

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**O PROGRAMA “DOVE, EU CONFIANTE”: A PERSPETIVA DE ALUNOS E
PROFESSORES**

Ana Margarida Sequeira Monteiro

Junho, 2017

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora **Filipa
Mucha Vieira** (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Estudo em colaboração

O presente estudo é parte integrante do projeto de investigação “Effectiveness of a brief school-based body image intervention “Dove Confident Me” in European countries”, e resulta de uma parceria entre a Universidade West of England, em Bristol, e a FPCEUP.

Como colaboradora neste projeto de investigação, durante os anos letivos 2015/2016 e 2016/2017 participei ativamente no processo de tradução dos instrumentos, formação aos professores, recolha dos questionários nas escolas, inserção dos questionários na base de dados e transcrição das entrevistas. O trabalho aqui apresentado baseia-se apenas numa parte dos dados recolhidos e constitui uma análise qualitativa do processo de intervenção centrando-se especificamente na perspetiva dos alunos e dos professores.

Agradecimentos

Esta dissertação e tudo aquilo que o seu processo de elaboração envolveu) deixa uma marca indelével na minha vida, tanto profissional, como pessoal. Por isso mesmo, e por ser um tão marcante momento do meu trajeto enquanto pessoa, não consigo deixar de salientar o papel daqueles que nunca me abandonaram e para este trabalho muito contribuíram:

À *Professora Doutora Filipa Mucha Vieira*, por tudo. Por mais vago que possa parecer, nada se demonstra mais adequado nesta hora: pela honra que foi para mim ser por ela orientada, por me ajudar a reconstruir e a atribuir uma aceção tão positiva ao verbo “orientar”, por nunca, perante as adversidades do tempo, ter desistido de mim e do meu trabalho, e porque só por ela ter acreditado como eu acreditei é que é possível apresentar este trabalho nesta data.

Às *escolas* que aceitaram aplicar o programa “Dove, Eu confiante”, nas pessoas dos seus Professores, que dedicaram parte do seu escasso tempo a aprender para aplicar o programa com eficácia, e aos alunos, que mais uma vez provaram que a possibilidade de aprendermos com aqueles que devemos ensinar é sempre maior do que à partida julgamos.

Às orientadoras do meu estágio curricular na Casa de Saúde São João de Deus em Barcelos, *Dra. Ana Boaventura* e *Dra. Filipa Guimarães*, pela compreensão, disponibilidade e apoio demonstrados ao longo de um trajeto em que o tempo não abundou.

Aos *amigos de Tondela*, porque a distância pouco significa quando o sentimento transborda qualquer tipo de mapeamento.

Aos *amigos do Porto*, pelo acompanhar de um trajeto de cinco anos e por nunca me terem abandonado numa cidade que não era a minha.

À *Barbara*, porque foi o destino que nos uniu debaixo do mesmo teto, e foi nesse mesmo tempo que ela sempre me ajudou, fosse com uma palavra, com uma atitude, ou com o assumir das tarefas da casa para que me pudesse dedicar inteiramente a este trabalho.

À *Stefani*, porque sempre que necessitei de um apoio mais técnico de alguém mais experiente ela esteve lá, assim como tem estado ao longo destes cinco anos de Faculdade em todos os aspetos da minha vida.

À *família do João*, porque me fez sentir que se pode ter uma família longe da nossa, e que me demonstrou o que é acolher e cuidar.

À *minha Tia Teresa*, pela motivação com que sempre me inspirou e pela alegria que sempre demonstrou pelas minhas conquistas e, claro pelas dicas e pela ajuda na elaboração deste trabalho.

Ao *meu Tio Miguel*, por ser um dos grandes exemplos de sucesso que tenho a oportunidade de acompanhar mais de perto.

Às *minhas Avós Natália e Lurdes*, por sempre da sua forma tão dócil se preocuparem com o meu futuro.

Ao *meu irmão João*, por ser um dos maiores exemplos de resiliência que tenho presente na minha vida.

Ao *meu irmão António* por querer estar sempre a par do que se ia passando comigo, depositando em mim as suas maiores esperanças e com isso me motivar a ser melhor.

Ao meu *pai*, porque ninguém mais que ele gastou tempo, recursos e quilómetros para estar sempre do meu lado; porque, por meia hora que fosse da minha companhia, lhe valeu sempre a pena vir ao Porto para me ver e para me sentir. Mais do que isso, por me ter ensinado a lidar com as adversidades que a vida possa ter reservada para mim, o que me fez nunca virar a cara à luta.

À minha *mãe*, porque ninguém mais que ela sofre com a minha distância e ausência e, mesmo assim, sempre ter sido um pilar que nunca ousou resvalar no apoio incondicional que me deu. Muito em particular no que a este trabalho se refere, agradeço-lhe ainda o facto de me ter relido a tese e me ter apontado críticas pertinentes e construtivas.

Ao *João* por tudo. Porque foi, é, e será um dos maiores pilares, não só para a realização deste trabalho, como para todas as aventuras que a vida nos reserva; por todas as palavras e gestos que me deram força para levar este projeto até ao fim; por nunca ter desistido de me apoiar, tendo-se tornado o melhor companheiro que eu podia ter nesta corrida contra o tempo; por me mostrar que o amor nos consegue surpreender todos os dias, sendo das poucas certezas que levamos connosco nesta viagem que é a vida! Mais particularmente, um obrigada a todas leituras e sugestões feitas.

Lista de abreviaturas

EFIP	Entrevista Final Individual do Professor
FG	<i>Focus Group</i>
FPCEUP	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
PRESSE	Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar
QFA	Questionário Final dos Alunos
QS	Questionário Sociodemográfico

Resumo

O Programa “Dove, Eu confiante” (original “*Dove Confident, Me*”) foi desenvolvido na Universidade West of England com o financiamento da Dove Social Mission, tendo como principal objetivo a promoção de uma imagem corporal positiva nos estudantes. Os seus resultados têm vindo a ser testados com eficácia ao longo dos anos (Bird, Halliwell, Diedrichs & Harcourt, 2013; Diedrichs, Atkinson, Steer, Garbett, Rumsey & Halliwell, 2015; Richardson & Paxton, 2010) tornando-se pertinente a sua implementação nas escolas portuguesas devido à escassez deste tipo de respostas sociais.

Implementado de forma pioneira em 12 escolas do norte do país, este programa foi o foco desta dissertação através do estudo do processo de intervenção, focando a perspetiva dos participantes (professores e alunos). Utilizando uma metodologia mista, procurou-se perceber o impacto deste programa, identificando quais os fatores que, do ponto de vista dos estudantes e professores, contribuíram para a mudança.

Pela análise dos dados recolhidos junto dos professores e alunos o programa foi avaliado de uma forma bastante positiva. Relativamente aos alunos podemos concluir que o programa “Dove, Eu confiante” teve um impacto positivo em vários fatores que se relacionam com a imagem corporal como a valorização/aceitação pessoal e dos outros, a capacidade crítica relativamente à imagem corporal e às mensagens sociais, as conversas e comparações sobre a aparência e a autoconfiança. Ao mesmo tempo que os professores percecionaram de igual modo algumas destas mudanças, mostraram desempenhar um papel fundamental na implementação do “Dove, Eu confiante”, demonstrando a essencialidade destes profissionais para a continuidade de programas semelhantes.

Palavras-chave: imagem corporal; adolescentes; professores; intervenção em contexto escolar

Abstract

The “Dove, Eu confiante” programme (original “*Dove Confident, Me*”) was developed at University of the West of England with the financing of the Dove Social Mission, having as main goal to promote positive body image on students. Its results have been tested effectively throughout the years (Bird, Halliwell, Diedrichs & Harcourt, 2013; Diedrichs, Atkinson, Steer, Garbett, Rumsey & Halliwell, 2015; Richardson & Paxton, 2010) and so its implementation has become pertinent in Portuguese schools mainly due to the scarce social responses in the field.

Implemented in a pioneering way in 12 schools in the North of the country, this program was the focus of this dissertation through the study of the intervention process, focusing on the perspective of the participants (teachers and students). Using a mixed methodology, we tried to understand the impact of this program, identifying the factors which, from the point of view of students and teachers, contributed to the change.

Based on the analyses of the data gathered from teachers and students, the programme was very positively assessed. With respect to the students, we can conclude that “Dove, Eu confiante” program had a positive impact on several factors related to body image such as personal and other appreciation / acceptance, critical ability regarding body image and social messages, conversations and comparisons about appearance and self-confidence. At the same time teachers, have perceived some of these changes similarly, they showed to perform a crucial role at the implementation of “Dove, Eu confidante”, demonstrating the importance of these professionals to the continuity of similar programmes.

Key-words: body image; adolescents; teachers; educational context intervention

Índice

Introdução	1
Imagem Corporal	1
Importância da prevenção	2
Pertinência e objetivo do estudo	3
1. Método	5
1.1. Programa “Dove, Eu confiante”	5
1.2. Participantes	6
1.3. Desenho do Estudo	6
1.4. Instrumentos	7
1.5. Procedimento de Análise dos Dados	8
2. Resultados	11
2.1. Perspetiva dos professores	11
2.2. Perspetiva dos alunos	18
2.2.1. Análise do Questionário Final dos Alunos	18
2.2.2. Análise do Focus Group	21
3. Discussão	31
3.1. Síntese dos principais resultados dos professores	31
3.2. Síntese dos principais resultados dos alunos	34
3.3. Reflexão integradora de todos os resultados	38
4. Conclusão	41
Referências Bibliográficas	46

Índice de Quadros

Quadro	Título	Página
1	Descrição das categorias de codificação da EIFP e exemplos de respostas	11
2	Descrição das categorias e subcategorias de codificação do <i>Focus Group</i> e exemplos de respostas	22

Índice de Tabelas

Tabela	Título	Página
1	Feedback dos alunos sobre o programa “Dove, Eu confiante” reportado em frequências (percentagens)	19
2	Opinião dos alunos acerca da utilidade das sessões reportado em frequências (percentagens)	19
3	Categorias de codificação das principais aprendizagens do programa “Dove, Eu confiante” no QFA	20

Introdução

Imagem Corporal

A imagem corporal pode ser conceptualizada como um constructo multidimensional que representa a avaliação subjetiva que o indivíduo faz do seu corpo e da sua aparência (Smolak & Thompson, 2009). Nesta avaliação, estão envolvidos pensamentos (e.g., “acho que fico mal nas fotografias”), sentimentos (e.g., “não gosto da forma como pareço”), percepções (e.g., “acho que estou muito gordo(a)”) e comportamentos (e.g., não comer durante o dia todo) (Muth & Cash, 1997). A avaliação corporal (o grau de satisfação corporal) e o investimento (a importância que se dá à aparência) são também dois aspetos fulcrais incluídos na avaliação da imagem corporal (Cash, Morrow, Perry & Hraboksy, 2004), exercendo uma grande influência na construção da identidade do indivíduo (Silva, Taquette & Coutinho, 2014).

Embora, atualmente, a maioria da sociedade deseje acreditar no adágio “o que importa é o interior”, a verdade é que, apesar de repetido vezes sem conta, este não se revela um retrato fiel do pensamento hodierno, dada a grande ênfase que se dá à aparência (Cash e Pruzinsky, 1990; Jackson, 1992 cit. em Lembergh & Cohn, 1999). As culturas pós-industriais são particularmente permeáveis às repetidas mensagens sociais que impregnam nas pessoas determinados padrões relacionados com a imagem corporal, nomeadamente como se deve ou não parecer (Gattario, Frisén & Anderson-Fye, 2014).

A imagem corporal e as preocupações com a aparência constituem aspetos do desenvolvimento humano que se iniciam numa fase muito precoce. É durante a pré-adolescência e adolescência que os jovens tendem a experimentar os seus primeiros problemas associados à imagem corporal, consequência de um desenvolvimento rápido, tanto a nível físico, psicológico, como cognitivo (Gattario et. al., 2014), que desembocam nas várias mudanças associadas à puberdade. Estas mudanças, ainda que normativas, podem tornar os jovens mais vulneráveis e suscetíveis à influência das mensagens sociais. Esta vulnerabilidade pode traduzir-se num esforço para seguir os padrões de beleza propagados pelos media, mesmo que na maioria das vezes estes sejam transmitidos através de mensagens irreais e criticadas devido à sua manipulação e utopia (Silva, et. al.,

2014). Constata-se assim que, devido às mudanças associadas à puberdade e aos fatores externos, como a pressão dos media, os jovens experimentam frequentemente insatisfação com o seu corpo (Golan, Hagey & Tamir, 2013).

A insatisfação corporal é descrita como a discrepância entre a forma percebida e a forma ideal do corpo, constituindo um sério problema mental de saúde pública (Dion et al., 2014) cada vez mais presente nas sociedades atuais. Num estudo de Smolak (2011), 40% a 50% dos alunos com idades entre os 6 e 12 anos revelaram-se insatisfeitos com alguns aspetos do seu corpo. Noutro estudo, Dion e colaboradores (2014) verificaram que 57,1% e 64,8% das raparigas com 14 e 18 anos, respetivamente, desejavam ter um corpo mais magro. Nos rapazes entre os 14 e os 18 anos não se observaram mudanças na perceção da sua forma corporal. Em Portugal, numa população feminina entre os 10 e os 21 anos, Carmo e colaboradores (2001) observaram que, no total das raparigas com peso normal ou baixo (n=2031), 38% desejavam ser mais magras, 49% diziam ter partes gordas no corpo e 51,5% tinham horror de aumentar de peso. Deparamo-nos, então, com uma sociedade em que uma percentagem bastante expressiva de adolescentes se torna excessivamente preocupada com a sua aparência para alcançar ou manter um corpo padronizado. De acordo com Kater, Rohwer & Londre (2002), esta preocupação em eliminar o excesso de peso nas culturas ocidentais não advém da preocupação em alcançar o peso saudável, mas sim a de chegar à aparência “certa”.

Importância da prevenção

De acordo com Smolak (2004), as investigações sobre imagem corporal nos jovens têm aumentado ao longo dos anos devido às preocupações subjacentes a esta temática. Este crescente interesse, tanto a nível clínico como científico, justifica-se pelo facto da insatisfação com a imagem corporal constituir-se como um importante fator de risco para o desenvolvimento de perturbações do comportamento alimentar (Lembergh & Cohn, 1999) e obesidade (Steele, Nelson & Jelalin, 2008), para o desenvolvimento de sintomas depressivos e baixa autoestima (Paxton, Neumark-Sztainer, Hannan & Eisenberg, 2006) e para a diminuição do desempenho académico (Halliwell, Diedrichs & Orbach, 2014). Dada a magnitude destas questões, torna-se imprescindível trabalhar a imagem

corporal positiva nestas faixas etárias através da prevenção precoce (Gattario et. al., 2014), uma vez que parece ser a única solução eficaz, pragmática e humana para evitar o desenvolvimento destes problemas (Kater et. al., 2002).

Numa extensa revisão da literatura, Levine e Smolak, (2007) concluíram que programas implementados nas escolas (Básicas e Secundárias) produzem mudanças positivas nas atitudes e conhecimentos dos alunos. O contexto escolar torna-se um local privilegiado para intervenções deste nível, constituindo o local óbvio para a implementação sistemática de programas de prevenção (Kater et. al., 2002), devido à eficácia que advém de direcioná-los à população desejada, sendo a sala de aula uma grande oportunidade para promover a discussão entre pares, bem como o trabalho em grupo e individual (Richardson & Paxton, 2010). Numa revisão sistemática deste tipo de intervenções, Yager, Diedrichs, Ricciardelli e Halliwell (2013) identificaram que dos 16 programas estudados, 7 evidenciaram mudanças estatisticamente significativas ao nível da insatisfação com a imagem corporal. Os autores concluíram ainda que outros 5 estudos se mostraram eficazes no aumento de pelo menos um dos fatores associados à imagem corporal como a autoestima, afeto negativo, internalização dos ideais de beleza, perturbações do comportamento alimentar entre outros.

Deste modo, verifica-se que este tipo de intervenções têm uma influência significativamente positiva, ainda que algumas sejam a curto prazo, nos adolescentes (McVey, Davis, Tweed & Shaw, 2004), sendo a sua implementação e divulgação em diferentes países uma necessidade importante, não sendo Portugal uma exceção.

Pertinência e Objetivo do Estudo

Como forma de dar resposta a esta necessidade, o presente estudo insere-se num projeto de investigação mais amplo cujo objetivo é a implementação e a avaliação da eficácia de um programa de promoção da imagem corporal positiva em escolas, o programa “Dove, Eu confiante”. Como já referido, existem evidências consistentes do impacto positivo destes programas, nomeadamente ao nível da melhoria da satisfação corporal e da autoestima (Bird et. al, 2013; Richardson & Paxton, 2010), da diminuição da restrição alimentar e das conversas sobre aparência (Bird et. al, 2013; Diedrichs et al.2015), sobretudo nas

raparigas. Nos rapazes observaram-se melhorias na internalização dos ideais de beleza e nas conversas relacionadas com a aparência (Bird et. al, 2013). No entanto, estes resultados assentam essencialmente em metodologias quantitativas que, seguindo uma abordagem nomotética, não traduzem as reflexões e significados atribuídos pelos próprios estudantes e professores ao processo de intervenção (Weiss & Wertheim, 2005).

A pertinência deste trabalho assenta assim na escassez de estudos que, partindo da perspetiva dos intervenientes, procure perceber o impacto da intervenção, através da identificação de fatores que mais possam ter contribuído ou impedido a mudança. Tratando-se de um projeto inovador em Portugal, que faz parte de uma rede europeia de investigação, os dados que emergirem deste estudo, irão não só ser pertinentes para investigações futuras em Portugal, como permitirão ser a ponte de comparação com resultados obtidos noutros países relativamente à implementação de programas de prevenção nas escolas.

1. Método

1.1. Programa “Dove, Eu confiante”

O Programa “Dove, Eu confiante” (original “*Dove Confident Me*”), é um programa interativo que se caracteriza pela participação coletiva dos estudantes e professores, tendo como principal objetivo a promoção de uma imagem corporal positiva nos estudantes.

Este programa, implementado de forma pioneira em Portugal no âmbito da rede europeia de investigação COST 1210 “*Appearance Matters*”, foi desenvolvido na Universidade West of England em Bristol, tendo resultado de uma seleção minuciosa de conceitos e atividades chave do programa “*Happy Being Me*” (Bird et al., 2013; Richardson & Paxton, 2010). Foi originalmente aplicado a raparigas australianas entre os 11 e os 12 anos (para uma compreensão sumariada do programa original, consultar Richardson & Paxton, 2010), pelo que a sua adaptação para intervenção em rapazes exigiu uma reflexão cuidadosa, de forma a entender as diferentes necessidades de cada população (Bird et al., 2013). Com a colaboração dos autores do programa original “*Happy Being Me*”, professores e investigadores especializados nesta área, e o “*Projeto Dove Autoestima*” (da marca multinacional Dove), foram selecionados e adaptados do programa original conteúdos que deram origem a cinco sessões, posteriormente adaptadas à língua portuguesa: 1) Ideias de Beleza, 2) As mensagens dos media, 3) Confronta as comparações, 4) As conversas sobre o corpo e 5) Sê a mudança. Estes tópicos foram selecionados com o objetivo de formar sessões coesas, tendo a experiência prévia dos criadores do programa sugerido que os adolescentes consideram que as atividades que envolvem assuntos relacionados com os media são particularmente cativantes (Diedrichs et al., 2015).

Este programa surge com o objetivo de estimular a reflexão sobre a origem dos ideais de aparência física, desenvolver um sentido crítico em relação aos ideais de beleza veiculados nos meios de comunicação social, estimular uma postura ativa na aceitação da diferença física, e promover uma imagem corporal positiva, através da implementação das cinco sessões acima mencionadas com uma duração de 45 minutos cada. Estas sessões abrangem alunos entre os 12 e

14 anos, a frequentar o 7º ou 8º ano, e são orientadas por professores em contexto de sala de aula.

1.2. Participantes

Após a aprovação ética da FPCEUP e o consentimento informado das escolas, pais e alunos, neste estudo participaram 327 estudantes e 21 professores, de 12 escolas do distrito do Porto. Estas instituições foram selecionadas utilizando um método de conveniência, sendo necessários os seguintes pré-requisitos: estudantes na faixa etária entre os 12 e 14 anos a frequentar o 7º ou 8º ano, e um professor por cada turma participante.

Os diretores de Agrupamento de Escolas foram contactados com informação sobre o referido projeto e posteriormente os professores interessados receberam formação com as investigadoras do programa nas instalações da FPCEUP. Todos os materiais (plano de aula para o professor, os slides para apresentar nas aulas, os vídeos e as fichas de atividades para os alunos) foram fornecidos pela equipa de investigação

Do total dos 327 estudantes incluídos no presente estudo, 159 são rapazes (48,6%) e 168 raparigas (51,4%), com idades entre os 12 e os 15 anos, apresentando uma média de 12,86 anos ($DP=0,821$). Relativamente ao nível de escolaridade, 172 dos participantes frequentava o 7ºano (52,6%) e 155 o 8º ano (47,4%).

1.3. Desenho do Estudo

Relativamente ao desenho metodológico, o presente trabalho baseou-se numa metodologia mista, tendo recorrido a métodos quantitativos e qualitativos, quer na recolha dos dados, quer na sua análise. O estudo da implementação e da eficácia do programa, do qual o presente trabalho faz parte, assume um desenho longitudinal com recolha de dados nos momentos pré e pós intervenção, follow-up de 3, 6 e 12 meses. No presente trabalho analisaremos os dados recolhidos no momento pós intervenção junto de professores e alunos. Esta investigação inclui

a perspectiva dos professores e alunos relativamente ao programa, pretendendo-se colmatar a escassez de investigação nesta área sobre o tópico em análise. Baseada numa abordagem indutiva e idiográfica, esta recolha de dados permitiu o acesso aos significados que os alunos e professores atribuíram à sua experiência na participação do programa e melhor compreender de que forma o mesmo é processado no ambiente em que está associado (Arseven & Arseven, 2014).

1.4. Instrumentos

No presente trabalho utilizaram-se múltiplos instrumentos adaptados a cada grupo-alvo, que seguidamente irão ser explanados.

Para os alunos utilizaram-se os seguintes instrumentos:

a) Questionário Sociodemográfico (QS)

O questionário sociodemográfico é um questionário de autopreenchimento cuja finalidade é compilar as informações sociodemográficos dos participantes, tais como a idade, o género, a escola e a respetiva turma.

b) Questionário Final dos Alunos (QFA)

O Questionário Final dos Alunos está inserido no questionário que é administrado aos alunos no término da implementação do programa. Tem como objetivo recolher dados qualitativos e quantitativos que traduzem a opinião dos alunos relativamente às sessões individualmente consideradas e ao programa integral. Quantitativamente, os participantes utilizaram uma escala de Likert de 5 pontos com uma variação entre “*Nada*” (1) e “*Muito*”(5) para avaliar a pertinência do programa, assim como a utilidade e o conteúdo aprendido em cada sessão. Qualitativamente, os participantes tiveram a oportunidade de dar o seu feedback escrito relativamente ao que gostaram mais e menos nas sessões e às aprendizagens alcançadas.

c) Focus Group (FG)

Também designado como grupo de discussão, é um método de investigação social que facilita a discussão em pequenos grupos (entre 6 a 10 participantes) através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador (Silva, Veloso & Keating, 2014).

Para este estudo, os grupos foram obtidos a partir de 4 turmas que, subdivididas em rapazes e raparigas, originaram 8 grupos. No entanto como um destes excedia o número conveniente de participantes, formou-se um outro grupo, perfazendo um total de 9 grupos. Cada sessão teve uma duração de cerca de vinte minutos, tendo-se recorrido a gravações de áudio para posterior transcrição e análise. Os tópicos abordados incidiram: a) aprendizagem prévia sobre a imagem corporal, b) avaliação das sessões, c) dificuldades e desafios, d) recomendações futuras e d) relevância das questões sobre imagem corporal.

Para os professores aplicou-se o seguinte instrumento:

a) Entrevista Final Individual do Professor (EFIP)

Este instrumento permite recolher dados qualitativos que permitem avaliar a perceção dos professores de uma forma mais exploratória (Winch et. al, 2000) através da sua opinião, acerca de vários tópicos que, direta ou indiretamente, se relacionam com a implementação do programa. Os tópicos abordados incidiram sobre: a formação recebida, a experiência pessoal, a perceção do impacto do programa nos alunos e recomendações para o futuro. Esta entrevista de carácter individual foi realizada após a finalização do programa.

1.5. Procedimento de Análise dos Dados

Todos os dados quantitativos foram obtidos através da estatística descritiva com recurso ao programa IBM SPSS Statistics® (Statistical Package for the Social Sciences), para Windows, versão 24. Neste sentido, os dados referentes à caracterização da amostra (variáveis sociodemográficas) foram adquiridos através da análise de médias e desvios-padrão da totalidade da amostra no momento pré-intervenção. A análise quantitativa do QFA foi realizada através do cálculo das frequências e percentagens para cada resposta.

A metodologia qualitativa revelou-se a mais pertinente para analisar os resultados dos instrumentos aplicados aos alunos e professores, uma vez que se constata uma escassez de investigação sobre o acesso aos referenciais subjetivos de significação da experiência dos participantes em programas semelhantes ao “Dove, Eu confiante”. Neste sentido, tanto o QFA, como o FG e o EFIP foram submetidos a uma análise de conteúdo, utilizando as características

exploratórias e flexíveis do método qualitativo (Winch, Wagman, Malouin & Mehl, 2000).

Relativamente ao QFA, mais especificamente às perguntas de carácter aberto, após se definir como objetivo a identificação das principais aprendizagens dos alunos, procedeu-se à constituição de um “*corpus*” documental onde se teve em conta a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a adequação do material de forma a concluir a razoabilidade da quantidade dos textos a analisar. Seguiram-se várias leituras das respostas dos alunos com o objetivo de identificar os conceitos mais utilizados e as ideias mais comuns. O passo seguinte caracterizou-se pela fase de codificação, onde os dados resultantes da análise foram agregados em unidades, ou seja, categorias, permitindo uma descrição precisa acerca das características relevantes do conteúdo. Por último, passou-se à categorização que segundo Bardin, (1977) foi por “acervo”, isto porque o sistema de categorias não foi fornecido *à priori*, tendo resultado da classificação analógica e progressiva dos elementos, neste caso, textuais. Desta forma, a designação de cada categoria emergiu no final de todo o processo já referido. Tentou-se que as categorias reunissem aquelas que para Bardin, (1977) são as características de uma boa categoria: exclusão mútua, homogeneidade, produtividade, pertinência, objetividade e fidelidade. Este sistema de codificação foi elaborado numa base interpretativa por parte da equipa de investigação, procurando, numa lógica indutiva, respeitar o que emergiu do material em estudo.

Relativamente ao FG, após a transcrição de todo o material, os resultados foram submetidos ao mesmo processo que o QFA com a diferença de que no processo de categorização, para além das categorias, também se construíram as subcategorias a partir da análise do corpo documental, considerando-se subcategorias *a posteriori* (Amado, 2000). A designação das categorias como das subcategorias procurou ajustar-se aos temas abordados no FG.

A EFIP foi de igual forma analisada como o FG, uma vez que a partir do conteúdo final necessitou-se de construir subcategorias para melhor explicar as opiniões dos professores. Esta construção também foi orientada pelos temas abordados na entrevista. Recorrendo a este conjunto de fases preestabelecidas, tentou-se conferir a este método o maior rigor e profundidade possível (Amado, 2000). É de salientar que este processo sofreu influências teóricas de

investigações realizadas no âmbito do programa “*Happy Being Me*” (Richardson & Paxton, 2010).

Todo este processo de análise de dados foi elaborado pela equipa de investigação, constituída pela aluna e orientadora deste trabalho.

2. Resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos no presente estudo. Após uma exploração minuciosa dos instrumentos aplicados em ambos os grupos, criaram-se categorias e subcategorias que irão ser o fio condutor desta análise, sendo apresentados, sempre que oportuno, alguns excertos ilustrativos.

2.1. A perspectiva dos professores

A análise das entrevistas realizadas aos professores deu origem a quatro categorias e quinze subcategorias que se encontram descritas no Quadro 1.

Quadro 1 - Descrição das categorias de codificação da EIFP e exemplos de respostas

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS
Formação recebida	Número de sessões	Avaliação sobre a adequação do número de sessões da formação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “A estrutura da formação – número de sessões, periodicidade e horário – revelou-se adequada...” (P1); ➤ “As sessões e o conteúdo da formação encontravam-se bem definidos e estruturados...” (P5); ➤ “O número de sessões foi apropriado, porque permitiu uma gestão fácil do tempo de aplicação dos diferentes workshops e ao mesmo tempo a transmissão dos feedbacks.” (P8).
	Material fornecido	Avaliação sobre a adequação/utilidade do material fornecido	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “A qualidade do material distribuído é indubitável.” (P9) ➤ “O material fornecido bem como os respetivos guias explicativos para o professor foram um suporte essencial para a aplicação das diferentes atividades.” (P5); ➤ O material fornecido (guia do professor) era claro e explícito e permitia a preparação da sessão com os alunos. (P14).
	Metodologia adotada	Avaliação sobre a metodologia adotada nas sessões de formação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Foi bem estruturada e muito profícua” (P13); ➤ “O grande grupo de formandos (...) imprimiu à totalidade dos formandos um dinamismo especial e de certa forma inesperado” (P2); ➤ “Esta modalidade tinha a dupla vantagem de um ensaio em condições bastante realistas como também permitia que, através da nossa experiência como docentes, conseguíssemos antecipar dificuldades de aplicação e como tal adequássemos, pontualmente, alguns dos conteúdos a lecionar” (P3).

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS
Experiência pessoal	Formação/ Experiência prévia em temáticas relacionadas com a Imagem Corporal	Referência aos conhecimentos prévios acerca dos temas abordados pelo programa	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Não tinha formação no tema, no entanto ao longo da minha carreira profissional várias vezes me deparei com situações em que foi necessário a abordagem do tema da imagem corporal” (P6); ➤ “Era diminuta. Estava sobretudo ligada a alguns conteúdos abordados na formação PRESSE” (P8); ➤ “Sim, (...) sou responsável pela articulação entre o Centro de Saúde de Matosinhos e a Escola Básica de Matosinhos num programa de controlo de obesidade” (P20).
	Atitude na implementação	Descrição/ referência de como os professores se sentiram durante a implementação do programa	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Senti-me segura, uma vez que houve oportunidade de experimentar em conjunto com os colegas de formação as atividades que depois dinamizámos com os alunos” (P7); ➤ “Fui, gradualmente, sentindo segurança na implementação dos workshops deste programa” (P11); ➤ Não senti qualquer constrangimento (13).
	Utilidade do programa em termos profissionais	Classificação da experiência a nível profissional; desenvolvimento de competências profissionais para lidar com estes temas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Classifico esta experiência em termos profissionais e pessoais como extremamente gratificante” (P8); ➤ “Muito positiva esta experiência em termos profissionais, pois permitiu-me ter uma abordagem mais afetiva e mais próxima dos meus alunos.” (P12); ➤ “Além de me ter permitido ficar com uma formação que me dá mais confiança para abordar este assunto com os alunos, fez-me ficar mais alerta...” (14); ➤ Foram-me fornecidas ferramentas essenciais para a abordagem de temas profundos e intimistas de uma forma natural e desinibida...(P11).
	Avaliação das sessões implementadas	Referência das sessões que o docente gostou mais/menos de implementar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Gostei de implementar as sessões no seu todo.” (P6); ➤ “Na segunda sessão tive um aditivo motivador, na medida em que considero a música um excelente veículo de comunicação de mensagens...” (P20); ➤ “Pela qualidade dos materiais produzidos, os vídeos e atividades planificadas, gostei particularmente de implementar os <i>workshops</i> 2 - <i>As mensagens dos média</i> e 3 - <i>Confronta as Comparações</i>.” (P10).
	Dificuldades sentidas na implementação do programa	Referência a possíveis situações difíceis de gerir aquando a aplicação das sessões	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Creio que a exposição perante os pares foi a situação que mais custou a ser ultrapassada (...) particularmente nos elementos do sexo feminino.” (P1); ➤ “Questões levantadas pelas alunas/alunos institucionalizadas/os, que eram demasiado complexas emocionalmente, solicitando uma resposta de continuidade e não de momento.” (P20); ➤ “Tive sempre bastante dificuldade em gerir os tempos de aula. (P3); ➤ “O mais difícil de gerir foi mesmo toda a diversidade de opiniões, em todas as sessões e a vontade que tinham de falar...” (P13).

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS
Percepção do impacto nos alunos	Importância do tema para o grupo-alvo	Referência à importância e pertinência do tema para a faixa etária	<ul style="list-style-type: none"> ➢ “...é claramente importante pois todos nós sabemos que eles acabaram agora mesmo de descobrir o seu corpo e estão a encaixar-se no mundo.” (P2); ➢ “A abordagem deste tema junto dos estudantes assume uma especial relevância na perspetiva de promoção da saúde.” (P15); ➢ Foi importante porque os alunos reviram-se nestas questões; ➢ “...uma boa idade para intervir, numa ótica preventiva.” (P16)
	Adesão da turma	Referência a facilidades ou dificuldades em cativar os alunos nas sessões	<ul style="list-style-type: none"> ➢ “Foi muito fácil cativar os alunos para o programa, visto que este foi de encontro às preocupações e necessidades dos jovens desta idade...” (P7); ➢ “Não senti dificuldades em cativar os alunos para o programa, pelo contrário senti-os sempre expectantes pela nova sessão” (P16); ➢ “Não foi difícil captar a atenção (...) mas antes manter para os momentos que envolviam uma participação menos dinâmica da sua parte.” (P4)
	Impacto na turma	Referência ao impacto e às evoluções percebidas nas atitudes/comportamentos dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> ➢ “...tenho notado uma diminuição drástica das queixas dos meninos que eram insultados por outros...” (P6); ➢ “Observei particularmente nos alunos de baixa autoestima mais alegria e tranquilidade. Assinalei melhoras na sua autoestima” (P15); ➢ “...surgiu entre os alunos um maior espírito de interajuda, de solidariedade, de tolerância e de união, porque estes perceberam que os seus problemas/inquietações/reações eram os mesmos...” (P12); ➢ “...a minha percepção do impacto que teve na turma é muito reduzida (...) contudo, as ferramentas ficaram.” (P16).
	Diferenças de género	Referência ao modo como rapazes e raparigas vivenciaram as sessões implementadas	<ul style="list-style-type: none"> ➢ “A temática fez mais sentido para elas, não apenas pela dimensão do desenvolvimento psicoemocional mas também pela própria pressão social e cultural (“Beleza” associada ao feminismo)” (P5); ➢ “...os rapazes referiram sempre mais aspetos físicos, tiveram uma atitude mais imatura, mais divertida e, ao mesmo tempo, mais envergonhada quando era algo do foro mais íntimo, emotivo.” (P11); ➢ “...os rapazes revelaram-se mais desinibidos em contexto de sala de aula, dando a sua opinião, esclarecendo dúvidas (...) as raparigas mostraram-se mais maduras, mais interessadas no tema e mais informadas e esclarecidas sobre o mesmo.” (P12).
	Material disponibilizado	Utilidade do material fornecido aos alunos para o desenvolvimento das sessões	<ul style="list-style-type: none"> ➢ “...foram essenciais ao bom funcionamento dos workshops. Os vídeos funcionam muito bem, enquanto ferramenta atrativa e eficaz na transmissão de mensagens...” (P4); ➢ “...foi crucial para o bom desempenho, transmissão e reflexão de conhecimentos para os jovens adultos.” (P15); ➢ “...é muito útil para o desenvolvimento do programa.” (P6).

Sugestões e recomendações para o futuro	Continuidade do programa	Pertinência em continuar a implementar o programa e mantê-lo a longo prazo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “A continuação é indubitavelmente pertinente.” (P9); ➤ Os jovens têm de sentir que a Escola tem espaço e tempo para falar de vários assuntos e temas e que os vê como indivíduos e não só como alunos.” (P14); ➤ “A manutenção deste programa a longo-prazo poderá trazer benefícios para os alunos envolvidos e permitirá ter uma visão mais consistente do impacto que ele tem nos nossos adolescentes e na sociedade em geral.” (P10).
	Alterações sugeridas	Referência a possíveis alterações e/ou sugestões para potenciar a implementação do programa no futuro	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Sugeria mesmo que o programa se pudesse estender, caso fosse exequível, a todas as turmas do 8º/9º ano.” (P9) ➤ “...é alongar o número de sessões, ou a duração, uma vez que foi impossível cumprir os objetivos sem apressar as coisas.” (P4); ➤ “Providenciar a tradução de todos os vídeos para garantir que todos “ouvem o mesmo.” (P16); ➤ “Observar e analisar as mudanças nos ideais de beleza apenas das últimas décadas seria mais pertinente e suficiente para passar a ideia.” (P8).

Relativamente à categoria “formação recebida”, todos os professores avaliaram a modalidade da formação de uma forma positiva. Dos 21 professores, 17 revelam que a modalidade da formação foi bem estruturada e adequada permitindo “...um evidente empoderamento progressivo dos formandos.” (P9). No que diz respeito à adequação do número de sessões, 12 professores referem que o “*número de sessões presenciais foi ajustado às necessidades, com um espaçamento entre si ideal para aplicar as atividades às turmas.*” (P11), à exceção de dois docentes que referem que o espaçamento entre as sessões deveria ter sido maior. Contudo, em tom de sugestão alguns docentes propuseram o aumento do número de sessões. Ao nível do conteúdo, 9 formandos consideraram as sessões “*muito bem pensadas, planeadas, estruturadas e muito bem conseguidas*” (P15) e “*muito claras e explícitas*” (P17). O único ponto menos positivo apontado por um dos formandos foi a falta de tempo “...para uma maior exploração das temáticas ou das questões que o grupo abordava espontaneamente.” (P4).

De uma forma geral, salientou-se a componente prática das sessões e a presença de diferentes profissionais como os aspetos mais relevantes e distintos de toda a formação, uma vez que a primeira situação “...ajudou a prevenir eventuais situações a melhorar e antever dificuldades e constrangimentos.” (P10) e a segunda “constituiu um verdadeiro enriquecimento” (P6).

Relativamente à componente prática, 9 formandos consideraram que “A estruturação da valorização da componente do saber-fazer prático tornou possível uma vivência mais aproximada à temática.” (P4), tendo sido “...momentos teórico-práticos (...) esclarecedores que permitiram a fácil e correta aplicação dos workshops, conduzindo ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem.” (P8).

No que diz respeito à presença de diversos profissionais, 6 formandos reforçaram que esta inclusão, “...que imprimiu um dinamismo especial e de certa forma inesperado.” (P2), possibilitou a partilha de ideias e experiências através de debates e trabalhos de grupo, que se demonstraram “...extremamente profícuos e importantes.” (P5), constituindo um verdadeiro enriquecimento para o desenvolvimento do profissional ao longo do processo de aprendizagem. Uma docente salientou, ainda, que “... foi muito positivo a presença de vários professores da escola onde leciona, pelas possibilidades de colaboração.” (P16).

Quanto ao material, verificou-se uma homogeneidade nas opiniões dos formandos, dado que 19 dos 21 classificaram o material fornecido como bastante útil, claro e adequado, salientando que todas as componentes foram muito bem escolhidas e pertinentes na abordagem do tema em questão. Para alguns formandos, o material “...facilitou muito a construção para o fio condutor da aula...” (P3), representando “...um potenciador de uma maior eficácia na implementação do programa.” (P5).

Quanto à categoria relativa à experiência pessoal, a experiência e/ou formação prévia dos professores na temática da imagem corporal positiva em contexto escolar é quase inexistente, dado que dos 21 formandos, apenas 3 relatam ter alguma experiência e/ou formação nesta área. Estes últimos, retratam individualmente o seu conhecimento através da implementação de programas que abordam a temática da aceitação corporal, da participação de “uma ou outra formação nesta área” (P16) e pela envolvimento num programa de controlo de obesidade. Dos restantes 18, 8 assinalaram uma experiência que se relaciona de uma forma ténue com a temática central deste programa, nomeadamente no contexto da disciplina de Educação Sexual e no âmbito do projeto PRESSE “...onde uma das temáticas envolveu assertividade, autoestima e autoconceito.” (P13).

É relativamente consensual entre os professores que, foi revelada da sua parte, uma atitude segura e confortável ao longo da implementação das sessões.

Para esta postura foram importantes *“...a qualidade dos materiais fornecidos...”* (P12), *“... a clareza de linguagem, objetividade e prestabilidade, muita competência e segurança, com que os guiões foram apresentados pelas formadoras.”* (P15), *“...o feedback cada vez mais positivo de sessão para sessão”* (P6) e o *“...entusiasmo demonstrado pelos alunos...”* (P7). Apenas 3 docentes expressaram alguma insegurança que gradualmente se foi dissipando. É também unânime que a participação no programa “Dove, Eu confiante” teve um impacto bastante positivo em termos profissionais. Para além da aquisição de *“ferramentas úteis e estratégias diferentes para lidar com situações que surgem durante as aulas...”* (P14) *“... que serão muito úteis na prática futura.”* (P10), os professores consideram que esta experiência foi um *“...valioso complemento (...) para recuperar e/ou reforçar a confiança dentro da sala de aula.”* (P1). As sessões que se revelaram mais apelativas foram a 2 e a 3 e as maiores dificuldades sentidas prenderam-se com a questão do tempo *“em praticamente todos os workshops”* (P5).

No que respeita à perceção dos professores sobre o impacto do programa nos alunos, à exceção de três formandos que consideraram que *“...os alunos são ainda um pouco imaturos para encarar com seriedade o tema”* (P21), os restantes foram unânimes relativamente à importância da implementação deste programa nesta faixa etária uma vez que *“...é quando a mudança é mais rápida e já nada é como antes.”* (P11). De igual forma, os professores constataram que não foi difícil cativar os alunos porque *“...gostam de coisas diferentes e inesperadas.”* (P2) e *“As problemáticas abordadas foram muito de encontro às inquietações dos alunos, ajudando-os a minimizar os sentimentos negativos que muitos possuem relativamente à sua imagem corporal.”* (P7). No entanto, é de salientar que *“Se não houver cuidado, os debates são monopolizados por meia dúzia de alunos, ficando de fora a maioria”* (P3), na opinião de um dos professores.

À exceção de 2 docentes que referem não ter noção do impacto que o programa teve na turma, os restantes consideraram que a participação neste programa foi positiva para os alunos, *“...aumentou (...) o respeito uns pelos outros em situações que envolvessem o aspeto físico ou as roupas usadas.”* (P20), *“...alterações nos juízos emitidos, menos preconceituosos e aproximação de comportamentos preconizados pelo programa”* (P17), *“Era uma turma com muitos conflitos e insultos, no entanto chegaram à conclusão que o elogio é mais*

gratificante.” (P6) Ainda em relação a mudanças, dos 21 docentes, apenas 2 constataram que “*não sobressaíram diferenças*” (P8) entre os rapazes e as raparigas. Os demais relatam opiniões diferentes acerca das intervenções de cada grupo. Especificamente no que se refere aos rapazes, 5 docentes observaram que estes se demonstraram “*...interessados e recetivos...*” (P7), tendo a sua participação sido “*...mais profícua e interventiva.*” (P3), demonstrando uma desinibição no contexto de sala de aula que promoveu o esclarecimento de dúvidas e debates. No entanto, esta opinião não é consensual, uma vez que outros 3 professores apontaram os rapazes como imaturos “*...gerando conflitos com os quais não sabem lidar.*” (P17), contudo “*parecem ter uma maior autoconfiança.*” (P3). Relativamente às raparigas, apenas 1 docente refere que “*... eram de algum modo mais comedidas...*” (P19), enquanto que 11 apontaram este grupo como mais maduro, recetivo, interventivo e crítico, revelando-se “*...mais sensíveis às questões psicológicas...*” (P3) e capacitadas de uma “*...maior mobilização e rapidez de reação.*” (P9). Apesar das especificidades das alterações de ambos os grupos “*Tanto rapazes como raparigas mostraram maturidade na discussão destes temas.*” (P10) na opinião de 1 dos professores. Os materiais disponibilizados contribuíram para as mudanças acima mencionadas, no sentido em que “*O material foi bastante útil para o programa...*”, tendo esta opinião sido unânime entre os professores. Para além de adequado à faixa etária, os professores consideraram o material “*...apelativo, diversificado e muito coerente com a mensagem que se pretendia transmitir.*” (P11), onde 7 dos demais salientaram o papel dos vídeos nas sessões pela capacidade de cativar os alunos, assim como pela possibilidade de estes se identificarem com a realidade demonstrada.

Por fim, relativamente a sugestões e recomendações para o futuro, a necessidade de continuidade da implementação deste programa nas escolas revelou-se consensual entre os professores, uma vez que “*dada a relevância dos temas tratados e a qualidade do programa, a manutenção (...) a longo prazo poderá trazer benefícios para os alunos envolvidos e permitirá uma visão mais consciente do impacto que ele tem nos adolescentes e na sociedade em geral.*” (P10), não tendo sido referido nenhuma dificuldade na expansão do programa. As sugestões mais referidas pelos professores basearam-se no aumento do número e da duração

das sessões (7 professores), na implementação do programa a turmas do 9º ano (5) e a legendagem dos vídeos (5 professores).

2.2. Perspetiva dos alunos

A perspetiva dos alunos sobre o “Dove, Eu confiante” foi recolhida com base no questionário aplicado a toda a amostra, QFA, e na realização de 9 Focus Group. Estes dois instrumentos irão ser analisados separadamente.

2.2.1. Análise do Questionário Final dos Alunos

Na Tabela 1. é apresentado o feedback dos alunos relativamente a algumas questões sobre o programa “Dove, Eu confiante”. Como é possível verificar, cerca de 67.7% dos alunos refere ter gostado do programa e 54.6% considera que este ajudou a sentirem-se melhor consigo próprios. O programa é assim avaliado de uma forma positiva, observando-se também que grande parte dos alunos refere ter estado atento (77.4%) e confortável durante as aulas (75.1%).

Relativamente à dinamização dos workshops pelos professores, apenas 9.7% dos alunos consideraram que estes não foram bem-sucedidos, tendo uma grande percentagem (80.1%) a opinião oposta.

A importância da participação dos jovens neste tipo de workshops também teve uma avaliação bastante positiva, como constataram 79.1% dos alunos. Cerca de 70.5% dos alunos recomendaria este programa a amigos. No que diz respeito à tomada de iniciativa no futuro para o melhoramento da autoconfiança corporal, 64% dos alunos mostraram-se dispostos a este envolvimento ao invés dos 20.2% que não tiveram a mesma opinião.

Relativamente à utilidade de cada sessão, a Tabela 2. mostra que a opinião dos alunos foi bastante homogénea entre as diferentes sessões. De uma forma geral, todas as sessões se mostraram úteis para mais de metade dos alunos.

Nesta avaliação final, foi também pedido aos alunos que classificassem a experiência de participarem no programa com base numa listagem de palavras/expressões. As mais escolhidas para classificar o programa “Dove, Eu confiante” foram “Inspirador” (56.9%), “Útil” (47.7%) e “Interessante” (41.6%), e as

menos escolhidas foram “Desorganizado” (2.8%), “Enfadonho” (3.4%) e “Desconfortável” (4.3%).

Tabela 1. Feedback dos alunos sobre o programa “Dove, Eu confiante” reportado em frequências (percentagens)

	1.NADA	2	3.	4	5.MUITO
1.Gostaste dos workshops?	29 (9.0)	21 (6.5)	54 (16.8)	93 (28.9)	125 (38.8)
2.Os workshops ajudaram-te a sentir melhor contigo próprio(a)?	46(14.3)	35 (10.9)	65 (20.2)	79 (24.5)	97 (30.1)
3.Compreendeste o que estava a ser ensinado?	22 (6.9)	13 (4.0)	34 (10.6)	80 (24.9)	172 (53.6)
4.Estiveste atento(a) durante os workshops?	22 (6.9)	9 (2.8)	41 (12.9)	95 (29.9)	151 (47.5)
5.Sentiste-te confortável em participar?	22 (6.9)	11 (3.4)	47 (14.6)	87 (27.1)	154 (48.0)
6.Os workshops foram bem dinamizados pelo teu professor/a?	24 (7.5)	7 (2.2)	33 (10.2)	77 (23.9)	181 (56.2)
7.Achas que é importante, para os jovens, participarem neste tipo de workshops?	23 (7.2)	16 (5.0)	28 (8.8)	78 (24.4)	175 (54.7)
8.É provável tu tomares alguma iniciativa, no futuro, para melhorar a tua autoconfiança corporal e a dos teus amigos?	37 (11.5)	28 (8.7)	51 (15.8)	92 (28.6)	114 (35.4)
9.Recomendarias estes workshops a um amigo?	33 (10.3)	26 (8.2)	35 (11.0)	75 (23.5)	150 (47.0)

Tabela 2. Opinião dos alunos acerca da utilidade das sessões reportado em frequências (percentagens)

	1.NADA ÚTIL	2	3.	4	5.MUITO ÚTIL	NÃO SEI
Workshop 1: Ideais de beleza	45 (14.0)	19 (5.9)	48 (14.9)	69 (21.4)	120 (37.3)	21 (6.5)
Workshop 2: As mensagens dos media	36 (11.3)	2 (6.9)	50 (15.6)	74 (23.1)	117(36.6)	21 (6.6)
Workshop 3: Confronta as comparações	37 (11.5)	22 (6.9)	46 (14.3)	75 (23.4)	126 (39.3)	15 (4.7)
Workshop 4: Conversas sobre o corpo	41 (12.8)	17 (5.3)	47 (14.6)	81 (25.2)	115 (35.8)	20 (6.2)
Workshop 5: Sê a mudança	36 (11.2)	16 (5.0)	53 (16.5)	70 (21.7)	128 (39.8)	19 (5.9)

O QFA pedia ainda que os alunos listassem as 3 principais aprendizagens, de forma a aceder ao impacto que o programa teve nos mesmos. Obteve-se um total de

878 respostas. Da sua análise emergiram 8 categorias que se encontram na Tabela 3. que permitiram ter acesso ao significado que os alunos deram às suas aprendizagens.

Tabela 3. Categorias de codificação das principais aprendizagens do programa “Dove, Eu confiante” no QFA

CATEGORIA	N (%)
Valorização/Aceitação pessoal	289 (32.9)
Capacidade crítica relativamente à imagem corporal e às mensagens sociais sobre a aparência	223 (25.4)
Valorização/Aceitação dos outros	130 (14.8)
Autoconfiança	55 (6.3)
Evitar comparações	55 (6.3)
Conversas sobre o corpo	15 (1.7)
Outros	111 (12.6)

A categoria valorização/aceitação pessoal engloba respostas que refletem a capacidade do indivíduo em compreender, aceitar e dar valor a todas as suas características, sejam elas positivas ou negativas, tendo-se por isso incluído todas as respostas que se relacionavam com autoestima. Esta categoria incorporou respostas como “*Temos de nos sentir orgulhosos com o corpo que temos*”, “*Ser feliz comigo próprio*”, “*Sentirmo-nos confortáveis com os outros com as nossas diferenças*” e “*Ajudar as pessoas a ter mais autoestima*”. Esta é a categoria com um maior número de respostas, verificando-se que, na perspetiva dos alunos, 32.9% das principais aprendizagens alcançadas após o programa refletem um aumento da valorização e da aceitação pessoal.

A capacidade crítica relativamente à imagem corporal e às mensagens sociais sobre a aparência, relaciona-se com a presença de reflexão por parte do indivíduo relativamente à sua adesão aos padrões de beleza veiculados pela sociedade (Rodgers, McLean & Paxton, 2015). Esta categoria inclui respostas como “*Seguir os ideais de beleza pode trazer consequências.*”, “*Reforçar a ideia que não devo seguir os ideais de beleza.*”, “*As imagens que aparecem em publicidades são muitas vezes manipuladas.*” e “*Nem sempre o que aparece nas revistas, televisão é verdade.*” Das

principais aprendizagens sentidas pelos alunos, 25,4% enquadram-se nesta categoria.

Na categoria valorização/aceitação dos outros o indivíduo evidencia uma postura de aceitação e reconhecimento do valor dos outros. Cerca de 15% das respostas incluem-se nesta categoria, que pode ser ilustrada em exemplos como *“Aprendi a não criticar os outros.”*, *“Devo respeitar os outros da maneira que eles são e como se vestem.”* e *“Respeitar as diferenças dos outros.”*.

Com percentagens bastantes inferiores encontramos as 3 categorias seguintes. A categoria da autoconfiança corresponde à confiança que o indivíduo tem em si mesmo, particularmente na capacidade para se relacionar com o mundo de forma adequada. Respostas como *“Gostar de mim própria, confiar em mim.”*, *“Ter mais confiança em nós próprios.”* e *“Confiar e amar-me a mim própria como sou.”* foram as escolhidas para incluir nesta categoria. As conversas sobre o corpo, como o nome indica, diz respeito às conversas que, neste caso os adolescentes, têm, cujo tema central são assuntos relacionados com a aparência física. Exemplos das respostas dadas são: *“Conversar muito sobre o corpo pode-nos prejudicar a nível psicológico.”*, *“Falar de coisas sem ser sobre o corpo.”* e *“Não devemos observar nem comentar como os outros se vestem”*. A categoria evitar as comparações relaciona-se com a tentativa dos adolescentes resistirem à tentação de olharem o seu corpo com base no dos outros. Esta categoria baseou-se em respostas como: *“Que não nos devemos comparar com as outras pessoas.”*, *“Não me comparar tanto com aqueles que são “piores” que eu.”* e *“As comparações são más.”*

A categoria outros contempla todas as respostas cujo carácter se mostrou mais vago *“Divertir-me”*, geral *“tudo”*, isolado *“Aparência”* ou sem conteúdo *“rphnhr”*. Apesar desta categoria ter um número elevado de respostas, estas são bastantes disparens entre si e com pouco conteúdo reflexivo, tendo-se optado por considerá-las numa mesma categoria sem especificação.

2.2.2. Análise dos Focus Group

Para situar o leitor, relembra-se que foram realizadas 9 intervenções deste tipo, com a participação de um total de 93 alunos (47 raparigas e 46 rapazes). Após a análise do conteúdo de todos os FG foram criadas 5 categorias e 13 subcategorias que se encontram no Quadro 2.

Quadro 2 - Descrição das categorias e subcategorias de codificação do *Focus Group* e exemplos de respostas.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS DE RESPOSTA DE RAPAZES	EXEMPLOS DE RESPOSTA DE RAPARIGAS
Aprendizagem Prévia	Aprendizagem prévia em temáticas relacionadas com a imagem corporal	Referência à existência de aulas prévias acerca dos temas abordados pelo programa “Dove, Eu confiante”	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Sim, em anos anteriores em Cidadania” (T1); ➤ “Sim, nas aulas de Educação Sexual” (T3); ➤ “Não” (T4). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Nas aulas de Cidadania no 5º e 6º Ano, mas não foi muito aprofundado.” (T9); ➤ “Sim, em Educação Sexual.” (T8); ➤ “Não.” (T7).
	Responsáveis pelas aulas	Referência ao profissional responsável por abordar esses temas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Professor da disciplina (T2). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Professor da disciplina. (T6); ➤ Professor da disciplina no contexto da PRESSE. (T9).
	Temáticas aprendidas	Referência às aprendizagens adquiridas nas aulas anteriores ao programa “Dove, Eu confiante”	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “As transformações do corpo na puberdade” (T3); ➤ “Agressão física, bullying” (T2); ➤ “Não fazer pouco uns dos outros” (T3). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Não devemos julgar as pessoas pelo aspeto...” (T6); ➤ “Características do corpo, o que cada um gostava mais em termos de beleza.” (T8); ➤ “Falámos sobre o corpo (...) cuidados a ter.” (T9).

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS DE RESPOSTA DE RAPAZES	EXEMPLOS DE RESPOSTA DE RAPARIGAS
Avaliação das sessões	Opinião geral do programa	Referência às apreciações dos alunos sobre o programa	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Um projeto interessante” (T1); ➤ “Eu acho que promovia muito a nossa autoestima” (T4); ➤ “Achei aborrecido porque era muito longo e achei interessante porque algumas coisas eram interessantes” (T5). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “...gostei porque foi uma forma de falarmos abertamente sobre estes assuntos que são um bocado complicados e que às vezes nós pensamos para nós, mas nunca ninguém nos pergunta.” (T6); ➤ “Eu acho que, pelo menos para mim, foi principalmente aprender a gostar de mim mais um pouco.” (T9); ➤ “Gostei de saber o que é que os outros achavam, principalmente da parte dos rapazes, o que eles achavam de nós e da parte deles o que nós achávamos deles.” (T8).
	Avaliação das sessões implementadas	Referência às sessões que os alunos gostaram mais/menos do programa	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Talvez a primeira porque era novidade este programa, queríamos sempre saber mais” (T2); ➤ “Eu gostei muito da sessão dos media” (T4) ➤ “A que eu gostei mais foi aquela a dizer coisas sobre os outros boas e como nós soubemos também coisas boas sobre nós que os outros pensavam, tornou-se um bocado positivo” (T2). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “A parte dos media foi bom (...) foi das minhas partes favoritas.” (T9); ➤ “Quando nós nos juntámos em grupos e escrevemos as características que gostávamos mais das outras pessoas, essa foi a atividade que eu gostei mais...” (T8); ➤ “Eu gostei da primeira e da última” (T7).
	Material fornecido	Avaliação sobre a adequação/ utilidade do material fornecido durante as sessões	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Os trabalhos que fizemos foram muito interessantes” (T3); ➤ Os vídeos também ajudavam a perceber melhor e também eram mais cativantes. Se calhar se pusessem o professor a falar, as pessoas não estavam tão atentas como no vídeo (T1); ➤ “Estava adequado e era fácil de perceber” (T2). ➤ A única coisa negativa foi a falta de tradução dos vídeos (T4). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Gosto mais dos trabalhos em grupo, acho mais motivante” (T7); ➤ “...algo que eu gostei bastante foi as conclusões finais de cada workshop. Isso ajudava-nos a resumir sobre o que tínhamos falado.” (T9) ➤ “...compreendíamos as perguntas, então era mais fácil de responder. (T6). ➤ A única dificuldade foi “os vídeos serem em inglês” (T8).

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS DE RESPOSTA DE RAPAZES	EXEMPLOS DE RESPOSTA DE RAPARIGAS
Avaliação das sessões (cont.)	Impacto do programa nos alunos	Referência ao impacto e às evoluções percebidas nas atitudes /comportamentos pelos alunos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Não pensar no que os outros pensam de nós, mas sim sobre o que nós pensamos sobre nós” (T3); ➤ Motivou-me mais e aumentou a minha autoconfiança, acho que me motivou (T4); ➤ “No início não tínhamos grande autoestima, estávamos sempre a pôr defeitos em nós próprios e agora já nos apercebemos mais que também temos coisas boas” (T1); ➤ “Eu sempre fui um menino muito autoconfiante, mas deu para ver que havia outras pessoas na minha turma que não eram tão autoconfiantes e eu acho que o programa as ajudou.” (T4). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Gostarmos de nós próprios e não nos importarmos com o que os outros dizem, aceitarmo-nos como somos e gostarmos de nós assim” (T6); ➤ “Podíamos perceber que mesmo não sendo os mais bonitos por fora, por dentro temos muitas qualidades, muito valor.” (T7); ➤ “Eu acho que nos aproximou mais no sentido em que tivemos a noção de que o mundo não era perfeito e que as pessoas não eram perfeitas e nem tudo é o que parece.” (T8); ➤ “...nós normalmente queremos copiar os outros que achamos muito bonitos, e aprendemos que o importante é notarmos a nossa diferença.” (T9).
	Impacto dos professores	Referência ao impacto que os professores tiveram na implementação do programa	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Estamos muito mais à vontade com o Professor, é uma pessoa que já conhecemos” (T1); ➤ “A professora fala muito abertamente connosco” (T3); ➤ “Acho que a Stora prejudicou um bocado, acho que ela complica muito as coisas” (T5). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Estamos mais à vontade (...) já conhecemos a professora” (T9) ➤ “E se for mais ao menos nesta altura do ano são quase dois períodos com o professor (...) se fosse no início era diferente. Com outros professor “Não nos sentíamos tão à vontade.” (T6).
Dificuldades, desafios e facilidades	Dificuldades/facilidades sentidas ao longo das sessões	Referência a possíveis situações difíceis/fáceis de gerir durante as sessões	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Para mim a parte mais difícil foi a do Photoshop em que o Stor nos deu a ficha para dizermos o que é que mudava a imagem, e quando toda a gente já tinha dito todas coisas, o professor dizia que ainda havia mais e eu não sabia” (T1); ➤ “Algumas perguntas muito pessoais, um bocado difícil de falar sobre isso” (T5); ➤ Era tudo compreensível e fácil de fazer (T1). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Foi mais engraçado que difícil, porque nós em parte levámos aquilo a sério, e em parte levámos assim a brincar...” (T8); ➤ “...aquelas de falar do nosso corpo, acho que (...) podíamos fazer só em raparigas.” (T8); ➤ “As conversas sobre o corpo foram um bocadinho constrangedoras, mas se fosse só as raparigas não, estavam lá os rapazes e acho que foi isso” (T7)”
	Discussão em grande grupo em contexto de sala de aula	Referência a facilidades/dificuldades em abordar os tópicos durante as aulas na presença dos outros colegas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Nós estamos em turma, é como se fosse uma família” (T1); ➤ “No entanto teria sido diferente se fosse só rapazes e só raparigas” (T3); ➤ “É uma coisa diferente” (T1); ➤ “Tínhamos várias opiniões diferentes” (T2). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Já temos confiança (...) porque já estamos com a nossa turma há algum tempo.” (T6); ➤ “Acho benéfico com os rapazes para eles também aprenderem.” (T7); ➤ Foi estranho e constrangedor (...) mas se calhar por os termos lá até ajudou porque assim eles sabem o que é que nós gostamos em nós, e o que é que nos preocupa, que não nos devia preocupar tanto, porque eles não ligam a isso...(T8).

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS DE RESPOSTA DE RAPAZES	EXEMPLOS DE RESPOSTA DE RAPARIGAS
Relevância do programa “Dove, Eu confiante”	Impacto na autoconfiança	Importância do programa para melhorar a autoconfiança dos jovens	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “É importante para o crescimento estas sessões” (T3); ➤ “As pessoas têm de ter noção como é a vida real de hoje em dia e o que se pode fazer, por exemplo a manipulação das imagens e isso” (T5); ➤ “Há muita gente que olha para o corpo e sente-se mal e triste” (T1). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “...depois já temos uma noção daquilo que fazemos ou que deixamos de fazer” (T6); ➤ “...ajuda-nos a perceber que temos que nos sentir bem com nós próprios e ignorar todos esses fatores que nos levam a querer ser outra pessoa.” (T6) ➤ “...temos a mania de sermos iguais a eles e aprendemos que nunca devemos ser iguais aos outros.” (T9).
	Adequação à faixa etária	Referência à adequação e pertinência do tema para esta faixa etária	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “É nesta altura que nós estamos na puberdade, é altura em que as pessoas pensam mais sobre isso, acho que é o momento ideal” (T1); ➤ “Eu acho que é adequado a todas as idades da adolescência” (T2); ➤ “Os mais velhos se calhar não ligam tanto a isto” (T2); ➤ “As pessoas mais velhas já têm uma ideia mais clara deste assunto, as pessoas mais novas ainda não” (T5). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Nesta idade nós temos tendência para ser inseguras e por isso, como estamos na adolescência, acho que é útil.” (T8); ➤ “...muitas vezes os adolescentes, as pessoas da nossa idade, não tendem a falar muito disso e era uma forma deles desabafarem nas aulas” (T9); ➤ “8º ano para cima talvez, porque os do 7º ainda não têm maturidade para falar de assuntos tão sérios.” (T8); ➤ “...se nós tivermos cedo depois vamos mudar a mentalidade mais cedo quando crescermos já sabemos aquilo que é preciso e já sabemos como gostar de nós próprios.” (T8).
Sugestões e recomendações para o futuro	Alterações sugeridas	Referência a possíveis alterações e/ou sugestões para potenciar a implementação do programa no futuro	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Acho que está bem assim” (T3); ➤ “Havia um vídeo que era a mudar a roupa, a moda durante anos. Em vez de ser desenhos animados podiam ser mesmo pessoas reais” (T2); ➤ “Eu punha legendas nos vídeos” (T4); ➤ Aumentar a duração das sessões (T2); ➤ “Se calhar falar com uma pessoa de cada vez para ver como é que ela tinha interiorizado o programa” (T4). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Trocar a ordem das atividades. A primeira devia ser mais para a frente (...) se calhar falar sobre o exterior, os media e isso, antes de passar para nós mesmos.” (T8); ➤ “Aumentar a duração das sessões.” (T9); ➤ Legendar os vídeos, “de resto está bem” (T6); ➤ “Acho que o programa também se devia referir a aspetos psicológicos e não só basear-se tanto no físico, porque também há pessoas que comparam os seus aspetos psicológicos...” (T8).

No que diz respeito à aprendizagem prévia, no geral, os alunos referem não ter muito contacto com o tema da imagem corporal com exceção das aulas de Educação Sexual e Cidadania. No entanto, as aprendizagens que emergiram desse contexto relacionam-se de uma forma muito indireta com a temática do programa uma vez que “...falámos sobre a puberdade, sobre o corpo e adolescência.” (T1) e sobre “...lidar bem uns com os outros” (T6). À exceção de um professor que deu as aulas no contexto do PRESSE, as restantes foram dadas pelo próprio professor no contexto da disciplina em questão.

Relativamente à avaliação das sessões, destaca-se o carácter positivo da avaliação feita pela maior parte dos alunos, tendo sido um programa, no seu entender, “...engraçado...” (T4), “...interessante...” (T5), “...que ajudou as pessoas a terem mais autoestima, a gostarem de si e não julgar os outros pela aparência.” (T6), “...bastante construtivo para nós (...) para aumentar a nossa autoconfiança e autoestima.” (T9) e que “Depois quando acabou ficámos muito mais confiantes sobre o nosso corpo.” (T1). Contudo, alguns rapazes consideraram o programa “...aborrecido (...) muito mais do mesmo” (T5), apesar de admitirem o interesse da temática, assim como de algumas atividades realizadas. Ainda no que diz respeito às atividades, é consensual para os rapazes que as sessões que incluíam vídeos tornaram-se mais cativantes para “...acompanhar o desenvolvimento do programa.” (T2), assim como “...para comunicar e não estar só a ouvir a parte de fazermos os exercícios” (T1). As raparigas não deram tanto ênfase aos vídeos, apesar de gostarem de os ver. Contudo, e ainda assim, consideraram que “...os vídeos mostravam exemplos de pessoas que já tinham passado por isso, e podíamos ver isso como exemplo.” (T6). Apesar de não existir unanimidade relativamente às sessões que mais gostaram, de uma forma geral os alunos classificaram de forma mais positiva a sessão 1 e 2. A primeira “...porque era novidade este programa, queríamos sempre saber mais (...) foi a mais interessante” (T2) e a segunda porque para além de ter sido “...fixe...” (T3) mostrou que “As imagens que às vezes apareciam na publicidade e assim, às vezes fez-nos lembrar (...) que aquilo é Photoshop ou que nunca é verdade o que vemos na televisão e assim.” (T2), tendo sido uma sessão que “...pelo menos para mim, também ajudou a ajudar-me a mim” (T7). Paradoxalmente, alguns rapazes também relatam a primeira sessão como a mais difícil pelo facto de partilharem conteúdos mais íntimos “...entre o sexo oposto.”

(T5) e as raparigas referem a sessão “...da espiral das comparações.” (T7) como a que menos gostaram.

Como já referido, os vídeos foram os materiais preferidos pelos alunos, no entanto também destacaram a utilização de estímulos musicais “O videoclip da música ajudou a perceber a mensagem da música da Alessia.” (T6) e os trabalhos de grupo, achando sempre que o material “Era muito acessível.” (T5), “Estava bem organizado...” (T7) e “...fácil de perceber e estava adequado à idade.” (T1). A única dificuldade apontada por todos os alunos foi a ausência de legendas nos vídeos.

Todos os alunos referem que o impacto do programa na relação com eles próprios foi bastante positivo. De uma forma geral, tanto rapazes como raparigas verificaram que as principais alterações ocorreram ao nível da autoestima e da autoconfiança, das comparações e conversas sobre a aparência, da internalização do ideal de beleza, da valorização pessoal e da capacidade crítica acerca dos assuntos relacionados com esta temática e das mensagens dos media.

Relativamente à autoestima e autoconfiança observam-se similaridades nas respostas de ambos os sexos. As raparigas disseram que “...achamos que somos piores do que os outros e temos é que confiar em nós, ter autoestima.” (T6) e os rapazes afirmam que “Melhorou a autoestima” (T2) e que “Às vezes temos de perceber que o que os outros dizem nem sempre está correto (...) temos de ter uma autoconfiança para lidar com essas coisas” (T1).

Ao nível das comparações denota-se uma grande preocupação por parte dos adolescentes, principalmente do sexo feminino, uma vez que “Às vezes nós temos tendência para rebaixar-nos e baixar a autoestima, especialmente quando estamos a fazer comparações.” (T8). No entanto, as raparigas também foram capazes de apontar que o programa as ajudou “Na parte em que nós não nos comparamos tanto” (T7) e que “...não nos podemos comparar a pessoas da TV e das revistas porque aquilo é tudo manipulado” (T8), assim como “A termos noção (...) da quantidade de vezes que nos comparamos...” (T6) e os rapazes concluíram que o importante “Era não pensar no que os outros pensam de nós, mas sim sobre o que nós pensamos sobre nós.” (T3). Relativamente às conversas sobre a aparência algumas raparigas assinalam que “...antes falávamos mais um

pouco sobre o corpo e a imagem, e agora tentamos falar mais sobre outras coisas." (T9).

Observam-se algumas mudanças na internalização do ideal de beleza, tanto em rapazes como em raparigas, uma vez que os primeiros referem que *"...apercebi-me que a aula mudou a minha forma de pensar e que, uma das coisas que mudou muito foi os ideais de beleza, que podiam parecer que havia pessoas muito giras e que havia outras que não eram giras"* (T4) e *"...eu por exemplo podia achar uma rapariga gira e outra pessoa não, e acho que isso muda os ideais de beleza de pessoa para pessoa..."* (T4), e as raparigas assinalam que *"O que nós achamos feio as outras pessoas podem não achar."* (T8) e por isso não se deve *"...mudar por causa dos ideais."* (T9).

No que diz respeito à valorização pessoal, as raparigas referem a importância de *"Gostarmos de nós próprios e não nos importarmos com o que os outros dizem, aceitarmo-nos como somos e gostarmos de nós assim"* (T6), enquanto que os rapazes admitem que *"Ajudou-nos a aceitar melhor como nós somos e não queremos mudar nada porque já somos bons da maneira que somos."* (T1). Os rapazes relatam *"Uma forma de pensar de maneira diferente sobre os variados assuntos. Já digerimos os assuntos de maneiras diferentes com este projeto."* (T2) e as raparigas concluíram *"... que nos aproximou mais no sentido em que tivemos a noção de que o mundo não era perfeito e que as pessoas não eram perfeitas e nem tudo é o que parece."* (T8), demonstrando um melhoramento na capacidade crítica acerca dos assuntos relacionados com esta temática. Observou-se, ainda, um aumento da capacidade crítica acerca das mensagens dos media no grupo em geral, uma vez que *"...não tinham noção que eram mesmo tão modificadas"* (T6), apesar de, alguns, saberem da existência do processo de manipulação *"...pensava que era assim, só uma coisinha de nada"* (T1), tendo um dos rapazes referido que *"Pensava que eram pessoas normais"* (T1).

Grande parte dos alunos, tanto rapazes como raparigas, referem que as sessões dadas pelos professores habituais facilitaram todo o processo, uma vez que *"...já temos muito mais à vontade."* (T6) e *"...como é Diretora ela sabe quase todas as coisas que nós fazemos na escola por isso tentava relacionar os assuntos que falámos com coisas que fazíamos."* (T2). Relativamente à possibilidade de as sessões serem dadas por um professor externo, grande parte

dos alunos refere que não preferiam essa modalidade, à exceção de alguns rapazes que acharam que seria a mesma coisa e que “...teria sido mais fácil.” (T5).

Quando questionados sobre aspetos menos positivos, foram poucos os alunos que relataram ter dificuldades ao longo das sessões. As que surgiram prenderam-se apenas com a realização de algumas atividades das fichas. Sem prejuízo, rapazes e raparigas, classificaram alguns momentos no contexto da sala de aula como um pouco constrangedores nomeadamente, na troca de ideias sobre os ideais de beleza da primeira sessão. Para as raparigas essa sessão “...foi a pior de todas em termos de ser constrangedora porque os rapazes ficaram um bocado atónitos quando nós dissemos o que nós achávamos de ideais de beleza e nós também ficávamos um bocado com as comparações que eles faziam...” (T8) e para os rapazes foi constrangedor falar dos ideais de beleza com as raparigas. Apesar de perceberem a importância da partilha de opiniões, salientam que a atividade de “...escrever na folha o que é que nós pensávamos e tínhamos de escrever também pelas raparigas...” (T3) teria sido diferente se estivessem só rapazes. Apesar destas situações inibitórias, os alunos não revelaram sentir qualquer dificuldade na partilha de ideias no contexto de sala de aula porque muitos deles já criaram laços de anos anteriores. Mesmo na presença dos colegas do sexo oposto, de uma forma geral os rapazes não consideraram isso um problema, considerando que “...até é melhor.” (T1). Nas raparigas não se verifica a mesma homogeneidade, enquanto algumas consideram que foi “...estranho e constrangedor...” (T8), mais numerosas foram as opiniões em sentido contrário dado que foi “... benéfico para os rapazes porque eles também aprenderam” (T7) e “...pura e simplesmente não estamos habituadas a falar de comparações que as raparigas fazem entre elas com os rapazes, e os rapazes não estão habituados a fazer as comparações que fazem entre si connosco, só isso...” (T8), não constituindo isso um fator impeditivo para o bom funcionamento das sessões.

Quanto à relevância do programa, é unânime entre os alunos que a implementação deste programa é bastante “... importante.” (T1) e “...uma mais valia para a escola.” (T2), “Porque muitos de nós têm complexos ou não se sentem bem e não há ninguém, não é um assunto muito falado...” (T6). Os alunos consideram que é uma aprendizagem que deve ser feita nesta faixa etária porque

enquanto "...adolescentes nós passamos por muitas mudanças e não podemos fazer muita coisa porque já não somos crianças, mas também ainda não somos adultos, portanto, estamos ali no meio e nós estamos numa idade muito insegura (...) porque estamos naquela idade em que fazemos mais comparações e pronto." (T8). Ainda no que concerne à adequação do programa à faixa etária alguns rapazes consideram que esta idade é a adequada porque é "...o princípio da adolescência." (T2), enquanto outros acham que também é adequado para os mais velhos, apesar de esses considerarem que "...já sabemos basicamente tudo". (T5). De uma forma geral, as raparigas julgam que este programa seria mais benéfico em alunos mais velhos do 8º e 9º anos porque "...todos mudamos muito desde o 7º ano para o 8º. As pessoas crescem de um ano para o outro, por isso 8º para cima, mas não de 10º para cima." (T8).

As sugestões e recomendações mais proferidas pelos alunos encontram-se descritas no Quadro 2. No entanto, outras sugestões foram feitas, nomeadamente, a extensão das atividades da última sessão, de forma aos alunos terem "...oportunidade de escolher mais que uma atividade." (T4), o aumento das sessões dos vídeos, a demonstração do outro lado dos media e a inclusão de conteúdos relacionados com outras temáticas como o *bullying*.

3. Discussão

Depois de apresentados os resultados proceder-se-á à sua discussão. Dar-se-á início com os principais resultados dos professores e dos alunos, incluindo-se os quantitativos e os qualitativos de forma a complementar a informação recolhida. Seguidamente será feita uma reflexão integradora de todos os dados, com o objetivo de construir um ponto de vista mais pluralista, compreensivo e profundo sobre o programa em estudo através das perspetivas dos seus participantes. Ao longo deste processo, sempre que possível iremos confrontar os resultados obtidos com outras investigações.

3.1. Síntese dos principais resultados dos professores

No que diz respeito aos resultados dos professores, numa primeira análise conclui-se que os conhecimentos teóricos e práticos acerca da área da imagem corporal são quase inexistentes, apesar do interesse demonstrado pelos professores na temática. Muitos deles reconheceram a necessidade de adquirir ferramentas úteis e eficazes para lidar com os assuntos relacionados com a imagem corporal, sendo esta opinião transversal a muitos profissionais educacionais. Aliás, num estudo mais específico relacionado com a prevenção de perturbações alimentares, Smolak, Harris, Levine e Shisslak (2001) concluíram que os professores sentem uma necessidade clara deste tipo de informações mais específicas. Neste contributo para a aquisição de ferramentas úteis e eficazes sobre o tema, os professores salientam a importância da modalidade em que a formação foi realizada. Um dos docentes referiu que *“Foi a primeira vez que integrei uma formação contínua para docentes em que as aulas que íamos dar aos alunos foram previamente trabalhadas em grupo.”* (P3), tendo este processo, de colocar o formando no papel do aluno, possibilitado não só uma apresentação clara de toda a implementação do programa, como antecipar algumas dificuldades ou dúvidas que surgiram durante a implementação, dando assim mais segurança aos formandos. Para além desta, também houve consenso relativamente à qualidade do material fornecido para as sessões, o que também ajudou ao conforto na implementação do programa. Estas opiniões sobre a

formação recebida, que se revelaram maioritárias, vão de encontro à opinião generalizada de outros professores relativamente à necessidade de terem mais recursos e formação no que toca aos assuntos da imagem corporal, sob pena de não se sentirem confiantes na seleção e aplicação autónoma deste tipo de intervenções (Ricciardelli, Yager, Paxton, McCabe, Mussap & Toumbourou, 2010 *cit in* Yager, Diedrichs, Ricciardelli & Halliwell, 2013).

Uma vez que, como já foi referido, esta opinião se mostrou consensual entre os professores e que o programa demonstrou ter um impacto bastante positivo, tanto nos alunos como nos docentes, é admissível concluir-se que o método das formações dedicadas aos profissionais de educação têm de ser repensadas numa perspetiva andragógica, isto é, orientada para a resolução de problemas e tarefas, na medida em que os adultos, neste caso os professores, têm necessidade de conhecer o motivo pelo qual devem aprender antes de se comprometerem com a aprendizagem (Osorio, 2003), promovendo uma consciencialização para esta necessidade e a noção clara da sua participação na sociedade. Muitas das formações destinadas aos professores subestimam o conjunto de vivências que estes trazem consigo e que lhes são inerentes, pondo em causa o sucesso da aprendizagem. No caso particular da formação do “Dove, Eu confiante”, numa primeira sessão os professores tiveram oportunidade de partilhar os seus conhecimentos e experiências acerca de imagem corporal, o que permitiu não só às formadoras um maior conhecimento do grupo, como uma maior assertividade na flexibilização e ajustamento de algumas atividades. Aliás, um dos aspetos mais salientados pelos professores foi mesmo o ajustamento dos conteúdos das sessões à medida que iam expondo as suas realidades vividas, potenciando a sua capacidade de aplicar as aprendizagens de uma forma mais eficaz, diminuindo possíveis dificuldades sentidas na implementação do programa.

Um dos maiores desafios expressados pelos professores relacionou-se com a gestão do tempo para o cumprimento dos objetivos de cada sessão, não sendo esta questão exclusiva desta investigação. Num estudo de Stewart (2008) sobre a implementação de programas de promoção de saúde mental, os professores constaram que a sua maior dificuldade se prendeu com o pouco tempo disponível para a implementação do projeto. Ora, estas questões levam-nos a concluir, tal como Yager e colaboradores (2013), que existe uma

necessidade urgente de ajustar as sessões deste tipo de programas à dinâmica das aulas já existentes em conformidade com as suas limitações temporais e com a sua estrutura. Neste sentido, torna-se premente repensar o plano curricular das escolas, neste caso do Ensino Básico, com o objetivo de integrar este e outros programas, de forma a cumprir os objetivos específicos dos mesmos para uma maior eficácia perto dos alunos, algo que alguns professores também sugeriram.

Pelo olhar dos professores, a abordagem deste tema nesta faixa etária “...é *claramente importante...*” (P2), o que demonstra a capacidade crítica destes profissionais para avaliar as necessidades dos seus alunos. Na avaliação que estes fazem das mudanças observadas nos alunos destacam o aumento da autoestima e valorização pessoal, o aumento da aceitação/valorização dos outros, a diminuição das críticas e comentários dentro do grupo e o aumento da capacidade crítica relativamente à imagem corporal. Com estes resultados, concluiu-se que o programa “Dove, Eu confiante” tem um impacto bastante positivo nos alunos, segundo a perspetiva dos professores, sendo estes dados consistentes com estudos anteriores (Bird et. al, 2013; Dierdrichs et. al, 2015; Dunstan, Paxton & McLean, 2016; Halliwell, Yager, Paraskeva, Diedrichs, Smith & White, 2016; McVey et. al, 2004; Richardson & Paxton, 2010). Esta coerência demonstra a capacidade que os professores têm de levar a cabo este tipo de programas de forma eficaz, que pode ser explicada pela afinidade que têm com os alunos e influência que sobre eles exercem, pelo conhecimento mais extenso na gestão de comportamentos e pela melhor capacidade de atender às necessidades específicas de aprendizagem das suas turmas (Diedrichs et al, 2015), tornando-se, assim, os principais aliados na hora de efetivar o programa “Dove, Eu confiante”.

Os professores foram unânimes relativamente à continuação e expansão da implementação do programa a toda a escola. Outras sugestões referidas foram o aumento das sessões, a inclusão de turmas do 9º ano e a legenda dos vídeos. Estas recomendações demonstram não só a apreciação dos professores sobre o valor deste programa, como destaca a necessidade de os envolver e capacitar. No entanto, e na medida que era cognoscível da parte dos docentes que as suas reflexões seriam alvo de análise, terá de se ter em linha de conta um putativo efeito de desejabilidade social nas respostas dadas, algo que se revela incontornável e incontrolável por parte da equipa de investigação.

3.2. Síntese dos principais resultados dos alunos

Apesar dos resultados dos alunos terem sido analisados separadamente, a sua discussão, sempre que possível, irá ser feita de uma forma integradora com o objetivo de convergir toda a informação derivada dos diferentes instrumentos (QFA e FG) para melhor compreender a perspetiva dos alunos. Assim sendo, no que diz respeito à aprendizagem prévia, os alunos no FG relataram não ter qualquer tipo de aulas anteriores ao “Dove, Eu confiante” que abordasse temas relacionados com a imagem corporal. Todas as aprendizagens realizadas até ao momento por alguns dos alunos, prenderam-se com questões mais fisiológicas sobre a adolescência e a puberdade, concluindo-se que abordar temas relacionados com a imagem corporal ainda não é uma realidade no contexto escolar português. No entanto, a implementação deste programa poderá ter um contributo importante, uma vez que tanto os dados do FG como os dados do QFA mostram consistência nos seus resultados.

Relativamente à opinião geral, através do QFA podemos concluir que a maioria dos alunos (67.7%) avalia o programa de uma forma bastante positiva, sendo que 54.6% dos mesmos considera que o programa foi uma ajuda para se sentirem melhores com eles próprios. Esta avaliação é igualmente sustentada pelos adjetivos escolhidos para melhor descrever o programa, nomeadamente “inspirador”, “útil” e “interessante”. O paralelismo que é possível estabelecer entre o discurso dos alunos no FG com os dados obtidos no questionário sobre as principais aprendizagens sentidas após a participação nas sessões corrobora igualmente esta avaliação positiva. Em ambas as situações emergiu conteúdos semelhantes como a valorização/aceitação pessoal, a valorização/aceitação dos outros, a capacidade crítica relativamente à imagem corporal e às mensagens sociais sobre a aparência, a autoconfiança e as conversas e comparações sobre o corpo. No discurso dos alunos, estas são as áreas onde sentiram mudanças, resultado das aprendizagens decorrentes do processo de intervenção, o que vai de encontro com aquilo que eram os objetivos do programa “Dove, Eu confiante”. Alguns destes resultados demonstram ser também congruentes com estudos feitos anteriormente como é o caso do aumento da autoestima (Diedrichs et. al, 2015; Dunstan et. al, 2016; Halliwell et. al, 2016; McVey et. al, 2004; Richardson & Paxton, 2010), da diminuição das conversas sobre a aparência (Bird et. al, 2013;

Richardson & Paxton, 2010), da diminuição das comparações (Bird. et. al, 2013; Dunstan et. al, 2016; Richardson & Paxton, 2010) e do aumento da capacidade crítica relativamente à imagem corporal e às mensagens sociais sobre a aparência, onde se incluiu a internalização do ideal de beleza (Bird et. al, 2013; Dunstan et. al, 2016; Halliwell et. al, 2016; Kater et. al, 2002; Richardson & Paxton, 2010).

Um aspeto bastante salientado pelos participantes deste estudo foi o contributo do programa para uma maior valorização/aceitação dos outros. Este dado para além de ser importante para os adolescentes, revela-se pertinente no estudo de questões relacionadas com a imagem corporal, dado que os pares constituem um importante agente social na vida dos adolescentes, uma vez que sofrem múltiplas influências através das conversas sobre o corpo com os amigos, da crítica que é feita acerca da aparência e das comparações sociais (Gattario et. al, 2014). Uma vez que o ser humano vive em sociedade, sendo a adolescência um dos períodos mais importantes para essa aprendizagem, parece ser oportuno destacar que a valorização/aceitação dos outros, nesta investigação, para além de ter sido considerada como uma das principais aprendizagens do programa por 130 alunos, foi também mencionada várias vezes no decorrer do FG.

Cada uma das sessões do programa também foi avaliada de forma positiva, dado que a maioria dos alunos compreendeu e esteve atento ao que foi dito porque, como mencionam os alunos no FG, o material fornecido “*Estava adequado e era fácil de perceber.*” (T1). De uma forma mais particular, através do QFA as sessões 2 e 3 surgem avaliadas como as mais úteis. No entanto, os alunos que participaram no FG realçam mais as sessões 1 e 2, denotando-se uma preferência consistente pela sessão que envolve a temática dos media, comprovando a experiência prévia dos criadores do programa, que sugeriram que os adolescentes reconhecem que os conteúdos relacionados com os media são particularmente mais interessantes (Diedrichs et. al, 2015). Constata-se que os conteúdos escolhidos para o programa demonstram ser eficazes na transmissão dos conhecimentos indo de encontro às conclusões de Yager e colaboradores (2013) acerca do conteúdo de programas semelhantes a este.

Uma grande maioria dos alunos (75%) sentiu-se confortável em participar nas sessões porque, como foi dito no FG, “*Nós estamos em turma, é como se fosse uma família.*” (T1). Neste sentido, a discussão destes assuntos em turma,

incluindo a presença do sexo oposto, não se mostrou uma barreira para a participação ativa dos alunos, sendo esta evidência congruente com os resultados mostrados por Dunstan e colaboradores (2016) que sugerem que o impacto da intervenção com a presença de todos os elementos da turma se revela eficaz e pertinente, dado que as preocupações com a imagem corporal estão tão presentes nos rapazes como nas raparigas, existindo uma predisposição de ambos para discutirem estes assuntos, uma vez que partilham as mesmas preocupações. Estes resultados são consistentes com os encontrados por Richardson e Paxton (2010) e Halliwell e colaboradores (2016), onde os alunos reportam sentirem-se confortáveis em discutir estas temáticas com a turma.

Relativamente à dinamização dos workshops por parte dos professores, tanto a maioria significativa (80.1%) dos alunos que responderam ao QFA, como os alunos que participaram no FG consideraram que a presença do professor foi benéfica para o desenrolar das sessões ao invés da presença de outro professor, concluindo que existe uma preferência notória pelo professor que “...já conhecemos.” (T1). Estas opiniões revelam conformidade com os resultados de estudos anteriores em que se verificou uma maior eficácia na implementação de programas semelhantes ao “Dove, Eu confiante” quando as sessões eram dinamizadas pelos professores (Diedrichs, et. al, 2015; Halliwell et. al, 2016). Os alunos demonstram ter consciência da necessidade de se envolverem neste tipo de programas, pois tanto no QFA como no FG, foi referida a importância e a pertinência da participação de adolescentes desta faixa etária no “Dove, Eu confiante”, concluindo-se que estes assuntos constituem uma necessidade que os jovens desejam ver suprimida. Aliás, 70.5% dos alunos reportaram que recomendariam estes workshops a um amigo o que também revela não só a satisfação com o programa, como a utilidade do mesmo. Apenas um dos grupos de rapazes do FG não considerou o programa muito positivo por acharem que possuem os conhecimentos necessários acerca destas temáticas através de motores de busca na internet, como por exemplo o google. Segundo a *Reuters* (2009), a internet é de longe a fonte mais popular de informação na sociedade, passando à frente da televisão, dos jornais e da rádio. Contudo, será esta a fonte mais indicada para a transmissão de conhecimentos desta especificidade para os jovens da nossa sociedade? Os adolescentes utilizam esta fonte social como forma de autoapresentação e revelação, comportamentos intimamente ligados ao

desenvolvimento da intimidade e do bem-estar, atribuindo-lhes, mais que um carácter meramente passivo de serem alvo de influência, um papel de criadores das suas próprias identidades (Michikyan & Suárez-Orozco, 2016). Desta forma, concluiu-se que a internet constitui uma forma adicional dos media, que para além das revistas de moda e da televisão se associa da mesma forma às preocupações de imagem corporal (Tiggerman & Slater, 2013). Esta conclusão foi reforçada pelas evidências encontradas pelos mesmos autores na medida em que numa amostra de raparigas se verificou que a exposição à internet foi associada à internalização do ideal de beleza do corpo magro e ao impulso para seguir comportamentos associados à obtenção desse ideal. Denota-se, assim, o papel importante dos media, neste caso da internet, na vida contemporânea dos adolescentes sendo por isso um meio útil, é verdade, mas que deve ser usado com cautela.

Por último, no FG como principais recomendações, a maioria dos alunos sugerem a legendagem dos vídeos e o aumento da duração das sessões. A inclusão de conteúdos que abordem temáticas como bullying também foi uma das sugestões dos alunos. Esta proposta não pode cair na banalidade de outras feitas pelos mesmos, uma vez que estudos apontam uma relação entre a imagem corporal negativa e a probabilidade de ser vítima de bullying. Holubcikova, Kolarcik, Madarasova, Van Dijk e Reijneveld (2015) concluíram que os adolescentes com uma imagem corporal negativa são mais vulneráveis a este fenómeno do que os adolescentes com uma imagem corporal positiva. Desta forma, pode-se concluir que estes alunos ao referenciarem este tema podem ter, de alguma forma, contacto com esta realidade que nos dias de hoje se vê mais presente no contexto escolar. Dado que o “Dove, Eu confiante” demonstra ter um impacto significativo na imagem corporal positiva, será de esperar que também terá um impacto na redução do bullying nas escolas, tornando-se, assim, ainda mais pertinente para os adolescentes.

Outros alunos propuseram que o programa fosse mais individualizado de forma a perceber como cada aluno tinha interiorizado o programa, e que existisse uma sessão que ajudava os alunos a falarem sobre os seus problemas com os adultos. Juntamente a estas opiniões, uma aluna referiu que *“Toda a gente tem problemas consigo ou quer mudar alguma coisa, ninguém fala, ninguém explica, ninguém tem noção do que se passa e este programa ajuda-nos a ter muita*

noção. E se nunca houver estas conversas pode dar em problemas muito graves.” (T6). No nosso entender, estes relatos demonstram uma necessidade urgente que os alunos têm em partilhar estes assuntos com profissionais, nomeadamente, psicólogos. No entanto, esta questão está longe de ser uma realidade alcançável devido à escassez de recursos humanos nas escolas capazes de lidar com estas temáticas.

3.3. Reflexão integradora de todos os resultados

Ao analisarmos os dados dos professores e dos alunos evidenciam-se algumas semelhanças nas suas perspetivas, o que de algum modo fortalece os resultados que surgiram no decorrer deste estudo.

Uma vez que os professores confessaram a inexistência de formação ou experiência prévia sobre temas relacionados com a imagem corporal, logicamente seria essa também a experiência dos alunos, como foi possível comprovar nos FG. Esta conclusão é sustentada pela função que os professores exercem nas aulas, isto é, ao não existir docentes com conhecimentos acerca de determinada área, é impossível empoderar os alunos nessa mesma área através das aulas. É oportuno salientar, que os alunos relataram preferir que sejam os seus próprios professores a abordar estas temáticas por se sentirem mais à vontade com eles.

A convergência destes dados reforça aquilo que já foi mencionado anteriormente acerca da necessidade de integrar este tipo de programas nos planos curriculares das escolas, de forma a colmatar esta escassez de informação técnica, sendo os professores os melhores veículos de transmissão de conhecimentos, como constatam os alunos.

Relativamente às sessões, observa-se um fenómeno interessante na medida em que, no geral, os alunos consideraram as sessões 2 e 3 como as mais úteis e os professores como as que mais gostaram de implementar. Já se tinha concluído por parte dos criadores do programa que as sessões que envolviam conteúdos relacionados com os media se tornavam mais interessantes para os alunos (Diedrichs et. al, 2015), no entanto esta preferência não se circunscreve apenas a estes, como se verifica neste estudo. Não obstante, os alunos consideraram que *“Os vídeos também ajudavam a perceber melhor e também*

eram mais cativantes...” (T1) e os professores demonstraram que para além “...da qualidade dos materiais produzidos, os vídeos e atividades planificadas...” (P10), a segunda sessão teve “...um aditivo motivador, na medida em que (...) a música é um excelente veículo de comunicação de mensagens...” (P20), concluindo-se, assim, que para além dos conteúdos relacionados com os media, deve-se reforçar a utilização de materiais dinâmicos como, vídeos e músicas, neste tipo de intervenções.

Também a adequação da faixa etária foi consensual entre alunos e professores, salientando-se a congruência destes resultados com outros programas já implementados, como verifica Yager e colaboradores (2013) numa revisão sistemática onde foi possível concluir que os programas escolares se revelam mais eficazes em adolescentes entre os 12-13 anos. Apesar de uma minoria de professores considerarem que nesta faixa etária os alunos são “...demasiado imaturos para encarar com seriedade este tema...” (P9), principalmente os rapazes, a verdade é que as respostas dadas por todos os alunos tanto no FG como no QFA vão exatamente no sentido oposto deste pensamento, demonstrando uma certa capacidade crítica para discutir estes temas mais delicados. Este diálogo intragrupal numa fase precoce oferece a oportunidade para abordar as preocupações adjacentes à imagem corporal antes que os jovens estabeleçam ideias mais permanentes sobre a aparência, uma vez que a adolescência é um período bastante importante para o desenvolvimento da insatisfação corporal (Paxton, Eisenberg & Neumark-Sztainer, 2006).

O impacto do programa percebido pelos professores e pelos alunos revela-se bastante semelhante, pois ambos os grupos constataram alterações nos alunos ao nível da aceitação/valorização pessoal e dos outros, da capacidade crítica relativamente à imagem corporal e da crítica feita entre pares que, como já foi oportuno mencionar, vão de encontro a estudos feitos anteriormente. Todavia, observa-se ainda que os alunos referem uma diminuição de conversas e comparações sobre aparência e um aumento da capacidade crítica acerca das mensagens sociais, que poderá não ter sido reportado pelos professores por se tratar de variáveis que se desenvolvem mais num contexto individual e/ou entre pares. Estes dados sugerem-nos que a eficácia da intervenção não se deve apenas à dimensão grupal, mas também à carga individual que cada aluno tem relativamente a estes assuntos. É mais uma vez de salientar que estes dados

reforçam o impacto positivo que a implementação do “Dove, Eu confiante” teve na modificação de atitudes, comportamentos e pensamentos dos alunos. Relativamente às atitudes dos rapazes e das raparigas no decorrer das sessões, é importante salientar que, no geral, os docentes relataram diferenças entre os alunos de diferente género, que não se mostraram consensuais, pois algumas prenderam-se com questões de maturidade relativamente aos rapazes, enquanto outras relacionaram-se com a postura das raparigas durante as sessões. Apesar desta opinião, verifica-se que no geral os alunos não sentiram estas diferenças de atitude, reforçando até a pertinência e a vantagem de ter toda a turma durante as sessões.

No que diz respeito às recomendações, tanto professores como alunos destacaram a legendagem dos vídeos, a inclusão de turmas de alunos mais velhos (9º ano) e o aumento da duração das sessões como as principais alterações a serem feitas no programa. Curiosamente, as sugestões relativas ao aumento da duração das sessões do programa parecem ir contra a recomendação de Yager e colaboradores (2013), na medida em que estes sugerem sessões com uma hora de duração, e alunos e professores reclamam por mais tempo para alcançar os objetivos de cada sessão de forma eficaz. No entanto, os mesmos autores concordam com o número de sessões utilizado no “Dove, Eu confiante”.

A consistência demonstrada entre as opiniões supracitadas de professores e alunos faz com que se tenha de olhar para estes fatores como aqueles cuja mudança é mais premente para futuras implementações mais eficazes.

4. Conclusão

É com relativa consensualidade entre a comunidade científica que se sugere que os programas de promoção de imagem corporal positiva revelam ser eficazes tendo em conta o objetivo pretendido, sendo que os resultados do presente estudo não constituem uma exceção a esta tendência.

Este estudo pretendeu compreender a eficácia do programa “Dove, Eu confiante” através das perspetivas dos seus participantes (professores e alunos), utilizando uma metodologia mista que possibilitou identificar os fatores subjacentes ao impacto que a participação neste programa teve.

No nosso entender, afigura-se crucial o papel dos professores na implementação do “Dove, Eu confiante”, revelando o seu carácter basilar para a continuidade deste tipo de programas. Esta conclusão sustenta-se na eficácia que o programa demonstrou ter perante os alunos, juntamente com as considerações positivas feitas pelos mesmos relativamente à dinamização das aulas por parte dos professores. Neste sentido, como os professores permitem alcançar uma ampla gama de estudantes e fazer mudanças no contexto escolar que podem reduzir a incidência da insatisfação corporal, torna-se fundamental sensibilizá-los para um maior envolvimento nestas iniciativas. Para isso, semelhante às ideias de Smolak e colaboradores (2001) relativamente aos programas de prevenção de perturbações alimentares, numa fase preliminar os professores devem ser informados e esclarecidos acerca da importância da imagem corporal positiva nos adolescentes. Seguidamente, deve-se ouvir estes profissionais de forma a providenciar-lhes os materiais que precisam como panfletos, vídeos, assim como oradores convidados, de uma forma acessível e pouco dispendiosa. Por último, dado que a integração destes programas no plano curricular dos alunos parecem ser a melhor abordagem, é necessário encontrar formas de apoiar os professores para a sua utilização correta, por isso, ouvi-los torna-se a chave principal. Assim, a escola, mais concretamente os professores, constituem peças fundamentais para a implementação deste programa pelo papel que desempenham nos alunos, sendo a sua preparação uma preocupação global, dado que a educação é vista como um amortecedor para fenómenos sociais negativos (Goodwin & Kosnik, 2012), como é possível verificar através das mudanças observadas pelos professores nos seus alunos.

Ao ter uma avaliação bastante positiva por parte dos participantes, podemos concluir que os conteúdos do programa e os materiais utilizados foram pertinentes na abordagem do tema da imagem corporal e adequados ao público alvo. Esta avaliação também se torna bastante necessária para demonstrar a potenciais parceiros, nomeadamente relacionados com um possível financiamento, a importância e a eficácia deste tipo de intervenções.

Por último, importa evidenciar aquelas que se consideram as principais limitações deste estudo e que devem ser tidas em conta no momento da interpretação dos resultados e na reflexão sobre o presente trabalho para equacionar novos rumos para futuras investigações. Importa salientar que existiu por parte da equipa de investigação um esforço para antecipar e minimizar estes obstáculos que por natureza são inerentes a este tipo de trabalhos.

A primeira limitação prende-se com questões relacionadas com a amostra. Apesar do programa ser previamente definido para uma faixa etária entre os 12 e os 14 anos, que no geral corresponde à frequência do 7º e 8º ano. Da presente amostra fazem parte 15 alunos com 15 anos de idade que no momento da implementação do programa frequentavam o 7º e/ou o 8º ano e, que por este motivo não se excluíram da análise dos dados. Por se tratar de um estudo exploratório, decidimos manter estes alunos pelo contributo que possam ter na interação do grupo como fonte de dados. Desta forma, numa futura replicação deste programa tornar-se-á necessário adequar de uma forma mais ajustada as idades dos participantes às escolaridades abrangidas no programa.

A segunda limitação relaciona-se com o FG. Apesar de ser um método bastante importante no florescimento de *insight* relativamente aos comportamentos e motivações dos indivíduos, também demonstra a sua debilidade relativamente aos dados emergentes. Isto porque, tanto o moderador como o próprio grupo podem originar interações focadas por múltiplos motivos (Silva et. al, 2014). O moderador pode influenciar a forma como o grupo se envolve e, visto que neste estudo houve lugar à intervenção de três moderadores distintos, as dinâmicas do FG podem ter sido influenciadas pelos seus diferentes estilos dando origem a interações heterogéneas. Desta forma, fica por perceber se os dados que emergiram teriam sido diferentes se o moderador tivesse sido o mesmo. Já o próprio grupo pode produzir um efeito de monopolização, pondo de

parte determinados elementos que até podem contribuir de uma forma bastante positiva para o desenrolar da discussão. É, portanto, necessário estar atento às intervenções dos vários alunos de forma a não deixar que esta polarização aconteça. Subjacente a estas duas questões encontra-se uma desejabilidade social característica deste tipo de intervenções, que poderá potenciar a emergência de opiniões “aceites socialmente”. Apesar de ser praticamente impossível combater este efeito num FG, convém salientar a sua potencialidade na modificação das opiniões do grupo. Ainda relativamente à desejabilidade social, embora já se tenha mencionado no capítulo anterior, convém lembrar que também os professores estiveram submetidos a este fator nas suas entrevistas individuais.

Uma outra limitação remete-nos para a forma como as sessões foram monitorizadas pela equipa de investigação, isto porque o processo de implementação apenas foi controlado nos momentos da formação, onde, também é importante referir, os professores foram tirando as suas dúvidas potenciando-lhes as ferramentas necessárias para realizar adequadamente cada sessão. Contudo, de forma a certificar que as sessões eram bem implementadas, teria sido profícuo a presença de um investigador no contexto de sala de aula no momento de aplicação das sessões. Desta forma, não foi possível controlar a homogeneidade das sessões nas diferentes turmas.

Uma quarta limitação remete-nos para as características da metodologia utilizada para analisar os dados qualitativos, que poderá ter apresentado algumas fragilidades que poderão ter influenciado tanto os resultados como a sua interpretação. Como inicialmente é referido, o objetivo desta investigação prendeu-se com o estudo da eficácia do programa “Dove, Eu confiante” através das perspetivas dos seus participantes, não tendo sido utilizado, em termos metodológicos, um sistema de codificação ou uma taxonomia previamente existente na literatura que permitisse a comparação dos resultados desta investigação com outros da área. Esta ausência metodológica foi potencializada pela escassez de estudos sobre o processo de intervenção de programas de promoção de imagem corporal. . No entanto e apesar da morosidade do processo associado à recolha e análise de dados, tentou-se cumprir todos os procedimentos científicos de forma a não comprometer a qualidade da investigação, tendo-se sempre procurado examinar de forma detalhada as

categorias que os dados originaram, relacionando-os e interpretando-os à luz da realidade a que se estes se referiram.

Este estudo demonstrou que o programa “Dove, Eu confiante”, tendo sido avaliado de forma tão positiva por professores e alunos, tem potencial para ser desenvolvido e dar continuidade à sua implementação no futuro.. Neste sentido, primeiramente sugere-se a possibilidade mais óbvia, que é a de estender o programa ao maior número de escolas possíveis. Como os dados sugerem, é mais que premente incluir este programa no quotidiano dos alunos para, no futuro, termos adultos confiantes e críticos relativamente à imagem corporal. Uma segunda sugestão relaciona-se com a integração de outras técnicas de comunicação como panfletos e/ou oradores convidados no programa, dado que conjuntamente com os vídeos, os professores demonstram uma preferência por este tipo de intervenções mais práticas aquando a abordagem de assuntos relacionados com a imagem corporal (Smolak et. al, 2001). Neste sentido, seria interessante elaborar panfletos que abordassem os principais fatores para o desenvolvimento de uma imagem corporal negativa, as consequências advindas deste fenómeno e os comportamentos que se podem ter para promover uma imagem corporal positiva. Concomitantemente, a presença de profissionais com conhecimentos desta área revelar-se-ia muito pertinente não só para os alunos e professores tirarem as suas dúvidas, mas também para divulgar a informação de outras perspetivas.

Como já foi possível constatar, a formação nesta área por parte dos professores é quase inexistente, revelando a necessidade de colmatar esta lacuna de conhecimento mais técnico. Nesta perspetiva, os *web based-training*, programas que se baseiam na utilização de tecnologia para a transmissão de conhecimentos, poderiam ser uma solução eficaz para este problema, dada a receptividade que os professores demonstram por conteúdos mais interativos, como já foi possível comprovar neste mesmo estudo. McVey, Gusella, Tweed e Ferrari (2009) num *web-based training* de prevenção de perturbações alimentares, verificaram que, após a participação, os professores mostraram melhorias significativas no conhecimento de especificidades inerentes ao tema, como a dieta restritiva e a influência de pares. Apesar deste estudo se direccionar para outro tema, a verdade é que de certa forma se relaciona com a imagem corporal, pelo que seria de esperar que o efeito nos professores fosse

semelhante. É que, ao mesmo tempo que empoderamos os professores com estes conhecimentos, também cultivamos neles uma semente motivacional que promove a partilha destas competências entre os alunos. Paradoxalmente, esta sugestão apresenta uma limitação muito óbvia que é a desintegração de professores que não se sintam confortáveis a utilizar este tipo de tecnologias, é, no entanto, importante salientar que com a evolução dos tempos este é um problema que tende a ser colmatado em virtude da crescente literacia informática da população.

Uma última sugestão relaciona-se com o público-alvo do programa. Visto que os pais constituem um dos principais modelos para os seus filhos na construção da imagem corporal, sendo esta modelagem, muitas das vezes, uma influência bastante positiva nos comportamentos relacionados com imagem corporal (Gattario et. al, 2014) seria interessante estender este programa aos pais. Com as devidas alterações, este programa poderia desenvolver um maior conhecimento por parte dos pais acerca da influência que exercem nos seus filhos, potenciando, entre pais e filhos, uma comunicação positiva de mensagens sobre o corpo, comida e atividade física, tal como se evidencia nos estudos de McCabe, Mellor e Mealey, (2016) e Hart, Damiano e Paxton, (2016). Aliás, numa revisão sistemática de programas de prevenção para a insatisfação corporal e o desenvolvimento de perturbações alimentares delineada para os pais, Hart, Cornell, Damiano e Paxton (2015) apontam que muitas destas intervenções conseguem reduzir significativamente fatores de risco nas crianças como a obesidade ou a pressão de ter um corpo magro. No entanto, como são poucos os estudos que fornecem dados relativamente à influência dos pais nos resultados dos adolescentes, implementar um programa deste tipo exigiria uma investigação ainda mais aprofundada neste campo.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (2005). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista de Enfermagem Referência 1ª Série*, 5;
- Arseven, I. & Arseven, A., (2013). A study desing using qualitative methods for program evaluation. *International Journal of Academic Research*, 6(1), 417-422. doi: 10.7813/2075-4124.2014/6-1/B.56;
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bird, E., Halliwell, E., Diedrichs, P. & Harcourt, D. (2013). Happy Being Me in the UK: a controlled evaluation of a school-based body image intervention with pre-adolescent children. *Body Image*, 10(3), 326-334. doi: 10.1016/j.bodyim.2013.02.008;
- Carmo, I., Reis, D., Varandas, P., Bouça, D., Santo, P., Neves, A., André, I., Sampaio, D. & Galvão-Teles, A. (2001). EPIDEMIOLOGIA DA ANOREXIA NERVOSA: Prevalência da Anorexia Nervosa em adolescentes do sexo feminino nos distritos de Lisboa e Setúbal. *Acta Média Portuguesa*, 14, 301-316;
- Cash, T., Morrow, J., Perry, A. & Hraboksy, J., (2004). How Has Body Image Changed? A Cross-Sectional Investigation of College Women and Men From 1983 to 2001. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(6), 1081-1089. doi: 10.1037/0022-006X.72.6.1081;
- Diedrichs, P., Atkinson, M., Steer, R., Garbett, K., Rumsey, N. & Halliwell, E. (2015). Effectiveness of a brief school-based body image intervention 'Dove Confident Me: Single Session' when delivered by teachers and researchers: Results from a cluster randomised controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 74, 94-104. doi: 10.1016/j.brat.2015.09.004
- Dion, J., Blackburn, M., Auclair, J., Laberge, L., Veillette, S., Gaudreault, M., Vachon, P., Perron, M. & Touchette, É. (2014). Development and aetiology of body dissatisfaction in adolescent boys and girls. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20(2), 151-166. doi:10.1080/02673843.2014.985320;

- Dunstan, C., Paxton, S. & McLean, S. (2016). An evaluation of a body image intervention in adolescent girls delivered in single-sex versus co-educational classroom settings. *Eating Behaviors*. pii: S1471-0153(16)30029-0. doi: 10.1016/j.eatbeh.2016.03.016;
- Gattario, K., Frisén, A. & Anderson-Fye, E. (2014). Body Image and Child Well-Being. In A. Arie, F. Casas, I. Frønes, and J. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being*, (pp. 2409-2436). New York, USA: Springer;
- Golan, M., Hagay, N. & Tamir, S. (2013). The Effect of “In Favor of Myself”: Prevention Program to Enhance Positive Self and Body Image among Adolescents. *PLOS ONE*, 8(11), e78223. doi:10.1371/journal.pone.0078223;
- Goodwin, A. & Kosnik, C. (2012). Quality teacher educators = quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*, 17(3), 334-346. doi: 10.1080/13664530.2013.813766;
- Halliwell, E., Diedrichs, P. & Orbach, S. (2014). *Costing the invisible: a review of the evidence examining the links between body image, aspirations, education and workplace confidence*. Retrieved from <http://eprints.uwe.ac.uk/24438/>;
- Halliwell, E., Yager, Z., Paraskeva, N., Diedrichs, P., Smith, H. & White, P. (2016). Body Image in Primary Schools: A pilot evaluation of a primary school intervention program designed by teachers to improve children's body satisfaction. *Body Image*, 19, 133-141. doi: 10.1016/j.bodyim.2016.09.002;
- Hart, L., Cornell, C., Damiano, S. & Paxton, S. (2015). Parents and prevention: a systematic review of interventions involving parents that aim to prevent body dissatisfaction or eating disorders. *The International Journal of Eating Disorders*, 48(2), 157-169. doi: 10.1002/eat.22284;
- Hart, L., Damiano, S. & Paxton, S. (2016). Confident body, confident child: A randomized controlled trial evaluation of a parenting resource for promoting healthy body image and eating patterns in 2- to 6-year old children. *The International Journal of Eating Disorders*, 49(5), 458-472. doi: 10.1002/eat.22494;

- Holubcikova, J., Kolarcik, P., Madarasova, A., Van Dijk, J. & Reijneveld, S. (2015). Is subjective perception of negative body image among adolescents associated with bullying?. *European Journal of Pediatrics*, 174(8), 1035-1041. doi: 10.1007/s00431-015-2507-7;
- Kater, K., Rohwer, J. & Londre, K. (2002). Evaluation of An Upper Elementary School Program to Prevent Body Image, Eating and Weight Concerns. *Journal of School Health*, 72(5), 199-204;
- Lemberg, R., & Cohn, L., (1999). *Eating Disorders: A Reference Sourcebook*. Phoenix, USA: The Oryx Press;
- Levine, M. & Smolak, L. (2007) Prevention of negative body image, disordered eating, and eating disorders: An update. In S. Wonderlich, J. Mitchell, M. De Zwaan & H. Steiger (Eds), *Eating disorders review* (part 3, pp. 1-13). Oxford, UK: Radcliffe;
- McCabe, M., Mellor, D., & Mealey, A. (2016). An educational programme for parents on the body image of preschool-aged boys. *Journal of Health Psychology*, 21(7), 1241-1248. doi: 10.1177/1359105314551078;
- McVey, G., Gusella, J., Tweed, S. & Ferrari, M. (2009). A controlled evaluation of web-based training for teachers and public health practitioners on the prevention of eating disorders. *Eating Disorders*, 17 (1), 1-26. doi: 10.1080/10640260802570064;
- McVey, G., Davis, R., Tweed, S. & Shaw, B. (2004). Evaluation of a School-Based Program Designed to Improve Body Image Satisfaction, Global Self-Esteem, and Eating Attitudes and Behaviors: A Replication Study. *The International Journal of Eating Disorders*, 36(1), 1-11. doi: 10.1002/eat.20006;
- Michikyan, M. & Suárez-Orozco, C. (2016). Adolescent Media and Social Media Use: Implications for Development. *Journal of Adolescent Research*, 31 (4), 411-414. doi: 10.1177/0743558416643801;
- Muth, J., & Cash, T. (1997). Body-image attitudes: What difference does gender make?. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(16), 1438-1452. doi: 10.1111/j.1559-1816.1997.tb01607.x;

- Osorio, A. (2003). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa, Portugal: Horizontes Pedagógicos;
- Paxton, S., Eisenberg, M. & Neumark-Sztainer, D. (2006). Prospective Predictors of Body Dissatisfaction in Adolescent Girls and Boys: A Five-Year Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 42(5), 888-899. doi: 10.1037/0012-1649.42.5.888;
- Reuters (2009, junho, 17). Internet most popular information source: poll. *Reuters*. Retrieved from <http://www.reuters.com/article/us-media-internet-life-idUSTRE55G4XA20090617>;
- Richardson, S. & Paxton, S. (2010). An Evaluation of a body image intervention based on risk factors for body dissatisfaction: a controlled study with adolescent girls. *The International Journal of Eating Disorders*, 43(2), 112-122. doi: 10.1002/eat.20682
- Rodgers, R., Mclean, S. & Paxton, S. (2015). Longitudinal Relationships Among Internalization of the Media Ideal, Peer Social Comparison, and Body Dissatisfaction: Implications for the Tripartite Influence Model. *Developmental Psychology*, 51(5), 706-713. doi: 10.1037/dev0000013;
- Silva, I., Veloso, A., & Keating, J. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26(26), 175-190;
- Silva, M., Taquette, S., & Coutinho, E. (2014). Sentidos da imagem corporal de adolescentes no ensino fundamental. *Revista Saúde Pública*, 48(3), 438-444. doi:10.1590/S0034-8910.2014048005083;
- Smolak L. & Thompson J. (2009). *Body image, eating disorders, and obesity in youth. Assessment, Prevention, and Treatment (2nd edition)*. Washington DC, USA: American Psychological Association;
- Smolak, L. (2004). Body image in children and adolescents: where do we go from here?. *Body Image*, 1(1), 15-28. doi: 10.1016/S1740-1445(03)00008-1;

- Smolak, L. (2011). Body image development in childhood. In T. Cash & L. Smolak (Eds.), *Body Image: A Handbook of Science, Practice, and Prevention* (pp. 67-75). New York, USA: Guildford Press;
- Smolak, L., Harris, B., Levine, M. & Shisslak, C. (2001). Teachers: The forgotten influence on the success of prevention programs. *Eating Disorders*, 9(3), 261-265. doi: 10.1080/10640260127553;
- Steele, R. G., Nelson, T. D., & Jelalian, E. (2008). Pediatric obesity: Trends and epidemiology. In E. Jelalian & R. Steele (Eds.), *Handbook of childhood and adolescent obesity* (pp. 3–10). New York, USA: Springer;
- Stewart, D. (2008). Implementing Mental Health Promotion in Schools: A Process Evaluation. *International Journal of Mental Health Promotion*, 10(1). doi: 10.1080/14623730.2008.9721755;
- Tiggerman, M. & Slater, A. (2013). NetGirls: The Internet, Facebook, and body image concern in adolescent girls. *The International Eating Disorders*, 46 (6), 630-633. doi: 10.1002/eat.22141;
- Weiss, K., & Wertheim, E. (2005). An evaluation of a prevention program for disordered eating in adolescent girls: examining responses of high- and low-risk Girls. *Eating Disorders*, 13 (2), 143-156. doi: 10.1080/10640260590918946;
- Winch, P., Wagman, J., Malouin, R. & Mehl, G. (2000). *Qualitative Research Improved Health Programs: A Guide to Manuals for Qualitative and Participatory Research on Child Health, Nutrition, and Reproductive Health*. Washington D.C., USA: Research Publications;
- Yager, Z., Diedrichs, P., Ricciardelli, L., & Halliwell, E. (2013). What works in secondary schools? A systematic review of classroom-based body image programs. *Body Image*, 10(3), 271-281. doi:10.1016/j.bodyim.2013.04.001.