diz respeito ao corpo, gênero ou à sexualidade na sua família?

III. 2º MOMENTO DO DIÁRIO:

Nesse momento, queremos conhecer as expectativas pessoais, o cotidiano escolar, as experiências vividas e episódios significativos em relação às situações de sofrimento e mal-estar nesse período que você passou a frequentar o IFRN.

Levando em conta as questões de corpo, gênero e sexualidade, como você definiria a sua relação com o IFRN? O que o IFRN representa para você?

Ao longo dos anos como aluno do campus, você viveu episódios importantes relacionados ao corpo, gênero e sexualidade? Se sim, como foi o papel da escola nesse contexto? Recebeu algum tipo de apoio? Qual a importância desse apoio?

Como você identifica nas práticas pedagógicas do IFRN relação com as questões de corpo, gênero e sexualidade? O que você espera do futuro enquanto egresso do IFRN?

IV. 3º MOMENTO DO DIÁRIO:

Nesse momento, passaremos a relatar as experiências de sofrimento. Neste sentido, expresse como você se sente em relação ao seu corpo e sua sexualidade. Nos conte em que isso implica na sua vida pessoal e em relação à vida acadêmica.

Como foram as suas experiências de sofrimento no ambiente do IFRN? Você viveu algum tipo de conflito relacionado ao corpo, ao gênero e à sexualidade? Você poderia descrevê-lo? Como você se sentia? Que sentimentos eram esses? O que é mais forte nessas experiências?

Como essa situação influenciou em sua vida de estudante? Quem você procura quando vive esse tipo de situação? A que você atribui seus sofrimentos em relação ao corpo e à sexualidade?

V. ORIENTAÇÕES COMPLEMENTARES:

Você pode tentar dar os seguintes detalhes sobre cada descrição (se possível)?

- 1- Quando foi? (data/tempo)
- 2- Qual local aconteceu? (casa, escola, festa, rua, shopping)
- 3- Quem estava com você quando isso aconteceu? (amigos, familiares, professores)
- 4- Qual foi a experiência?
- 5- O que você sentiu quando experienciou isso? (medo, raiva, tristeza, alegria)
- 6- Como você reagiu a isso? (Você chorou, encontrou amigos, falou com seus pais, falou com o professor, você fugiu)

VI. EXEMPLO DE DIÁRIO:

Diário de Beatriz Nunes

Em 24 de dezembro de 2019, eu estava comemorando o dia do Natal com meus familiares na casa de minha tia Inês. Quando estava sentada na sala conversando com duas primas, uma terceira prima, chamada Vitória entrou na conversa e começou a falar sobre o seu corpo, dieta e procedimentos estéticos. Eu, que nunca fui magra, e sempre sofri preconceito com o corpo fui alvo de minha prima. Ela me chamou de gorda, disse que eu havia engordado muito desde a última vez que tinha me visto, acentuou que eu estava parecendo uma baleia e deveria começar uma dieta. Naquele momento me senti muito triste, constrangida e sem reação. A situação me fez vivenciar coisas que eu sempre vivi no passado. No momento eu congelei e não fiz nada. Minha outra prima Fernanda percebeu que não estava bem e tentou mudar o assunto da conversa falando sobre um seriado da Netflix, posteriormente ela me convidou para ir falar com nossa Tia Alice e assim consegui sair da conversa. Tal situação me entristeceu muito. Sempre apontaram o meu corpo por estar fora do padrão e nunca consegui ser a prima magra da família. A foto abaixo me sensibiliza muito, demonstra o quanto eu sempre fui apontada por todos, tanto dentro de casa como fora:



**ANEXO A – ESCALA DE SILHUETAS DE STUNKARD, VALIDADA PARA O
BRASIL POR SCAGLIUSI ET AL. (2006)**

Para responder as próximas 2 questões, considere as imagens que melhor correspondem ao seu gênero:

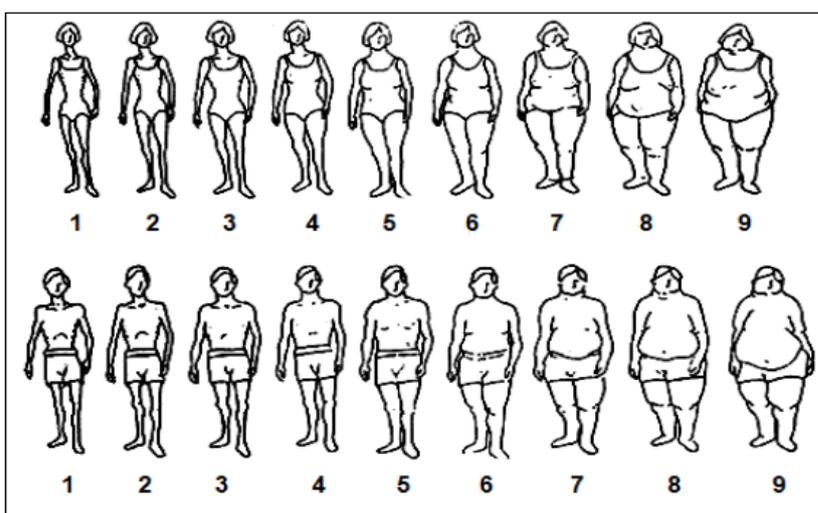
- Se seu gênero for masculino, considere as imagens que representam os corpos dos meninos;
- Se seu gênero for feminino, considere as imagens que representam os corpos das meninas;
- Se seu gênero for algum outro, considere as imagens com as quais você melhor se identifica.

1- Qual é a silhueta que melhor representa a sua aparência física atualmente?



1 2 3 4 5 6 7 8 9

2- Qual é a silhueta que você gostaria de ter?



1 2 3 4 5 6 7 8 9

ANEXO B – ESCALA DE MEDIDA DA IMAGEM CORPORAL, DE SOUTO (1999)

Nº	AFIRMATIVA	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1	Gosto do meu corpo como ele é					
2	Considero que meu corpo é exatamente o que sempre sonhei					
6	Escondo alguma parte de meu corpo porque ela não é perfeita					
7	Estou satisfeita com meu peso corporal					
8	Evito olhar para alguma parte de meu corpo porque ela me desagrada					
9	Evito tocar alguma parte do meu corpo porque ela me desagrada					
10	Desejaria ser uma pessoa com uma aparência física diferente					
15	Gosto do formato e da aparência de minha face					
16	Gosto do formato e da aparência de meus seios					
17	Há coisas em minha aparência física que eu detesto					
18	Percebo mudanças negativas no meu relacionamento com outras pessoas por causa de minha aparência física					
19	Não importa que roupas ou enfeites eu esteja usando, minha aparência física me desagrada					
20	Escondo das pessoas as mudanças negativas que ocorrem no meu corpo					
23	Penso que meu corpo é insignificante					
26	Preocupo-me em excesso com a opinião das pessoas a respeito de minha aparência física					
27	Preocupo-me em excesso com as mudanças que ocorrem em meu corpo					
28	Recuso-me a aceitar as mudanças que ocorrem no meu corpo					
29	Sinto ressentimento porque meu corpo não é aquele que eu desejaria que fosse					
30	Sinto-me desapontada com as mudanças que ocorrem no meu corpo					
31	Sinto-me incapaz de me adaptar às mudanças que ocorrem no meu corpo					
32	Sinto-me insatisfeita com minha aparência física atual					
33	Sinto-me insatisfeita em relação a alguma parte do meu corpo					
36	Tenho medo da rejeição das pessoas às mudanças que ocorrem no meu corpo					