



"YA NO SOY LA PERSONA QUE ERA": FORMACIÓN HUMANA INTEGRAL Y EMPODERAMIENTO CORPORAL EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL IFRN

Ana Kamily de Souza Sampaio [*]; Avelino Aldo de Lima Neto [**]; Jacques Gleyse [***]

El presente estudio plantea la relación entre la formación humana integral postulada por la Educación Profesional y Tecnológica en Brasil y la imagen corporal de las estudiantes del *Instituto Federal do Rio Grande do Norte* (IFRN), con el objetivo de comprender cómo las prácticas pedagógicas en Educación Física en la institución incidieron en la imagen corporal de las participantes. Este proyecto proviene de una investigación de máster desarrollada en el Programa de Posgrado en Educación Profesional (PPGEP) del IFRN entre 2019 y 2021 y consiste en una investigación explicativa, de carácter cualitativo, como estudio de campo, y se ha realizado con seis alumnas del IFRN - *Campus Canguaretama*, mediante la adopción del Diario solicitado vía WhatsApp. El análisis de los diarios se basa en el Análisis Textual Discursivo (ATD), y señala el papel de la psicóloga, así como de los profesores de Educación Física en la mediación entre las jóvenes y sus conflictos en torno de la imagen corporal, y alerta sobre la necesidad de integración entre las prácticas realizadas en la sala clase y las que se llevan a cabo en otros espacios-tiempos institucionales. Además, los relatos indican que las alumnas adquirieron autonomía, capacidad crítica, autorrealización y empoderamiento a través de los conflictos vividos dentro y fuera de la escuela durante el proceso de enseñanza y aprendizaje ofrecido por el IFRN que, destacan el papel relevante de la Educación Física en este proceso. Finalmente, los resultados refuerzan la necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas relacionadas con el cuerpo de forma integrada e interdisciplinar, para promover la educación omnilateral de los alumnos.

Palabras clave: Imagen corporal. Prácticas pedagógicas. Formación humana integral.

“EU NÃO SOU MAIS A PESSOA QUE EU ERA”: FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E EMPODERAMENTO CORPORAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRN

RESUMO

O presente estudo teve como tema as relações entre a formação humana integral postulada pela Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e a imagem corporal de estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), com o objetivo de compreender como as práticas pedagógicas em Educação Física na instituição afetaram a imagem corporal das participantes, e é oriundo de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN entre 2019 e 2021. Consiste em uma pesquisa explicativa de natureza qualitativa,



caracterizada como estudo de campo, desenvolvida com seis estudantes do gênero feminino do IFRN – *Campus* Canguaretama, por meio da adoção do Diário solicitado via WhatsApp. A análise dos diários, feita com base na Análise Textual Discursiva (ATD), aponta o protagonismo da psicóloga e dos professores de Educação Física na mediação entre as jovens e seus conflitos quanto à imagem corporal, e alerta para a necessidade de integração entre as práticas desenvolvidas na sala de aula e aquelas que acontecem em outros espaços-tempos institucionais. Além disso, os relatos sinalizam que as estudantes adquiriram autonomia, capacidade crítica, autorrealização e empoderamento mediante os conflitos vivenciados interna e externamente à escola durante o processo de ensino e aprendizagem oferecido pelo IFRN, e destacam o papel relevante da Educação Física nesse processo. Por fim, os resultados reforçam a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas ao corpo de forma integradora e interdisciplinar, visando promover a formação omnilateral dos estudantes.

Palavras-chave: Imagem corporal. Práticas pedagógicas. Formação humana integral.

**"I AM NO LONGER THE PERSON I WAS": INTEGRAL HUMAN FORMATION AND
BODILY EMPOWERMENT IN THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF PHYSICAL
EDUCATION AT IFRN**

ABSTRACT

The theme of this study was the relationship between the integral human formation postulated by Professional and Technological Education in Brazil and the body image of students at the Federal Institute of Rio Grande do Norte (IFRN), with the aim of understanding how pedagogical practices in Physical Education at the institution affected the body image of the participants, and comes from a master's research developed in the Graduate Program in Professional Education (PPGEP) of the IFRN between 2019 and 2021. It consists of an explanatory research of a qualitative nature, characterized as a field study, developed with six female students from IFRN - *Campus* Canguaretama, through the adoption of the Diary requested via WhatsApp. The analysis of the diaries, carried out using Discursive Textual Analysis (DTA), points to the role of the psychologist and the Physical Education teachers in mediating between the young women and their body image conflicts, and warns of the need for integration between the practices developed in the classroom and those that take place in other institutional spaces-times. In addition, the reports indicate that the students acquired autonomy, critical capacity, self-realization and empowerment through the conflicts they experienced inside and outside the school during the teaching and learning process offered by the IFRN, and highlight the relevant role of Physical Education in this process. Finally, the results reinforce the need to develop practices related to the body in an integrated and interdisciplinary way, with a view to promoting the omnilateral formation of students.

Keywords: Body image. Pedagogical practices. Integral human formation.



INTRODUCCIÓN

¹Este artículo surge de un proyecto de investigación de máster realizado en el Programa de Posgrado en Educación Profesional del Instituto Federal de Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN) entre 2019 y 2021. El tema de la investigación fue la relación entre la Formación humana integral, defendida por las disposiciones legales de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) en Brasil, y la imagen corporal de un grupo de seis estudiantes del IFRN - *Campus Canguaretama*.

El marco teórico que fundamenta tanto los documentos emitidos por el Ministerio de Educación sobre la EPT como el Proyecto Político-Pedagógico (PPP) de la institución está influido por el marxismo, corriente teórico-metodológica según la cual la educación debe desarrollar todas las dimensiones de vida un individuo, es decir, debe ser omnilateral, ya que proporciona una formación humana integral. Así, una mala comprensión de la imagen corporal puede afectar la forma como el sujeto se posiciona frente al mundo, limitando su capacidad de relacionarse sanamente consigo mismo y con los demás (Sampaio; Lima Neto, 2019). Esta realidad tiene implicaciones en su proceso educativo y, dentro de él y en la interfaz de sus otras relaciones sociales, para su subjetividad.

En este sentido, este estudio tiene como objetivo comprender cómo las prácticas pedagógicas en Educación Física en la institución han afectado la imagen corporal de los participantes. ²Además, el estudio, debidamente aprobado por un Comité de Ética en Investigación (CEP), se realizó durante el período de distanciamiento físico adoptado como medida de contención del Coronavirus. Por lo tanto, como presentaremos a continuación, la investigación utilizó un procedimiento peculiar para la construcción de los datos, proporcionando a la investigación en Educación y, especialmente, en Educación Física, nuevos elementos teóricos y metodológicos para la comprensión de los fenómenos vinculados a la corporalidad.

¹ Disertación titulada *"Espejito, espejito mío": una mirada a las prácticas pedagógicas de la educación física a partir de la imagen corporal de los alumnos de bachillerato integrado*.

² CAAE 35355320.2.0000.5296. Comité de Ética de la Universidad de Potiguar (UnP).



METODOLOGÍA

Caracterización de la investigación

Para alcanzar nuestro objetivo, se puso más atención a la subjetividad y a los significados no cuantificables, pues esto nos permitió llevar a cabo una investigación cualitativa que, según Minayo (2009), permite analizar e interpretar los aspectos más profundos y complejos del comportamiento humano.

Además, en un intento por identificar y profundizar mejor en el conocimiento sobre las causas, razones y factores que desencadenaron los fenómenos que caracterizan la realidad investigada, optamos por realizar una investigación de tipo explicativo, caracterizada como un estudio de campo, tal y como propone Gil (2017).

Composición del grupo de participantes

Para componer el grupo de participantes en la investigación, recurrimos al Servicio de Psicología del IFRN. ³Los psicólogos registran las citas realizadas con los estudiantes en un sistema institucional, incluida la categorización de las quejas identificadas (por ejemplo: ansiedad, violencia, problemas de sexualidad, autoimagen, etc.).

Al inicio del curso 2019, cuando empezó la investigación que permitió la realización de este estudio, había cifras bastante significativas de consultas (en relación con el curso anterior, es decir, 2018): de 4.373 catastros, 288 se asociaron a cuestiones relacionadas con la autoimagen. En diálogo con la psicóloga de uno de los *campus* de la institución, nos presentaron a seis estudiantes con quejas identificadas por la psicóloga como relacionadas con

³ El Sistema Unificado de Administración Pública (SUAP) fue desarrollado por empleados de la IFRN y ya ha sido adoptado por muchas instituciones brasileñas.



la autoestima. ⁴Todas eran mujeres, mayores de edad y dieron su consentimiento para participar en la investigación.

La primera herramienta de investigación de campo utilizada fue el formulario *Google Form*, comprendido en tres etapas. La primera parte se compuso por preguntas formuladas para delinear el perfil socioeconómico y demográfico; la segunda se refería a la Escala de Silueta de Stunkard; y la última, buscaba identificar el nivel de satisfacción con la imagen corporal. Una vez aplicado el cuestionario, se procedió a aplicar la segunda herramienta de construcción de datos, es decir, el diario solicitado. Por razones metodológicas, en esta ocasión nos centraremos únicamente en los datos recogidos mediante este último instrumento.

El diario solicitado como técnica de construcción de datos

Lo adoptamos desde el principio debido al contexto de distanciamiento físico requerido por la crisis de salud, el diario permitió a los participantes contar sus historias y experiencias personales durante un período más largo y reflexivo, en el que se eligió el ambiente y la ocasión que consideraron más cómodos. Según Meth (2019), esta herramienta permite indagar en los sentimientos y experiencias de los participantes, y es adecuada para abordar cuestiones asociadas a situaciones de sufrimiento, caracterizadas como temas personales, es decir, delicados y difíciles.

El diario es una especie de cuaderno en el que se anotan de forma rutinaria los pensamientos, sentimientos, emociones y recuerdos personales. Hicimos algunas adaptaciones al formato de la propuesta tradicional, dada la necesidad de garantizar la privacidad y seguridad de los participantes. Propusimos la modalidad del *Diario solicitado vía WhatsApp*, una idea similar a la del diario tradicional, pero en lugar de escribir en un cuaderno, se creó un grupo para cada uno de los participantes, en el que solamente entraban ellos y el investigador.

⁴ No pretendíamos seleccionar solo a mujeres. Sin embargo, entre los alumnos aún matriculados *en el campus*, el registro de los que pidieron ayuda al psicólogo, informando de quejas de autoimagen/autoestima, fue solo de chicas. Ciertamente, estos datos merecen ser analizados, lo que por razones metodológicas no puede hacerse en esta ocasión.



En estos grupos, los alumnos realizaban sus entradas de forma privada, con la libertad de teclear, incluir fotos, grabar audio o vídeos libremente.

Como nuestro interés específico era conocer sus vivencias, episodios y relaciones con énfasis en el cuerpo, brindamos un guion para orientar a los autores. El guion se estructuró en tres ejes: el primero trataba sobre las experiencias familiares; el segundo, la vida escolar; y el último, las situaciones de sufrimiento. Los tres ejes se cruzaron por la necesidad de centrar la escritura principalmente en las experiencias relacionadas con la imagen corporal. El guion también incluía algunas preguntas adicionales para ayudar a desarrollar la escritura, como, por ejemplo: ¿Cuándo ocurrió la situación? ¿En qué lugar? ¿Quién estaba contigo cuando ocurrió la situación? ¿Cuál fue la experiencia? ¿Cómo te sentiste? ¿Cómo reaccionaste? Por último, también proporcionamos un ejemplo de redacción para ayudarles cuando tuvieran alguna duda.

Una vez iniciados la redacción de los diarios, no hicimos ningún tipo de intervención. Y después empezamos a recoger las entradas y/o anotaciones a medida que aparecían. Además, optamos por mantener la ortografía original de las palabras escritas por los alumnos en los diarios, con el fin de preservar la modalidad lingüística utilizada en el soporte digital en el que se llevó a cabo esta etapa de la investigación.

La propuesta consistía en elaborar un diario durante 30 días, contados a partir del primer registro hecho por cada participante. Al final de este tiempo, disolvimos los grupos. En general, en algunas ocasiones observamos que los alumnos escribieron mucho, y otros días, pocas palabras o nada. Hubo frecuentes intervalos de días sin notas, de modo que los participantes eran libres de escribir como mejor les pareciera.

Análisis de los datos

Para analizar los diarios, utilizamos el Análisis Textual Discursivo (ATD), un proceso que permite comprender la totalidad del contenido mediante el análisis de sus partes y, al mismo tiempo, nos permite interpretar los registros. Se trata de una "metodología de análisis



de informaciones de carácter cualitativa con el objetivo de producir nuevas comprensiones de fenómenos y discursos" (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 13).

El ATD que lo fundamentan teóricamente Moraes (2003) y Moraes y Galiazzi (2006, 2016), se organiza en tres etapas. La primera etapa del proceso, denominada *unitarización*, consiste en fragmentar el texto en unidades consideradas elementales, deconstruirlo para resaltar los elementos que lo componen, superar la superficialidad de la lectura y sumergirse en los significados encontrados. La segunda, *la categorización*, se caracteriza por la organización y establecimiento de las relaciones y comparaciones entre las unidades predefinidas o identificadas durante el proceso de interpretación a partir del texto analizado, agrupándolas en función de las similitudes identificadas. El paso siguiente es la *elaboración de metatextos analíticos*, etapa que, según Moraes y Galiazzi (2016, p. 34), "representa un esfuerzo por explicitar la comprensión que se presenta como producto de la combinación de los elementos construidos a lo largo de las etapas anteriores".

En este sentido, respetando las etapas del proceso propuestas por Moraes (2003) y Moraes y Galiazzi (2006, 2016), empezamos por la primera etapa del proceso, la unitarización. Para identificar las unidades de significado, invertimos la impregnación del contenido de los diarios a través de lecturas intensas y profundas y, asociado a ello, recurrimos al uso de *WordArt*, una herramienta virtual que permite una representación visual de la frecuencia de las palabras en un texto mediante la creación de una nube de palabras. Cuanto mayor sea el número de citas de una palabra, mayor será su representación en la imagen generada, como puede verse en la Figura 1.

A partir de este proceso, las palabras señaladas en la nube nos permitieron identificar las unidades de significado presentes en los diarios para cada una de las categorías de investigación que habían sido establecidas *a priori* -sufrimiento, familia y escuela- y que incluso conformaban los tres ejes principales del guion, como se explicó anteriormente. Para definir esas tres categorías, tuvimos en cuenta las producciones bibliográficas que constituyeron el marco teórico de nuestro estudio y apuntaron a las cuestiones del sufrimiento vinculado a la imagen corporal, así como también a las influencias sociales en el proceso de



construcción de la imagen corporal, en la que se considera la idea de que el proceso de socialización en la adolescencia ocurre especialmente a través de los vínculos establecidos en la familia y en la escuela.

FIGURA 1 - Nube de palabras de los diarios solicitados



Fuente: elaborado por los autores en 2021

Si observamos detenidamente la nube de palabras, podemos ver que el término *Cuerpo* es el más citado en los diarios elaborados y recopilados por los participantes en nuestro estudio, sobre todo porque es el objeto central de esta investigación. A su alrededor, podemos ver el resto de las palabras que más se repitieron en los relatos presentados por los alumnos.

Respecto a las situaciones de sufrimiento vividas por las jóvenes, los aspectos más destacados de las nubes muestran la incidencia de diversos términos relacionados con sentimientos negativos, como *Ansiedad*, *Culpa*, *Miedo* y *Vergüenza* que, en conjunto, constituyen los relatos de los diarios que, son una consecuencia de las relaciones de las



alumnas con sus cuerpos. En el mismo sentido, también identificamos la palabra *Espejo*, señalando su importancia en el proceso de construcción de la imagen corporal de estas chicas, junto con los términos *Autoestima*, *Belleza*, *Estándares de Belleza*, *Gorda*, entre otros en posición menos resaltadas, en el que se señalan la relación entre el cuerpo, los estándares de belleza socialmente establecidos y el desarrollo de la autoestima de estas alumnas frente a los juicios que sufren en su vida social, en las que se incluyen las relaciones familiares - como profundizaremos en las siguientes etapas del ATD.

Además, en relación con la categoría *familia*, podemos notar con resalte que los términos *Madre*, *Familia* y *Hogar*, entre los más mencionados, así como de la palabra *Padre* que, a pesar de aparecer con menor prominencia, aún está en destaque en la nube. Estos resultados nos llevan a inferir que, de acuerdo con las percepciones de los alumnos, las relaciones que se establecen con sus cuerpos están directamente relacionadas con los influjos familiares, información que se confirma posteriormente en el ATD, como discutiremos a lo largo de este apartado. Aún en esta categoría, verificamos el término *Abuso* asociado a algunas situaciones familiares, indicando que, de alguna forma, estas jóvenes sufrieron abuso de su cuerpo maltratado en el ambiente familiar en algún momento de su vida.

A continuación, en cuanto a la categoría escuela, podemos observar la presencia significativa del término *IFRN*, que se asocia a las palabras *Escuela* y *Campus* vinculadas a él, representadas en un menor tamaño. Esto nos lleva a pensar que, en la comprensión de los alumnos, las cuestiones relacionadas con el cuerpo están de algún modo vinculadas a las relaciones que se establecen dentro de la institución educativa. Además, también podemos ver otros términos derivados del contexto escolar, como *Educación Física*, *Clases*, *Psicólogos* y *Profesores* que, apuntan al papel de las prácticas pedagógicas reflexivas y de los actores que las componen en la acogida del sufrimiento de los participantes de nuestro estudio, así como en el proceso de empoderamiento con relación a sus cuerpos.

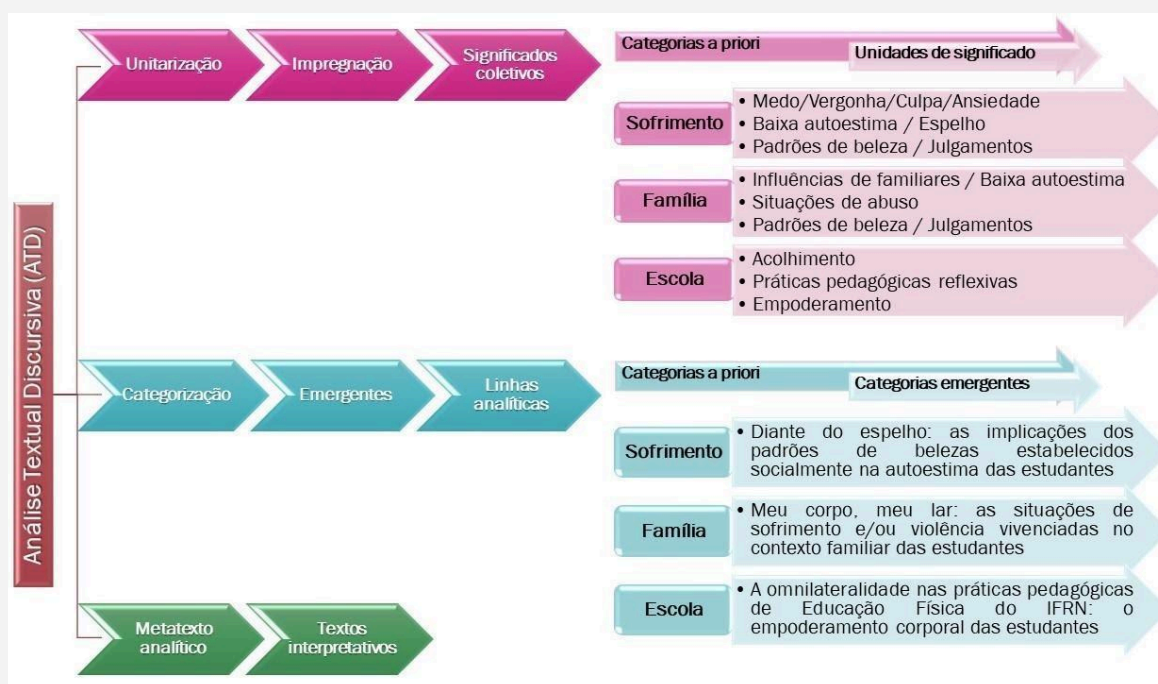
A partir de esta primera etapa del ATD, empezamos a articular los significados según sus similitudes y las interpretaciones realizadas, ya que entramos en el proceso llamado como



categorización. Una vez concluida esta etapa, pasamos a construir los meta textos analíticos que desencadenaron los textos interpretativos de nuestro análisis y que constituirán los siguientes subapartados.

Este proceso de construcción del ATD de los diarios solicitados *-unitarización, categorización y meta texto-* puede entenderse mejor a través de la representación visual de la Figura 2.

FIGURA 2 - Análisis de datos textuales



Fuente: elaborado por los autores en 2021

Por razones metodológicas, nos centraremos solamente en la categoría emergente titulada *Omnilateralidad en las prácticas pedagógicas de Educación Física en el IFRN: el empoderamiento corporal de las estudiantes*. Dicho esto, en la próxima sección, presentaremos nuestra comprensión de las prácticas pedagógicas especialmente



proporcionadas por el componente curricular de Educación Física en el IFRN, y el consecuente empoderamiento adquirido por las jóvenes en medio de estas experiencias.

LA FORMACIÓN HUMANA INTEGRAL EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL IFRN

⁵En un estudio realizado por Pacheco, Nonenmacher y Cambraia (2020) con un grupo de alumnos de la Escuela Secundaria Integrada (EMI), con el objetivo de investigar los factores que posiblemente causan sufrimiento y enfermedad mental relacionados con el contexto escolar, los alumnos señalaron que las experiencias vividas en este entorno pueden desencadenar una serie de conflictos y sufrimiento emocional. Sin embargo, los resultados obtenidos resaltaron el importante papel que juegan las relaciones interpersonales desarrolladas dentro de la institución para enfrentar conflictos, ya sea que surjan de situaciones internas o externas a la vida escolar.

En consonancia con esta información, los relatos registrados en los diarios por los participantes de nuestro estudio, con respecto a la forma en que se relacionan con la escuela, muestran el establecimiento de un fuerte vínculo emocional con el IFRN. A menudo, se refieren en innumerables ocasiones a la institución como una extensión de sus hogares, trascendiendo la restringida relación enseñanza-aprendizaje de contenido puramente cognitivo que comúnmente se atribuye al ámbito escolar. Gran parte de este vínculo se debe a la acogida que reciben de diferentes maneras en la institución y es señalado por ellos en las diversas situaciones de sufrimiento que relatan.

⁶Podemos ver esta información en la declaración de María (2020):

⁵ Una modalidad que vincula de forma integrada la enseñanza secundaria con la formación profesional, además de facilitar el acceso a la investigación y a las prácticas de extensión. En el IFRN, la EMI dura cuatro años.

⁶ Para preservar el anonimato de las identidades de las participantes, decidimos darles nombres en clave, en alusión a mujeres que son referencia en los estudios sobre EPT en Brasil: Acácia Zeneida Kuenzer, Lucília Regina de Souza Machado, Maria Ciavatta, Marise Nogueira Ramos, Monica Ribeiro da Silva y Silvia Maria Manfredi.



IFRN se ha convertido en mi segundo hogar. En 2017, cuando iba al primer día de clase, me di cuenta de que mi vida cambiaría mucho, pero sabía que sería muy difícil, pues estaba pasando por una fase muy difícil, y esto lo constaté cuando descubrí que en realidad tenía un trastorno de ansiedad... Tomaba medicación, estaba en tratamiento, y sabía que... estaba pasando por varias crisis... El IFRN también me trajo una familia, gente con la que... incluso empecé a socializarme, mucho más que con la gente de casa, esto lo aseguro. Y, realmente, conocí lo que era la amistad, lealtad y cómo ser mejor persona y, ciertamente, he evolucionado mucho. Y estoy muy agradecida por todo lo que el IFRN me ha dado, y me sigue dando.

Las relaciones sociales establecidas en la institución fueron favorables para que la joven se sintiera acogida frente a los conflictos emocionales que enfrentó al ingresar, y favorecieron a su madurez. Esta atribución del IFRN como un segundo hogar, así como la mención de la importancia de las relaciones establecidas durante su permanencia en la escuela, también estuvieron presentes en el diario de Silvia (2020):

IFRN me trajo tantas sensaciones que ni siquiera puedo definir exactamente lo que tuve con él. Pero sin duda representa un segundo hogar, lloramos de alegría, tristeza e incluso arrepentimiento, nos vemos como realmente somos, nos peleamos, nos reconciamos, nos aceptamos y aprendemos sin darnos cuenta, va mucho más allá de una institución.

La estudiante refuerza la importancia de la institución en su vida, y atribuye parte de su evolución personal al proceso de desarrollo omnilateral proporcionado por el IFRN. Además, las situaciones de diversidad cultural vividas al interior del instituto estuvieron presentes en varios fragmentos de los diarios, concepto que está en consonancia con las propuestas planteadas en la APP del IFRN, como queda claro en el siguiente ejemplo:

Al principio, el IFRN no era más que una oportunidad para obtener una mejor educación. Sin embargo, cuando entré en el instituto, me encontré rodeada de gente muy distinta de mí, con pensamientos y culturas diferentes, lo que me hizo crecer mucho. El IFRN representa para mí la madurez, no solo profesional y académica, sino sobre todo humana. El IFRN me enseñó y me enseña mucho, nunca lo dejaré atrás, es parte de mí (Acácia, 2020).

Este vínculo emocional está, por lo general, asociado a las situaciones de acogida vividas y relatadas por las chicas a lo largo de sus registros. Este vínculo juega un papel



importante en el proceso de aprender a lidiar con los sentimientos negativos, así como en sus relaciones con los conflictos de autoimagen, como relata una de las chicas:

El IFRN es mi papá y mi mamá. Es una relación que va mucho más allá de la educación de calidad; dentro de él he vivido muchos procesos, buenos y enriquecedores, otros incómodos, pero con algunos descubrimientos importantes. Dentro del *campus* he llegado a entender el cuerpo, el género, la clase, el espacio y que todas estas cosas se relacionan conmigo. El IFRN representa niveles muy altos de un sentimiento intenso que yo llamo amor y gratitud. Hubo momentos muy importantes para mi descubrimiento corporal en *el campus*. Los problemas de aceptación de mi piel, es decir, acné o raza. ⁷Acudía a menudo a Ana Lúcia [la psicóloga *del campus*] para hablar de mi malestar con mi cuerpo, de las comparaciones que siempre había hecho con otras bellezas únicas, de la necesidad de aceptarme a mí misma antes de esperar que la gente me aceptase, de mi miedo e inseguridad en las relaciones personales. El IFRN forma parte de todas estas cosas y, particularmente, las clasifico como todas ellas se relacionan con el cuerpo. Recibí mucho apoyo. Las chicas de la obra social, mis profesores y muchos de mis amigos siempre me han ayudado a moldear la visión que tengo de mi cuerpo (Mónica, 2020).

Cuando menciona haber experimentado aprendizajes sobre el cuerpo, problemas de género, diferencias de clase, etc., la alumna confirma la implementación de prácticas que favorecen una formación humana integral, como recomienda la propuesta pedagógica de la EPT. Asimismo, la alumna destaca el papel del instituto por haber establecido una relación favorable con su imagen corporal.

Mónica también afirma lo fundamental que fueron algunos personajes en este proceso de acogida, señalando el papel de la psicóloga de la institución, así como de los asistentes sociales y profesores en la reformulación de las atribuciones que ella misma daba a su imagen corporal. Esta afirmación refuerza el papel de la Asistencia Estudiantil en el desarrollo de las prácticas pedagógicas integradoras propuestas por el PPP, y señala el importante papel de esta integración a favor de la acogida y del empoderamiento de los alumnos.

En este sentido, los relatos aquí presentados corroboran el estudio de Pacheco, Nonenmacher y Cambraia (2020), que mostró la percepción de un grupo de estudiantes de IME sobre la importancia del apoyo de psicólogos en el proceso de aprender a lidiar con sus

⁷ Seudónimo adoptado para preservar el anonimato del psicólogo.



conflictos y afrontar la enfermedad mental. Esta percepción se legitima en los escritos de todos los alumnos que, de forma fluctuante, señalan el papel transformador que asume la Asistencia Estudiantil en sus vidas, especialmente con relación al sufrimiento y desarrollo de su autoestima, como puede reforzarse en los siguientes extractos:

Ana Lúcia -la psicóloga *del campus*- me ayudó a darme cuenta de que puedo seguir adelante y transformar en algo bueno lo que en algún momento me ha hecho daño (Acácia, 2020).

Tengo ansiedad y siempre he tenido problemas con mi autoestima. En el primer y segundo año, sobre todo, siempre estaba en crisis con respecto al IFRN, esto ocurrió entre 2017 y 2018. La persona que siempre me ayudó a resolver estas cuestiones fue Ana Lúcia, así que siempre conté con su apoyo cuando estaba un poco desesperada, porque es bastante difícil hablar de mis problemas con otras personas, incluso con amigos, pues me resulta bastante difícil (María, 2020).

Una de las alumnas también se refiere al psicólogo como un elemento central en el proceso de autoaceptación y madurez, y también añade que la figura del profesor de Educación Física fue una de las personalidades involucradas en este proceso. Este hecho nos lleva a suponer que este componente curricular ocupa un lugar significativo entre las prácticas pedagógicas que emancipan y empoderan a través de la institución:

En este aspecto, la profesora de educación física fue muy importante para mí, al igual que la psicóloga, quienes me ayudaron a volver, poco a poco, a ser quien realmente era. Me voy del IFRN mucho mejor, más fuerte y madura de lo que era, o sea, que cuando ingresé. Mucho de ello se lo debo a estas dos mujeres que, marcaron una diferencia en mi vida y ni siquiera lo saben. IFRN es un hogar que me acogió y me hizo crecer (Marise, 2020).

Asimismo, otra participante en nuestro estudio recuerda los momentos de sufrimiento a los que se enfrentó con relación a su cuerpo durante un momento de su vida. Y señala el apoyo emocional brindado por la psicóloga y los profesores. Del mismo modo, comenta el consuelo que encontró en las posturas y discusiones mantenidas por el personal en general. También enfatiza el desarrollo de prácticas pedagógicas que desencadenaron una reflexión sobre las normas corporales socialmente establecidas:



Hubo un año en el que no podía controlar mis sentimientos y emociones. Me sentía tan abrumada y había momentos en los que solamente quería un hombro en el que pudiera apoyar la cabeza. Fue entonces cuando perdí mucho peso y me sentí fatal, todo el mundo lo comentaba [...]. Era una mezcla de sentimientos, toda aquella ansiedad que me ahogaba, sobre todo, la desconfianza... Entonces, iba a una cita con Ana Lúcia [la psicóloga], no todas las veces, pero se empeñaba en acompañarme. Por no hablar de las charlas, que fueron todas muy emotivas. En cuanto a los profesores, técnicos y directivos, vemos mucha diversidad. Es obvio que la mente de la mayoría de las personas está muy al día con nuestras normas corporales, y esto lo vemos en las conversaciones e incluso en las observaciones realizadas en el aula, y eso es muy reconfortante (Silvia, 2020).

Sin embargo, debemos tener en cuenta que los cambios en la forma de pensar y actuar con relación al cuerpo no son inmediatos cuando se ingresa en la institución. Los diarios revelan que, en los primeros años, aún inmersas en conflictos sobre la imagen corporal, las chicas vivieron momentos de sufrimiento:

Mi primera experiencia donde sentí un poco de pánico fue cuando tuve mi primera práctica de educación física, en el primer año, en el 2017, pues fui a la piscina y odio quitarme las gafas, no puedo quitármelas porque me avergüenzo de mi estrabismo. Siempre me he avergonzado. Y también estaba la cuestión de mi cuerpo, de no sentirme cómoda en bikini, en traje de baño, frente a otras personas [...] no solo porque estaba en el instituto, sino también en las playas, en otros sitios donde tengo que estar así, porque me da mucha vergüenza mostrar mis debilidades (María, 2020).

La joven deja claro la percepción de su cuerpo como una de sus debilidades, además de reiterar la vergüenza del propio cuerpo y el miedo de exponerse al espejo social, sea interno o externo en el ambiente del instituto. Otra situación presente en los escritos, además de los momentos en la piscina, se refiere a las prácticas de educación física dirigidas a la danza:

[...] Y lo que concierne a la hora de baile, acabé no bailando por el pánico de ver a tanta gente y darme cuenta de que varias personas me estarían mirando, y esto me asustó bastante y acabé por no participar. Dejo de hacer cosas que quería hacer por miedo de ser juzgada por la gente. Es un trauma que tengo, y así que acabo renunciando a hacer cosas que me gustaría hacerlas. De hecho, estoy segura de que habría disfrutado de la experiencia, como todos los que participaron (María, 2020).



El conflicto de la estudiante puede verse al sentirse expuesta frente a varios espejos. Una vez más, la preocupación por las miradas y los juicios de los demás está presente en el relato de estas jóvenes. Además, en dos de los relatos presentados por Maria (2020), ella se arrepiente de no haberse permitido participar de las experiencias, lo que demuestra una relación diferente con su cuerpo y la madurez adquirida a lo largo de los años en el IFRN.

Este cambio de comportamiento puede observarse en varios extractos de los diarios. A medida que experimentaron la diversidad de prácticas pedagógicas reflexivas sobre las cuestiones corporales, ofrecidas especialmente por la Educación Física, la forma de lidiar con sus conflictos fue cambiando paulatinamente. Los alumnos construyeron una nueva relación con sus imágenes corporales, lo que nos lleva a decir que la institución materializó sus concepciones teóricas presentadas en el PPP y en la Propuesta de Trabajo Disciplinar de Educación Física (PTDEM) (IFRN, 2012a, 2012b).

En este sentido, y en línea con el comportamiento de María en estas últimas afirmaciones, Acácia (2020) compartió con nosotros una actitud diferente ante una situación equivalente. La joven expuso sus sentimientos cuando se permitió experimentar una de las prácticas pedagógicas propuestas por sus profesores de Educación Física. En esta ocasión, los alumnos debían actuar en grupo en una exhibición de danza para público interno y externo:

Eso fue difícil [...] Fue una de las cosas más difíciles que hice en el IFRN. Los profesores de educación física, la psicóloga y algunos amigos fueron un gran apoyo para mí. Realmente, me sorprendió mucho como ellos no actuaban como si todo lo que pasara dentro mí con relación a mi cuerpo fuera cualquier cosa. Se dieron cuenta de verdad. Esto hizo la diferencia que la gente creyera en lo que me pasaba cuando yo tantas veces quería negarlo y esconderme. Me ayudaron a afrontar la realidad y a seguir adelante.

Podemos ver la importancia de desarrollar prácticas pedagógicas emancipadoras en el proceso de desarrollo integral de estos estudiantes, así como el importante papel que juegan las personas que conforman la institución educativa en acoger y apoyar a los adolescentes frente a sus inseguridades, para empoderarlos hacia la aceptación del cuerpo.



Siguiendo con este tema, otra alumna añadió el registro de su experiencia en otra práctica pedagógica prevista en el currículo de Educación Física, especialmente dirigida a reflexionar sobre cuestiones relacionadas con el cuerpo, los cánones de belleza y el sufrimiento experimentado en medio de todo ello:

Antes de ingresar al IFRN, tenía muchos problemas para aceptar mi cuerpo y mi pelo. En mi antiguo colegio, nadie había visto nunca mi pelo natural. Pero cuando empecé en el IFRN, muchas cosas cambiaron. Creo que el momento más impactante para mí en este sentido fue en las primeras semanas, en una de las primeras clases de educación física, cuando la profesora hizo un debate en la clase sobre estas cuestiones corporales y nos puso a reflexionar sobre qué es la belleza y por qué tenemos que seguir ajustándonos a un estándar que impone la sociedad. Esta lección fue muy importante en mi clase, conmovió a todo el mundo, mucha gente hablaba de cosas por las que yo no podía imaginar que estaban pasando, pensé que era la única que sufría por tantas cosas sin importancia. Había mucha gente llorando y hablando de sus problemas con el cuerpo (Marise, 2020).

El relato de la alumna recuerda la dificultad de aceptación que sufría antes de ingresar al IFRN, y deja claro el papel que jugó la institución en el cambio de este escenario. En este sentido, el informe señala que, durante esta experiencia, las estudiantes pudieron compartir sus sentimientos y darse cuenta de que no eran las únicas que sufrían por su imagen corporal. Esta toma de conciencia sensibilizó a la joven, despertó la empatía y el respeto por las diferencias:

[...] allí me di cuenta de que no era la única que sufría con mi cuerpo, y comprendí cómo podemos dejar que la gente interfiera en nuestras vidas, y que eso no está bien. Estas clases fueron fundamentales para mí y así darme cuenta de que soy como soy y que no pasa nada. También fue importante para mí aceptar a las personas tal y como son, y para que ellas me aceptaran y me respetaran tal y como soy (Marise, 2020).

La experiencia fue fundamental para desencadenar un proceso de reflexión y aceptación en la adolescente. Además, completa el informe en que resalta el papel de esta práctica pedagógica para poner fin a la privación de momentos gratificantes, antes reprimidos por conflictos con su propio cuerpo:



Esto fue tan importante que dejé de alisarme el pelo, ahora lo llevo natural y ha sido una de las mejores cosas que me han pasado desde que entre al IFRN. No se puede explicar la sensación de libertad que es ducharse y salir de casa con el pelo mojado, sin tener que esperar mucho tiempo a que se seque y luego ir a alisarlo. Como resultado, he vuelto a disfrutar de cosas que antes no hacía, he vuelto a ir a la playa, a bañarme en el mar, a participar en clases prácticas de educación física, incluso he empezado a hacer deporte y no me he perdido ninguna clase en la piscina, que eran las que más me gustaban (Marise, 2020).

De este modo, queda evidente el aporte del IFRN a la reflexión de las estudiantes sobre los cánones de belleza actuales, además de cómo las prácticas corporales desarrolladas en la institución pueden fomentar la emancipación corporal de estas jóvenes, concienciándolas sobre el valor de sus cuerpos, sin importarles las apariencias, dándoles confianza en sí mismas y contribuyendo a su autoestima.

Además, las prácticas pedagógicas de Educación Física presentadas están acordes con el PTDEM de este componente curricular, que propone el desarrollo de actividades educativas que posibiliten el análisis crítico de las cuestiones relativas a las imágenes corporales, así como la formación de sujetos críticos, autónomos y empoderados (IFRN, 2012b).

Este empoderamiento a través de prácticas pedagógicas críticas, reflexivas y emancipadoras fue explícito en los diarios de todos los participantes en nuestro estudio, como en el siguiente extracto:

Aprender sobre mi cuerpo fue una de las mejores cosas que me enseñó el IFRN, porque fue algo que cambió mi vida. Hoy no miro a otras chicas y quiero ser igual, ni las juzgo como son. Miro a las demás personas y las respeto tal como son, y sé que detrás de cualquier cuerpo que pueda parecer fuera de lo normal puede haber alguien muy especial (Marise, 2020).

El análisis de este fragmento del diario de Marise muestra la importancia que atribuye al aprendizaje que proporcionan las prácticas desarrolladas en el IFRN. Además, la alumna expresa el reconocimiento y el respeto por la diversidad de los cuerpos, así como la percepción de que no es necesario intentar encajar en un estándar de belleza para que se reconozca su valor. En este sentido, las participantes revelan que actualmente tienen una relación más satisfactoria con sus imágenes corporales, se enfrentan mejor al espejo, ya no se



sienten intimidadas por los cuerpos de otras mujeres, ni por las apariencias atribuidas a sus propios cuerpos:

Hoy en día es menos difícil mirarme al espejo, darme una ducha más larga, elegir una ropa, ya que antes no lo era [...] salir a la calle es algo natural, incluso lo disfruto y no me comparo con todas las chicas que conozco. Pero todo sigue siendo un proceso que estoy viviendo poco a poco [...] Dejé de querer cambiar mi cuerpo para que la gente me aceptara o me quisiera. Hoy puedo recibir elogios y creer que son sinceros. Me he perdonado por todos los años que maltraté mi cuerpo con una mala alimentación. Me he perdonado por muchas cosas y también he perdonado a mi cuerpo, es mi hogar y tengo que cuidarlo mucho. Ya no lo mutilo y, poco a poco, intento llevar una vida más saludable, esta vez no para tener un cuerpo socialmente aceptado, sino porque quiero ser quien soy, la mejor persona que puedo ser. [...] A medida que empecé a quererme, gané más autonomía sobre mí misma y sentido de la responsabilidad, dejé de echarle toda la "culpa" a mi historia de mi sobrepeso y baja autoestima. Empecé a no ver mi dolor como el peor de todos (Acácia, 2020).

[...] mi autoestima ha cambiado mucho, he conseguido madurar, no tengo miedo de ser yo misma, de decir las cosas que pienso, de actuar como quiero, sin ningún miedo a las opiniones de los demás. Hoy me siento mucho mejor conmigo misma, no importa tanto si no soy lo suficientemente buena, ni nada por el estilo. Todo eso ya pasó y, aunque alguien me diga algo malo, no me importa porque ya aprendí a quererme como soy y no voy a cambiar mi gusto por el de los demás (Lucília, 2020).

Este empoderamiento, como vemos generalmente en los diarios, proviene de diversas prácticas pedagógicas desarrolladas por la Educación Física (pero también, por supuesto, por otras asignaturas), el Servicio de Psicología y la Asistencia al Alumno en general. Este proceso se extiende incluso más allá de la escuela, es decir, en las relaciones con los miembros de la familia:

Hoy me siento mejor en casa, puedo dialogar mejor con mis padres. [...] Después de algunas cosas difíciles, muchas crisis de ansiedad, muchas discusiones y muchas conversaciones con la psicóloga, empecé a abrirme con mis padres, y esto realmente cambió mucho la forma en que me veía a mí misma, lo que no significa que de la noche a la mañana cambié la forma en que veía mi cuerpo, pero creo que puedo decir que a partir de entonces me sentí más querida y me odié menos. Mi casa hoy es realmente toda mi casa, hoy ya no me paso todo el día en mi habitación llorando o teniendo malos pensamientos sobre mí (Acácia, 2020).



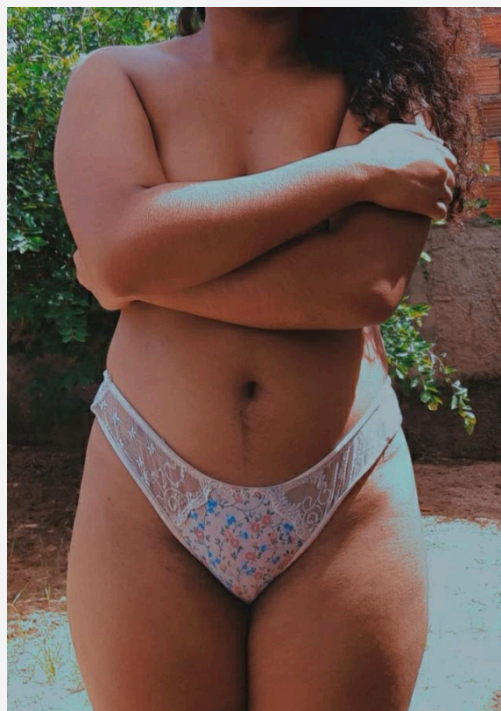
Las prácticas pedagógicas que ofrece el IFRN, especialmente las que brinda en el componente curricular de Educación Física relacionado con las cuestiones corporales, permiten que estas jóvenes cambien su forma de pensar y su comportamiento frente al sufrimiento:

[...] Solo puedo decir que ya no soy la persona que era, y espero no seguir siendo la persona que soy hoy, siempre quiero tener la oportunidad de cambiar, y aceptar el cuerpo que tengo, y entender que puedo ser amada, que tengo mucho amor para dar, y entender que alguien que me conozca un día entenderá la inmensidad que soy. La inmensidad que soy como mujer, la inmensidad que soy con mis conocimientos, la valentía que hay en mí. Quiero levantar a otras personas, saber decir las palabras adecuadas en el momento adecuado y decir que mi cuerpo no pertenece a nadie, mi cuerpo no hace daño a nadie, mi cuerpo hace el bien siendo lo que es. (Monica, 2020).

Es evidente la transformación llevada a cabo en y por la alumna a lo largo de las experiencias proporcionadas por las prácticas pedagógicas de la IFRN. Este tipo de descripción está presente en diferentes partes de su diario y se potencia cuando comparte con nosotros una imagen de su cuerpo, como se muestra en la Figura 3.



FIGURA 3 - Mi cuerpo



Fuente: Diario de Mónica (2020)

Al analizar la foto, notamos que la exposición de la imagen real del cuerpo de la alumna, sin el uso de artificios para distorsionar posibles detalles que pudieran haberle molestado anteriormente. La fotografía revela así la constitución de una relación más sana con su propia imagen corporal.

CONCLUSIÓN

El análisis de los diarios mostró que la psicóloga y el profesor de Educación Física desempeñaron predominantemente un papel protagónico en la mediación entre estos jóvenes y los conflictos que vivían, especialmente en relación con su imagen corporal. Esto nos alerta sobre la necesidad de integración entre las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula y las



que tienen lugar en otros espacios-tiempos institucionales, ya que, en general, los relatos señalan que estas acciones tienen lugar de forma fragmentada, yendo en contra de la propuesta integradora defendida por el PPP de la IFRN.

Además, la Educación Física aparece como un componente curricular central en el proceso de desarrollo de prácticas pedagógicas orientadas a reflexionar sobre cuestiones relacionadas con el cuerpo y sus relaciones sociales, lo que pone de relieve su relevancia en el desarrollo de la emancipación y el empoderamiento de los estudiantes.

El análisis de los escritos nos muestra que, a lo largo de su formación en la institución, los estudiantes adquirieron autonomía, capacidad crítica, autorrealización y empoderamiento a través de los conflictos vividos tanto dentro como fuera de la escuela, corroborando lo establecido en los documentos rectores de la EPT y en especial del PPP (IFRN, 2012a). Este documento propone la adopción de prácticas pedagógicas capaces de comprender al ser humano de manera omnilateral, teniendo en cuenta su desarrollo tanto en los aspectos cognitivos, físicos y emocionales.

Sin embargo, algunos extractos de los informes señalan la necesidad de aplicar enfoques relacionados con el cuerpo, vinculados a otros componentes curriculares, así como proporcionados por otros actores, además de los profesores de Educación Física y la psicóloga, en el proceso de formación ofrecido por la institución, como se destaca a continuación por Marise (2020):

Creo que es un tema tan importante que debería ser abordado por otros profesores, pero también por otras áreas, no solo en educación física. Es verdad que en educación física se habla más del cuerpo y demás, pero hay otros profesores que también podrían hablar de esto. El cuerpo forma parte de nuestra historia y de nuestra vida, y la educación física nos forma para la vida.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje ofrecido por el IFRN, es importante invertir más fuertemente en el desarrollo de prácticas pedagógicas integradoras e interdisciplinarias. Aunque entendamos que las cuestiones corporales corresponden a un tema inherente a la Educación Física, es necesario reforzar que es papel de la Enseñanza Media Integrada a la



EFA implementar práticas pedagógicas no fragmentadoras, em oposição a las perspectivas reduccionistas de la educación, considerando la educación del cuerpo en el contexto de la formación humana integral y superando la fragmentación entre el trabajo intelectual y el manual, para promover la formación omnilateral de los estudiantes (Araujo, 2013, 2014; Araujo; Frigotto, 2015; Maciel, 2018; Marinho, 2012; Marx, 1982, 1996, 2010; Moura; Lima Filho; Silva, 2015).

REFERENCIAS

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://anais.anped.org.br/biblioteca/item/praticas-pedagogicas-e-ensino-integrado>. 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.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017

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.



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.

MARINHO, Vitor. **Consenso e conflito**: Educação Física brasileira. 3. ed. *Campinas*: Autores Associados, 2012.

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.

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.

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; LIMA FILHO, Domingos Leite e SILVA, Monica Ribeiro da. Politecnia 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.



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.

SAMPAIO, Ana Kamily de Souza; LIMA NETO, Avelino Aldo. Imagem corporal e práticas pedagógicas na Educação Profissional: reflexões introdutórias sobre o estado do conhecimento. **Revista Educação e Linguagem**, v. 6, p. 121-138, 2019. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2019/11/9_REdLi_2019.3.pdf. Acesso em: 01 dez. 2019.

SOBRE LA AUTORÍA:

[Doctoranda en Educación Profesional por el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte (IFRN). Profesor en el IFRN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0040-936X> - Correo electrónico: kamily.sampaio@ifrn.edu.br

[Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Paul Valéry - Montpellier III y por la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN). Profesora del IFRN y de los Programas de Postgrado en Educación Profesional (PPGEP/IFRN) y en Educación (PPGED/UFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4810-8742> - Correo electrónico: avelino.lima@ifrn.edu.br

[Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad París X - Nanterre. Profesor emérito de la Facultad de Educación de la Universidad de Montpellier. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8459-5958> - E-mail: jacques.gleyse@orange.fr

Enviado el: 19 Septiembre 2024.

Aprobado el: Octubre 2024.

Publicado en: Febrero 2025.